

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"ACTIVIDADES QUE LOS MAESTROS REALIZAN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA  
DE ESCRITURA MADURA EN EL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO CAPOUILLIEZ."**

TESIS DE GRADO

**LIZZETH ELUVIA SÁNCHEZ RAMIREZ**

CARNET 21897-13

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2015  
CAMPUS CENTRAL

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"ACTIVIDADES QUE LOS MAESTROS REALIZAN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE ESCRITURA MADURA EN EL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO CAPOUILLIEZ."**

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE  
HUMANIDADES

POR  
**LIZZETH ELUVIA SÁNCHEZ RAMIREZ**

PREVIO A CONFERÍRSELE  
TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2015  
CAMPUS CENTRAL

## **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR**

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.  
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO  
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: DR. CARLOS RAFAEL CABARRÚS PELLEGER, S. J.  
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS  
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES**

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS  
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO  
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

## **NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN**

MGTR. CLAUDIA LUCRECIA GARCIA GAITAN

## **REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN**

LIC. JOSE MANUEL MONTERROSO PADILLA

Guatemala, 24 de noviembre de 2014.

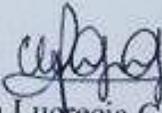
Señores Consejo  
Facultad de Humanidades  
Universidad Rafael Landívar  
Ciudad

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para someter a su consideración el informe final de la tesis "ACTIVIDADES QUE LOS MAESTROS REALIZAN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE ESCRITURA MADURA EN EL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO CAPOUILLIEZ" de la estudiante Lizzeth Eluvia Sánchez Ramirez, carné: 21897-13 de la Licenciatura en Educación y Aprendizaje.

He revisado el mismo y considero que llena los requisitos exigidos por la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza por lo que solicito nombren al revisor, para la evaluación respectiva.

Atentamente,

  
Lcda. Claudia Lucrecia García Gaitán M.A.  
Asecre



### Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante LIZZETH ELUVIA SÁNCHEZ RAMIREZ, Carnet 21897-13 en la carrera LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05921-2014 de fecha 12 de diciembre de 2014, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

**"ACTIVIDADES QUE LOS MAESTROS REALIZAN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE ESCRITURA MADURA EN EL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO CAPOUILLIEZ."**

Previo a conferírsele título y grado académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 5 días del mes de enero del año 2015.



*Irene Ruiz Godoy*  
\_\_\_\_\_  
MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA  
HUMANIDADES  
Universidad Rafael Landívar

# ÍNDICE

	Página
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Escritura Madura	7
1.2 Periodos sensitivos del desarrollo	8
1.3 Proceso para la elaboración de textos escritos	14
1.3.1 Planificación	15
1.3.2 Traducción	16
1.3.3 Revisión	21
1.4 Textos escritos	24
1.4.1 Texto expositivo	24
1.4.2 Texto Argumentativo	25
1.5 Estrategias de aprendizaje	28
1.5.1 Estrategias para el conocimiento metacognitivo	29
1.5.2 Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje	29
1.5.3 Adquisición de las estrategias	30
1.5.4 Técnicas para el entrenamiento de las estrategias	30
1.6 La enseñanza estratégica	31
1.6.1 Importancia de la metacognición	33
1.6.2 Modelo de enseñanza estratégica	33
1.6.3 Importancia de los conocimientos previos	36
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	38
2.1 Objetivos	39
2.1.1 Objetivo general	39
2.1.2 Objetivos específicos	39
2.2 Variables o elementos de estudio	40
2.3 Definición de variables o elementos de estudio	40
2.3.1 Definición conceptual	40
2.3.2 Definición operacional	40
2.4 Alcances y límites	41
2.5 Aporte	41

III. MÉTODO	43
3.1 Sujetos	43
3.2 Instrumento	43
3.3 Procedimiento	44
3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología estadística	45
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	50
VI. CONCLUSIONES	64
VII. RECOMENDACIONES	65
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	69
ANEXO 1. Ficha técnica de cuestionario aplicado	70
ANEXO 2. Cuestionario sobre actividades para una escritura madura	71

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación se titula "Actividades que los maestros realizan para desarrollar la competencia de escritura madura en el nivel primario del colegio Capouilliez", dicha investigación tuvo como objetivo dar a conocer las diversas actividades que los maestros del nivel primario realizan en sus asignaturas para desarrollar la escritura madura.

Fue una investigación cuantitativa, no experimental de tipo descriptivo. Se trabajó con 44 maestros que laboran en diversas áreas en el nivel primario, se les aplicó un cuestionario mixto que constaba de 2 preguntas abiertas y 30 cerradas con respuestas tipo escala, organizadas en tres apartados: planificación, elaboración y revisión de un escrito con 10 preguntas respectivamente.

Con la información que se obtuvo de dicha investigación se concluyó que los maestros de colegio Capouilliez en el nivel primario conocen y aplican poco las actividades y estrategias para desarrollar la competencia de escritura madura.

## I. INTRODUCCIÓN

La escritura madura (E.M.), es una competencia de nivel superior que desarrollan los alumnos a lo largo de su vida estudiantil, en donde lo que piensan lo traducen en palabras por medios escritos correctamente elaborados.

Para poder llegar a ser un escritor maduro se debe pasar por una serie de fases donde el conocimiento del tema sobre el que se escribirá es primordial, si el tema no se domina, es indispensable la investigación del mismo en diversos textos. En ese proceso se extraerá la información necesaria por medio de los mecanismos de supresión, por lo que el dominio de las estrategias y técnicas de lectura adecuadas ayudarán a la obtención de la información apropiada.

Posteriormente se debe realizar una planificación, en donde se toman muy en cuenta el tema a tratar, las características del público y quizá lo más importante, el objetivo de la realización de este texto, para luego traducirlo en palabras. La última fase consiste en revisar todos los aspectos clave tales como redacción, ortografía y la coherencia entre el escrito y el plan de escritura inicial, para que los lectores logren comprender lo que se quiso transmitir.

Se debe tener en consideración que el texto será maduro de acuerdo al nivel que tiene el alumno del dominio de las estrategias que guían este proceso, el modelaje adecuado de técnicas específicas por parte de su maestro y el acompañamiento oportuno para ir perfeccionando el texto.

Como se evidencia, la escritura madura no es una competencia que se desarrolla de forma aislada, al contrario, tiene que ser acompañada por otras competencias como lo son la competencia de lectura comprensiva, las competencias de pensamiento, competencia de creatividad, entre otras.

La escritura desde hace muchos años se asocia como una habilidad adquirida en los primeros años escolares; erróneamente se puede llegar a pensar que es exclusivamente motora. En la actualidad no se le ha puesto la atención necesaria al desarrollo y maduración de esta habilidad, una probable causa es la falta de conocimientos que los maestros poseen para desarrollarla y potenciarla en sus alumnos. Asimismo, se evidencia que los maestros que conocen al respecto deben modelar y acompañar a sus alumnos en el aprendizaje y aplicación de las diversas estrategias para incrementar la escritura madura en los estudiantes, ya que esta es una competencia metacognitiva y autorreguladora.

En el Colegio Capouilliez desde hace varios años se han replanteado las competencias que se desean desarrollar e incrementar en los alumnos. Actualmente una de las competencias más importantes de dicho establecimiento es la escritura madura, logrando de esta manera tener escritores expertos que utilizan las estrategias adecuadas para elaborar sus textos, iniciando con la enseñanza de las mismas desde el primer año de primaria.

Este estudio tiene como finalidad percibir el uso de las estrategias que los maestros de primaria del colegio Capouilliez utilizan para desarrollar la escritura madura en sus alumnos.

A continuación se incluye una recopilación de estudios realizados a nivel nacional con relación al tema de investigación.

Vettorazzi (2014) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar la influencia en el proceso de autorregulación en la escritura de textos en alumnos de tercero básico de una institución privada, ubicada en el municipio de Santa Catarina Pinula. Esta investigación fue de tipo experimental, dividiendo a los sujetos en dos secciones uno para grupo control y otro para grupo experimental. Los sujetos fueron todos los alumnos que asistían a tercer curso del ciclo básico, durante el ciclo escolar 2013. La metodología que se utilizó fue evaluar a los alumnos por medio de una rúbrica, basada en el modelo de la REL Noroeste de Estados Unidos, llamado 6+1 traits spanish writing. En este se evalúan en un escrito los siguientes aspectos: ideas, organización, vocabulario, fluidez, voz/estilo, uso de la lengua y presentación. Se llegó a la conclusión de que es posible mejorar la comunicación escrita de los alumnos utilizando la autorregulación, la cual debe ser constante, participativa e involucrar un proceso supervisado por el docente. Dentro de las recomendaciones se encuentran que las instituciones educativas deben concientizar a los docentes que es tarea de todos trabajar el proceso de escritura y dar a los alumnos la oportunidad de autorregularse utilizando diferentes instrumentos.

Contreras (2014) realizó una investigación con el objetivo de identificar las destrezas requeridas para el aprendizaje de la lecto-escritura en la transición de los alumnos de preparatoria a primer grado. Esta investigación es de tipo descriptiva y cualitativa. La muestra fue al azar y se eligieron a 20 niñas de 6 y 7 años de edad que asistieron a preparatoria durante el ciclo académico 2013 en el Colegio de Señoritas "El Sagrado Corazón, El Naranjo". La metodología que se utilizó fue la aplicación de los siguientes test psicológicos: Test de Pre Lectura, Test PintherCunningham y una entrevista a sus maestras encargadas.

Una de las conclusiones de esta investigación fue que las alumnas que participaron en la investigación tenían un CI dentro del promedio lo que dio a conocer que sí poseen capacidad general para el proceso de lecto-escritura y una de sus recomendaciones fue implementar un programa de capacitación para maestras, en el que se les proporcionaría herramientas para la mejora de las destrezas básicas y de las habilidades lectoras.

León (2009) realizó un estudio con el objetivo de verificar la eficacia de un programa de regulación metacognitiva para mejorar la competencia de escritura madura. Este estudio fue de tipo cuasi experimental. La muestra fue de 16 profesores en servicio, con más de un año de trabajar en el Liceo Javier. Fueron seleccionados por el Consejo Consultivo del colegio para cursar la carrera de Licenciatura o Maestría en Educación y Aprendizaje; una de las condiciones para iniciar dicha carrera fue someterse a esta investigación. Dichos profesores impartían clases de diferentes materias y en diferentes niveles. La metodología que se utilizó para este estudio fue la aplicación de tres instrumentos diferentes: una prueba inicial y final, una rúbrica y un cuestionario. Este estudio concluyó en que es eficaz el aprendizaje de la competencia de escritura madura por medio de programas de regulación metacognitiva que se constituye en un modo práctico de adquirir esta competencia para profesores en servicio. Y se recomendó implementar programas de capacitación para maestros en servicio. En dichas capacitaciones deben tomarse como prioritarias competencias como la escritura madura, considerando que por medio de ella se propician aprendizajes significativos.

Balconi (2009) realizó una investigación con el fin de establecer diferencias en los niveles de comprensión de lectura, producción de textos escritos, el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes de Ciencia Política y Relaciones Internacionales después de aplicar un programa de lectura comprensiva y producción de textos escritos en forma crítica y reflexiva. La muestra fue de 69 jóvenes, hombres y mujeres, con un rango de edad de 18-25 años, que cursaron el segundo ciclo de las Licenciaturas en Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Rafael Landívar. Esta fue una investigación cuantitativa y con diseño cuasi experimental. La metodología que se utilizó fue la aplicación de cuatro instrumentos, uno por cada variable: rendimiento académico, lectura comprensiva, producción de textos escritos y motivación, con el fin de evaluar la situación de los estudiantes antes y después de aplicar cada prueba. En cuanto al rendimiento académico, se utilizó como referencia la nota final obtenida por el estudiante y como instrumento se utilizó su registro académico de notas denominado Kárdex. Esta investigación concluyó que los estudiantes se ubicaban en un nivel promedio bajo antes de la aplicación del programa y después de la aplicación pasaron a nivel promedio alto. Por lo que se

recomendó al equipo de profesores de la Universidad Rafael Landívar que conozcan los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado para esta investigación.

Menéndez (2007) realizó una investigación cuyo objetivo era establecer si la aplicación de un programa específico de lecto-escritura en dos niños varones, de 8 y 10 años de edad, con bajo nivel de lectura, mejora su comprensión lectora y aumenta su rendimiento escolar. Esta investigación fue un estudio de casos, de tipo cualitativo. La muestra estuvo conformada por dos niños varones de 8 y 10 años de edad respectivamente, pacientes de la clínica psicológica del Proyecto Comunitario Futuro Vivo. El motivo de consulta de ambos fue bajo rendimiento escolar, lectura lenta y pobre. Además, ambos estaban repitiendo grado, uno Primer grado y el otro Segundo grado de primaria. La metodología que se utilizó fue la aplicación de la Prueba de la Serie Interamericana del nivel 1 para determinar nivel de lectura, posteriormente se aplicó el programa específico de lectura; al finalizar el programa hubo una re-aplicación de la prueba. Dicha investigación concluyó en que no se determina la eficacia del programa específico de lecto-escritura, ya que los resultados del post test no fueron significativos por haber obtenido ambos percentiles de 65 y 60 respectivamente. Para lo cual se recomienda a las instituciones educativas que trabajan con niños con bajo rendimiento escolar y pobre nivel de lectura poner en práctica programas específicos de lecto-escritura que apoyen y fortalezcan las destrezas y habilidades necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Roesch (2007) realizó una investigación con el fin de determinar cuáles eran los factores que inciden en la incapacidad del aprendizaje de la lectoescritura en una niña de 11 años que presentaba dificultad en dicho aprendizaje. Esta investigación fue un estudio de caso, cualitativo. La muestra correspondió a una niña de 11 años de edad que cursaba por cuarta vez primero primaria en una Escuela Pública y que asistía al Instituto de Psicología de la Universidad Rafael Landívar "Doctor José Pacheco Molina" una vez a la semana. La metodología que se utilizó fue la aplicación de una batería de pruebas que comprendió el Test A.B.C., Inventario de Desarrollo de Battelle, un diario de campo, una entrevista dirigida a la madre de familia y la maestra de grado, WISC-R y Prueba informal de lectura y escritura. Dicha investigación concluyó en que la madurez emocional es un problema que repercute grandemente en el aprendizaje inicial del niño, así como el medio familiar para alcanzar un nivel de desarrollo físico, psíquico y social indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura. Para lo que se recomendó desarrollar programas enfocados al desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje de a lectoescritura.

Maldonado (2003) realizó un estudio cuyo objetivo era determinar la influencia de una serie talleres de escritura en el nivel de lectura en un grupo de alumnos de 4to. Primaria de la escuela pública No. 71 “Franklin Delano Roosevelt” en la zona 7 de la Ciudad Capital. Este estudio fue de tipo cuasi-experimental, en donde se compararon dos grupos, control y experimental con pre-test, post-test y tratamiento solo para el experimental. La muestra de este estudio correspondió a 82 estudiantes de ambos sexos de 4to. Primaria con edades que oscilaban entre los 10 a 12 años de edad. La metodología que se utilizó fue la aplicación de una prueba para medir la comprensión lectora, fue el Test de la serie Interamericana de lectura Nivel 3 forma DES, el cual evalúa tres áreas: Vocabulario, Velocidad y Nivel de comprensión lectora. Se concluyó, de acuerdo con los resultados obtenidos que los “Talleres de Escritura” sí Influyen en la Comprensión lectora. Dentro de las recomendaciones que se realizaron se encuentra, a los directores de las instituciones se les invita a promover y facilitarles a sus docentes diferentes programas de capacitación en donde ellos puedan adquirir nuevas técnicas y estrategias para mejorar e incrementar el nivel de lectura de sus alumnos.

Asimismo se han realizado investigaciones a nivel internacional, relacionadas con el presente tema.

En España, García, Caso, Fidalgo, Arias, Pacheco y Torrance (2009) realizaron un estudio con el fin de comprender aquello que ayuda a los alumnos a desarrollarse y convertirse en escritores competentes e independientes más que cómo conseguir metas a corto plazo en tareas específicas. Los sujetos fueron estudiantes en edad escolar (de 6 a 12 años) hispano hablantes con dificultades en el aprendizaje. En cuanto a la metodología, se utilizó un amplio conjunto de instrumentos como el EPP y FPE que son evaluaciones de los procesos de planificación y otros factores psicológicos de la escritura, que comprenden cuatro medidas de escritura: una escala de actitudes hacia la escritura, una escala de autoeficacia hacia la escritura, un conjunto de frases incompletas con final abierto y tres tareas de escritura (una narración, descripción y redacción). Se aplicaron las pruebas y se compararon con controles que guían el currículum ordinario durante el tiempo que los participantes recibían enseñanza en programas específicos. Se concluyó que la instrucción en escritura centrada en estrategias es efectiva en el desarrollo de la competencia de la escritura en los alumnos. Y se recomendó que no se debe enfocar solo en los productos escritos, sino también en los procesos por los que estos son producidos.

En México en el año 2007, Hernández realizó un estudio con el objetivo de incrementar la competencia comunicativa de los alumnos para cumplir adecuadamente las tareas de sus otros cursos. Los sujetos

fueron los estudiantes de la clase de redacción en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco (UAM -A). La metodología que se utilizó fue dar apoyo a los alumnos dando la guía conjunta de los docentes, para utilizar las estrategias de lectura y finalizar escribiendo el trabajo solicitado. En todo el proceso estuvieron acompañados siempre por el profesor de la disciplina correspondiente que fue revisando lo que se realizaba. El estudio concluyó en que la escritura es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Una de las recomendaciones más importantes fue considerar los procesos de lectura y escritura como determinantes en la producción y conocimientos y en la formación de profesionales, en tanto académicos y ciudadanos del mundo.

En Venezuela, Morales (2003) realizó un estudio teniendo como objetivo promover en el individuo la percepción de que la escritura es un proceso natural y que si él logra automatizar ese estado de alerta, su escritura será más eficiente y gratificante. Los sujetos con que se realizó dicho estudio fueron estudiantes de la Universidad Central de Venezuela. La metodología que se utilizó fue dar a conocer y aplicar diversas estrategias para la construcción de un texto y el procedimiento adecuado para realizar un escrito. Se concluyó que se reconoce la existencia de diferencias en la manera como se conducen las etapas comprendidas en este proceso entre las personas que exhiben una alta competencia para escribir y aquellas que no son tan competentes; entre quienes tienen diferentes estilos cognoscitivos y entre quienes están expuestos a la acción de contingencias que pudieran perturbar su desempeño.

En otra investigación realizada en Venezuela, Morales (2002) colocó como objetivo explorar la existencia de correlación entre el desempeño en la lectura y en la escritura del estudiante venezolano, así como las características de esta correlación. La metodología que se utilizó fue la realización de un análisis de las correlaciones entre los puntajes obtenidos en una prueba de lectura. Los sujetos con los que se trabajó fueron 452 estudiantes del noveno grado de la Educación Básica, con edades comprendidas entre 14 y 17 años seleccionados por medio de la realización de un texto que contara, por lo menos de 5 palabras, de manera tal que representara proporcionalmente a la población nacional de estudiantes del noveno grado, pertenecientes a las nueve regiones administrativas que constituyen el país. Se concluyó que la relación existente entre el desempeño en la lectura y el desempeño en la escritura de los estudiantes venezolanos no guarda la estrecha relación que comúnmente se le ha atribuido. Y la recomendación fue, debido a que las habilidades de lectura y escritura parecieran ser independientes y separadas, que las mismas deberían ser ejercitadas, igualmente, de manera separada e independiente.

Por otra parte Sanseau (2001), en El Salvador, realizó un estudio con el fin de focalizarse en la escritura académica para analizar y poder esbozar un plan de intervención didáctica. Su metodología fue la aplicación de encuestas a alumnos universitarios y dio un seguimiento para ellos. Los sujetos encuestados fueron los alumnos que ingresaron durante el año 2001 y 2002 a la Universidad de El Salvador en la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN). Una de las conclusiones más importantes a las que se llegó con esta investigación fue que se considera que es insuficiente un sólo taller que se ocupe de los procesos de lectura y de escritura para los alumnos universitarios en las materias de las Ciencias Sociales; ante esto, el autor recomendó que los talleres deben ser extendido a un abordaje similar en las otras materias, atendiendo a su contexto específico, ya que cada campo disciplinar requiere de un abordaje particular, que considere las prácticas académicas propias del área.

Las investigaciones antes mencionadas confirman que la escritura es una competencia que se debe desarrollar a lo largo de los años escolares, para posteriormente fortalecerla y convertirla en una habilidad que no consista solo en el hecho de escribir, sino en realizar un proceso desarrollado para concluir con un escrito ejemplar, mostrando que el aprendizaje llegó al nivel de metacognición.

A continuación se presenta información teórica que fundamenta este estudio.

### **1.1 Escritura Madura (EM)**

Achaerandio (2009) dice que la escritura madura es una competencia reconstructiva que genera pensamiento y lo traduce en palabras; en ella el escritor interrelaciona sus conocimientos previos con los saberes de los posibles lectores, se elige lo pertinente, se rechaza lo inútil o poco interesante; se integran significados y reflexiones y se autoevalúa los procesos. A su vez expone que la escritura madura y la lectura comprensiva están íntimamente relacionadas, ya que para realizar un texto se debe leer con anterioridad sobre lo que se desea escribir, aplicar las macroreglas para obtener la información relevante y de su interés, para posteriormente poderlo pasar a lo que se desea transmitir por medio de palabras escritas, conociendo las características de sus posibles lectores para que ellos puedan comprender de una manera aceptable lo que el autor ha escrito.

Su importancia estriba en que la escritura madura al igual que la lectura comprensiva se constituye en dos competencias muy valiosas y poderosas para lograr modificaciones en los esquemas mentales de cada persona y a su vez lograr aprendizajes significativos de lo que se desea conocer. Por lo que se

considera necesaria su práctica dentro del aula, ya que en el salón de clases es donde realmente se puede evaluar lo que el alumno comprendió de un texto por cuanto que se propio escrito es una construcción propia en donde transmite por medio de sus palabras lo que se le solicita, como la definición de un concepto, la explicación de un tema, comentarios, resúmenes, parafraseo de otro texto, etc.

En los salones de clase hay diversidad de alumnos con capacidades propias, por lo que cada uno desarrolla sus competencias y fortalece sus habilidades correspondientes a su ritmo de trabajo y desarrollo; de acuerdo a lo anterior el maestro debe enfocarse en llevar un proceso para lograr la escritura madura en sus alumnos demostrando que es una competencia fundamental para la vida de cada uno de los estudiantes.

### **1.2 Periodos sensitivos del desarrollo:**

Se establece como periodos sensitivos o sensibles a las etapas en las que los niños realizan acciones intuitivamente, estos corresponden por una parte a la procreación y por otra a la formación (Corominas, 2005).

Los periodos sensitivos de procreación son repetitivos durante la edad fértil del humano y los periodos de sensibilidades o formación aparecen en el momento adecuado y no se vuelven a repetir, desaparecen en la edad adulta; es necesario su reconocimiento para que la necesidad sensitiva sea satisfecha totalmente. En este periodo se perciben, descubren, captan y reconocen aspectos fundamentales para el ser humano, en los cuales se manifiesta un aumento de la percepción.

Antes de aprender una nueva acción primero se presenta un momento de necesidad. Los periodos sensitivos se relacionan con las acciones de adiestrar, instruir y educar. Si los periodos no se cumplen en las edades establecidas posteriormente se dificulta realizarlas, además es probable que no se logren los mismos resultados (Corominas, 2005).

Todas las acciones integradas en la formación de las personas, tienen su momento oportuno de desarrollo, estas varían de un niño a otro por un margen muy pequeño debido a que tienen estrecha relación con la madre, el padre y el medio ambiente para lo cual se debe conocer y estimular las necesidades físicas, afectivas, intelectuales y trascendentales propias para lograr un óptimo desarrollo.

El ser humano aprende a través del descubrimiento de hechos o sucesos ajenos a él; saber imitar es uno de los instintos guías que primero se manifiesta. Se desarrolla en la primera infancia, al principio en forma mecánica hasta que se convierte en un hábito. Una vez que la voluntad despierta, esta se convierte en una de las principales causas de libertad.

El perfil de inteligencia de una persona depende del aprovechamiento de sus instintos guías durante los periodos sensitivos correspondientes.

Los principales periodos sensitivos según Corominas (2005) son:

- ✓ Lenguaje
- ✓ Orden
- ✓ Percepción sensorial de la vida
- ✓ Movimiento
- ✓ Interés por los aspectos sociales

Esta investigación pretende dar a conocer las acciones que son necesarias para tener posteriormente la habilidad de desarrollar lenguaje escrito. Este inicia con el periodo sensitivo del lenguaje que comprende desde el nacimiento hasta los 6 años.

Es importante destacar que para aprender a hablar, se debe primero aprender a escuchar e imitar. Si se escucha mal, la pronunciación estará mal y por lo tanto se escribirá mal.

Uno de los factores para que un niño no hable, es la ausencia de estímulos, por lo que se recomienda hablar a los niños desde bebés, que aprendan a familiarizarse con el sonido, con el tono de voz, con las palabras, con los mensajes familiares, con lo que está ocurriendo, y más.

Pasado el periodo sensitivo de aprender el lenguaje, si el niño no lo hubiese desarrollado lo podrá adquirir, sin embargo se le dificultará un poco y demorará en aprenderlo correctamente.

Otro de los periodos sensitivos es el del orden que corresponde de 0 a 5 años; el medio ambiente en el que el niño nace debe ser un ambiente ordenado. El orden genera confianza, seguridad y conocimiento. El orden debe ser en todas las dimensiones del niño (biológicas, afectivas, cognitivas y conductuales). Cuando los niños se desarrollan en ambientes desordenados, puede desarrollar conductas inadecuadas

por imitación. El orden es fundamental en el crecimiento y maduración de la personalidad que participa y existe en un ambiente natural ordenado.

Además de los periodos sensitivos Fundación Instituto de Colaboración y Educación Familiar ICEF (2012) menciona que hay valores y acciones que se desarrollan concomitantemente, entre los que destacan:

- ✓ **Música:** el período sensitivo abarca desde, incluso antes de nacer, hasta los tres años y medio. Los expertos recomiendan que durante el embarazo la madre escuche música clásica, incluso poniéndose el aparato en el vientre. Los ritmos de la música clásica ayudan mucho a ordenar el cerebro del bebé
- ✓ **Equilibrio:** en este caso, el período sensitivo es de los tres a los cinco años. Durante esta etapa es cuando puede aprender con gran facilidad a ir en bicicleta
- ✓ **Hablar:** el período sensitivo del hablar va desde el primer año hasta los cuatro
- ✓ **Idiomas:** desde el primer año hasta los ocho. Los niños ya pueden aprender desde infantil un idioma extranjero con gran facilidad
- ✓ **Memoria:** para incentivar la memoria la mejor etapa es desde los dos años hasta los ocho
- ✓ **Leer:** el período sensitivo de la lectura es desde los tres años a los ocho. Si se fortalece esta habilidad los niños serán unos buenos lectores e resto de su vida
- ✓ **Escribir:** el período sensitivo del escribir va desde los cuatro años hasta los nueve

Al fortalecer y desarrollar las habilidades en las etapas indicadas se logrará que el niño tenga un desempeño idóneo en actividades tanto académicas como recreativas. De esta manera se puede incitar a los niños desde pequeños para que comiencen a escribir textos iniciando con oraciones hasta escribir textos totalmente estructurados cuando ya están en grados superiores.

Además de tener presente el periodo en que se encuentra el niño para fortalecer su escritura se debe considerar los niveles (Achaerandio, 2009) para desarrollarla. En la siguiente tabla se explica cada uno.

**Tabla 1. Niveles de la E.M.**

Inferior	Superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se pone por escrito linealmente los contenidos previos que recuerda.</li> <li>✓ No reconstruyen significados</li> <li>✓ Simplemente copia lo que le dicta su memoria.</li> <li>✓ No planifica.</li> <li>✓ No fija el objetivo de su escritura.</li> <li>✓ No organiza la información.</li> <li>✓ Casi no usa recurso retórico para expresarse.</li> </ul>	<p>Reconoce que escribir maduramente es como resolver problemas en los cuales debe seguir una serie de fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hace una representación inicial del tema sobre el que escribirá.</li> <li>✓ Piensa un plan: qué decir, cuál será su público, qué recursos retóricos usará.</li> <li>✓ Redacta el texto y lo revisa</li> </ul> <p>En sí; transforma el conocimiento.</p>

**Fuente:** elaboración propia con información de Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones sobre la Composición de textos escritos*.

La diferencia entre ambos niveles estriba en que el nivel inferior copia literalmente lo que desea mientras que en el nivel superior, al que se debe llegar se analiza, reflexiona, esquematiza, suprime la información del texto para posteriormente poderla ofrecer a un público o que sea utilizada por él mismo, a través del escrito realizado con sus propias palabras de manera coherente.

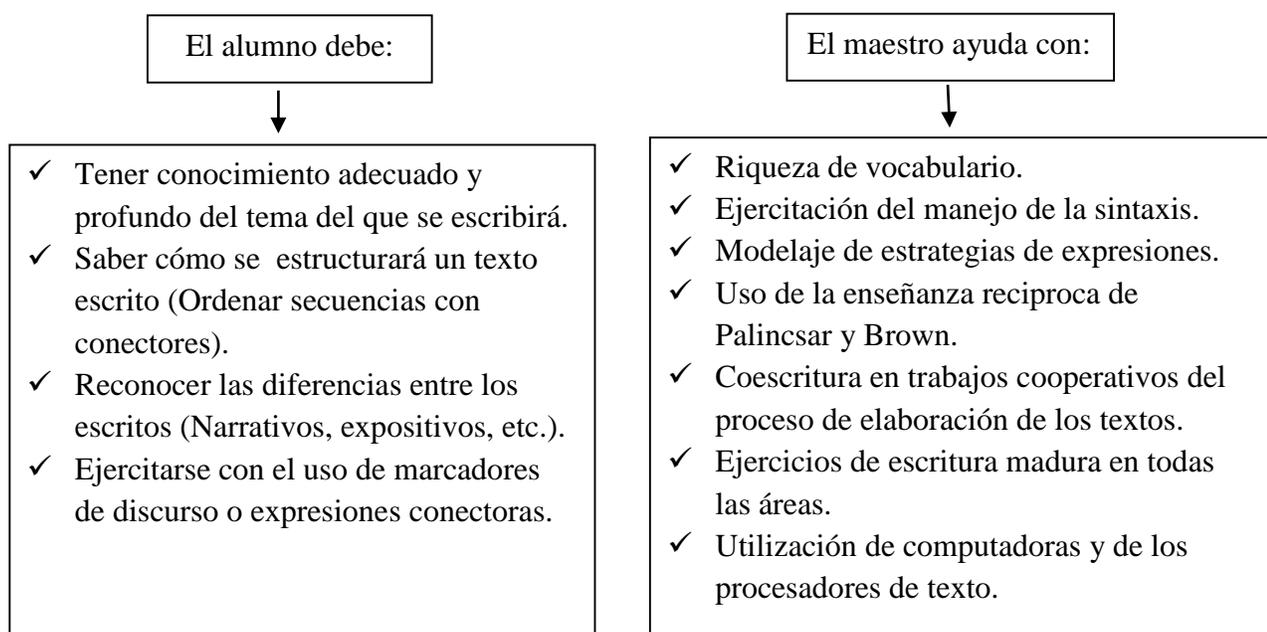
De acuerdo a estos niveles se puede observar en los alumnos el nivel hasta el cual han avanzado para lo cual Casany y otros en Achaerandio (2009) comentan sobre los siete rasgos, los cuales son:

- ✓ Lee comprensivamente
- ✓ Es consciente de las características de su público
- ✓ Planifica y fija sus objetivos antes de empezar a escribir. Formula mentalmente una representación o imagen de lo que va a redactar
- ✓ Va releendo los fragmentos escritos
- ✓ Revisa el texto mientras lo relee
- ✓ Practica el “proceso recursivo”, o de repaso. Esto le servirá para ir perfeccionando la redacción del escrito, incorporando nuevas ideas o mejorando el texto

- ✓ Aplica estrategias de apoyo para solucionar algún inconveniente que se presente en la elaboración del texto

Una persona que posea estos siete rasgos se considera un escritor superior. Para lograr formar este tipo de escritor en un salón de clases primero se debe enseñar a los alumnos a leer comprensivamente, a ser lectores estratégicos, para que transfieran esta habilidad a su vida y sean personas estratégicas en cualquier circunstancia, luego se debe enseñar y modelar cómo se realiza un plan de trabajo, y después modelar un escrito propio. Además se debe tomar en cuenta sus habilidades, hacerles conscientes de las estrategias que utilizan y brindar un acompañamiento cercano para ellos.

### Cuadro 1. Ayudas para EM



**Fuente:** elaboración propia con información de Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones sobre la Composición de textos escritos*.

Se evidencia que el maestro y el alumno deben trabajar concomitantemente para que este proceso sea satisfactorio y el alumno sea capaz de realizar un texto maduro utilizando las estrategias que se le modelan. Además de lo académico, de las estrategias y el acompañamiento, para realizar un texto influye el aspecto afectivo ya que debe empezar por la toma de decisión para realizar el escrito, saber de qué quiere escribir y saber quiénes serán su público, tener la disposición de adquirir y ejercitar dichas actividades para poder trabajar de una mejor manera, siendo el alumno quien al final realice el proceso.

Su fundamento teórico deriva de la afirmación que hace Achaerandio (2010) en su libro *Competencias fundamentales para la vida* respecto al desarrollo de las competencias, en este caso la escritura madura

que pertenece al grupo de las competencias instrumentales, se deben tomar en consideración los elementos esenciales para ellas que son:

- ✓ **Conceptos:** según el pilar de aprender a conocer. Son todos los conocimientos conceptuales que las personas adquieren en el proceso de aprendizaje.
- ✓ **Procedimientos:** según el pilar de aprender a hacer. Es cuando se es capaz de llevar a cabo, producir, aplicar, llevar a la práctica los conocimientos o teoría que se tiene para poder plasmarlo en algo que cada uno realiza.
- ✓ **Actitudes:** según los pilares aprender a ser y aprender a convivir. La manera y actitud que cada persona toma en cuanto al proceso de aprendizaje; se refiere, no solamente en cuanto aprender, sino a las relaciones interpersonales y cómo se desenvuelve cada uno en su propio contexto.

Es muy importante que todos los aprendices, y en general todas las personas, potencien estos tres elementos ya que si solo desarrollan uno, cuando se dé una tarea que incluya varios de estos, no podrán realizarla, eso quiere decir que no son competentes para realizar dicha tarea. En todo caso se deben desarrollar e ir aumentando estos tres elementos para desenvolverse con éxito dentro de la sociedad.

La escritura madura, además de ser una competencia fundamental para la vida como lo indica Achaerandio (2009) ,es como bien lo dice Orozco (2013) es un proceso que se debe enseñar y potenciar con base en cuatro habilidades de pensamiento

- ✓ **Las habilidades de planificación:** saber qué se quiere escribir y tener la idea de cómo hacerlo. Comprende varios subprocesos mentales que se ponen en acción antes, durante y después de la redacción.
- ✓ **Las habilidades lingüísticas:** uso adecuado de la gramática, la semántica, la sintáctica y estilística.
  - La gramática: "Se refiere a las normas para escribir correctamente signos de puntuación y acentuación, conjugación correcta de verbos, uso apropiado de letras como C, S y Z" (Orozco, 2013)
  - La semántica: permite usar el significado profundo de las palabras y frases.
  - La sintáctica y la estilística: ven la construcción y el orden que se le da a una frase o texto.

- ✓ **Las habilidades comunicativas:** son las que permiten que el público comprenda el mensaje que el escritor desea transmitir.
- ✓ **Las habilidades metacognitivas y autorreguladoras:** se refiere aprender a ser consciente de cómo se está escribiendo, con el fin de mejorar y/o corregir el escrito que se está realizando, implica preguntarse constantemente si se está realizando correctamente, si corresponde al fin con que se inició, de no ser así es el momento oportuno para realizar las correcciones necesarias.

### 1.3 Proceso para la elaboración de textos escritos

Para la elaboración del texto escrito Achaerandio (2009) describe el proceso a seguir y lo divide en tres fases:

- ✓ **Planificar:** en esta fase se busca el tema del que se quiere escribir, se plantea el objetivo y se verifica hacia qué público irá dirigido para así poder determinar el tipo de texto adecuado. Esto es muy importante tomarlo en cuenta ya que facilitará la manera de realizarlo.
- ✓ **Traducir:** si se tiene lo anterior no se dificultará la traducción. Además se debe tener en cuenta el léxico más adecuado para transmitir el mensaje, el dominio de los aspectos gramaticales, la ilación correcta de ideas y la estructuración del párrafo entre otros aspectos.
- ✓ **Revisar:** se debe revisar para tratar de verificar que el público comprenderá lo que se quiere decir. Se deben revisar aspectos formales como la ortografía, la coherencia gramatical, el uso de un vocabulario fluido y además la coherencia entre el escrito terminado y la planificación inicial.

La escritura madura es útil dentro del campo de la educación, ya que sirve para traducir el pensamiento en palabras escritas; con ello, el escritor explora, convierte y expresa ideas; realizar síntesis de temas, textos, clases, documentos, Además puede ser útil para que el estudiante se prepare para un examen, entre otras actividades y lo más importante para corroborar si se comprende un contenido o no, ya que no es posible expresar algo que aún no se conoce.

La escritura madura es una competencia que desarrolla múltiples habilidades en los escritores, varios investigadores reconocidos realizaron múltiples investigaciones y concluyen en lo siguiente:

- ✓ Se parte de la idea de que sólo personas relativamente maduras pueden llevar a cabo un procesamiento de la escritura (Hayes, 1996)

- ✓ Se acepta el postulado comúnmente manejado que plantea la existencia de tres procesos en la escritura (elaboración, expresión, revisión) (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980).
- ✓ Se reconoce el papel determinante de las memorias de corto y largo plazo en el procesamiento de la escritura, así como también la importancia de las representaciones mentales como una condición para escribir eficientemente (Hayes, 1996)

### **1.3.1 Planificación:**

De acuerdo con Hayes (1996) esta etapa también es conocida como preescritura o la etapa de planificación, en donde se considera lo siguiente:

- ✓ La necesidad, preocupación o insatisfacción que despierta en él su motivación para escribir;
- ✓ El o los objetivos cuyos logros espera satisfacer esa necesidad, es lo que aspira lograr con el escrito.
- ✓ El propósito concreto para el cual desea lograr tal objetivo, es decir, para qué desea lograr eso.
- ✓ La audiencia o público al cual desea transmitir las ideas o la información escrita.
- ✓ El género, es decir, el tipo de texto escogido para expresarse (epistolar, artículo, opinión, científico, ensayo, análisis, entre otros).
- ✓ El carácter o calidad afectiva del texto que aspira producir (un reclamo, una súplica, una protesta, una condena, una reconciliación, una expresión de sumisión, de ostentación, de apertura, de soberbia, de firmeza o una posición neutral u objetiva, etc.).
- ✓ El medio específico en el cual intenta presentar lo que va a escribir (correspondencia personal, un órgano de la prensa diaria, revista de opinión, revista científica, entre otros).

En esta etapa, también se determina el contenido que va a incluir en el texto, para lo cual se recaba y selecciona la información (Hayes, 1996).

- ✓ Evoca toda la información que su memoria le permite y que tiene que ver con sus conocimientos y experiencias relacionados con lo que desea comunicar.
- ✓ Recaba información proveniente de diversas fuentes, como son la observación informal, la investigación científica, la consulta a materiales escritos y las conversaciones con otras personas, según su capacidad para obtener información.
- ✓ Se selecciona la información que se ajuste a sus criterios de selección empleados.

Una vez determinado ese contenido, el escritor lo textualiza; es decir, se lo imagina como si fuera un texto, como si fuera una secuencia de ideas, elaborando en su mente las estructuras lingüísticas necesarias para transmitir las ideas e intenciones que desea comunicar.

Para enriquecer esta fase Díaz-Barriga y Hernández (2010b), ofrecen estrategias para organizar la información que se desea escribir en un texto, estas estrategias son los organizadores previos que sirven para integrar lo previo y lo nuevo, esto recibe el nombre de: construcción de conexiones externas.

Los organizadores previos son un recurso para la instrucción compuesta por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va a aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados que realiza el estudiante (Díaz-Barriga y Hernández, 2010b).

Estos son efectivos para lograr un procesamiento más profundo de la información porque facilitan el recuerdo de conceptos, datos o hechos que generan mejoras en la aplicación y solución de problemas.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2010b), los organizadores previos se dividen en dos:

- ✓ **Expositivos:** su función es proponer los conocimientos previos.
- ✓ **Comparativos:** su función es traer a la memoria los conocimientos ya existentes.

Para extraer la información importante que se utilizará en el texto es indispensable encontrar la idea principal, Díaz-Barriga y Hernández (2010b) propone realizarlo de la manera siguiente:

- ✓ Suprimir los contenidos triviales.
- ✓ Seleccionar o creación de frases o tema que sintetice lo que se desea transmitir.
- ✓ Sustituir una frase simple y larga por una que englobe conceptos, hechos o acciones.

### **1.3.2 Traducción:**

Ésta es la etapa en la cual el escritor produce su texto; es decir, es donde traduce el texto que tiene representado en su mente a las palabras y éstas a su expresión gráfica (Hayes y Flower, 1980)

Con la intención de conformar el texto, el escritor, primero, utiliza un artefacto apropiado, como un lápiz, una tiza, un marcador, una computadora. Luego, se vale de códigos convencionales y propios del idioma, la cultura o el medio en el cual se desea comunicar lo escrito, para expresarse gráficamente y de la manera que mejor responda a sus potencialidades e intereses. Estos códigos según Hayes y Flower (1980) son:

- ✓ **Los gráficos:** que incluyen letras, palabras y otros signos, como los paréntesis, los corchetes, los guiones, las llaves, los signos de puntuación, los de interrogación, los de admiración, el subrayado, los rectángulos para destacar una frase, etc., los cuales hacen visible la escritura.
- ✓ **Los sintácticos:** que son las reglas o maneras de combinar las palabras para formar oraciones y párrafos para que sirvan de pistas en la construcción del significado por parte del lector.
- ✓ **Los semánticos:** que se usan para proveer a los lectores de pistas que le permitan precisar el significado que se intenta transmitir en el texto.
- ✓ **Los textuales:** que son los elementos lingüísticos que dan la cohesión y la coherencia al texto. Se opera sobre estos elementos para establecer la unidad y armonía de lo escrito. Tal es el caso de usar de manera intencionada los pronombres, adverbios, artículos, entre otros los conectivos.
- ✓ **Los contextuales:** que son los que se utilizan para crear un entorno lingüístico determinado previo a la presentación de la información. Esto es lo que se hace cuando se crea un ambiente favorable para una manera de pensar, previo a la presentación de ideas relacionadas con esa tendencia.

El empleo de los códigos es simultáneo a la construcción de las palabras, oraciones y párrafos. El escritor los usa, según lo va demandando su texto: unas veces necesita usar los códigos para construir palabras, oraciones o párrafos.

Es así, como el escritor construye el texto y es así como comunica lo que desea transmitir.

Si bien es cierto que durante la expresión, al igual que durante la elaboración, el escritor debe proceder de manera cuidadosa y reflexiva para construir el texto, lamentablemente, la mayoría actúa de una manera irreflexiva y sin detenerse suficientemente para elaborar y expresar lo que desea escribir. Por esta razón la escritura constituye para ellos una tarea comúnmente llena de dificultades.

Para que haya una mejor cohesión en el texto es importante conocer los marcadores textuales o palabras de enlace que beneficiarán para una redacción más rápida y con sentido. Los marcadores textuales sirven para estructurar el texto y guiar al lector. Se pueden usar para organizar y relacionar fragmentos relativamente extensos del texto o fragmentos más breves.

A continuación se presenta una tabla donde se encuentran los marcadores textuales más utilizados en los textos.

**Tabla 2. Marcadores textuales**

<p><b>Introducir el tema del texto</b></p> <p>el objetivo principal de me propongo discutir este texto trata de el tema de mi investigación es</p>	<p><b>Iniciar un tema nuevo</b></p> <p>con respecto a respecto a al respecto de en lo que concierne a en lo concerniente a en lo que atañe a en lo tocante a por lo que se refiere a por lo que afecta a otro punto es en cuanto a sobre el siguiente punto trata de en relación con acerca de</p>	<p><b>Marcar orden de entrada</b></p> <p>ante todo para empezar antes que nada luego después además en primer lugar primero primeramente en segundo lugar segundo en tercer lugar tercero en último lugar por último por fin en último término finalmente al final para termina</p>
<p><b>Indicar objeción (concesivas)</b></p> <p>aunque si bien a pesar de (que) aun + gerundio por más que con todo</p>	<p><b>Continuar sobre el mismo punto</b></p> <p>además luego después asimismo a continuación así pues incluso es más cabe añadir/observar algo parecido/semillante ocurre con</p>	<p><b>Hacer hincapié o demostrar</b></p> <p>es decir o sea esto es en otras palabras dicho de otra manera dicho de otro modo como se ha dicho vale la pena decir hay que hacer notar lo más importante la idea central es hay que destacar hay que tener en cuenta en efecto efectivamente tanto es así que por supuesto ciertamente</p>
<p><b>Distinguir, restringir o atenuar</b></p> <p>por un lado por otro (lado) por una parte por otra (parte) en cambio por el contrario sin embargo aun así ahora bien con todo no obstante al fin y al cabo a/en fin de cuentas es verdad que</p>		

<p style="text-align: center;"><b>Indicar finalidad</b></p> <p>para (que)  en vistas de  con miras a  a fin de (que)  con el fin de (que)  con el objetivo de  con la finalidad de</p>	<p style="text-align: center;"><b>Resumir</b></p> <p>en resumen  resumiendo  recapitulando  en conjunto  en suma  globalmente  brevemente  en pocas palabras  en una palabra  en fin  en resumidas cuentas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicar oposición</b></p> <p>en cambio  antes bien  no obstante  ahora bien  con todo  por el contrario  sin embargo  de todas maneras</p>
<p style="text-align: center;"><b>Detallar</b></p> <p>como, por ejemplo  en particular  como ejemplo  a saber  en el caso de</p>		<p style="text-align: center;"><b>Acabar</b></p> <p>para concluir  para finalizar  finalmente  así pues  en definitiva  en conclusión</p>
<p style="text-align: center;"><b>Indicar tiempo</b></p> <p>antes  ahora mismo  anteriormente  poco antes  al mismo tiempo  simultáneamente  en el mismo momento  entonces  después  más tarde  más adelante  a continuación  acto seguido  en tanto que  tan pronto como  en cuanto</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicar espacio</b></p> <p>arriba / abajo  más arriba / más abajo  delante / detrás (de)  encima / debajo (de)  (a la) derecha / izquierda  (de)  en medio / en el centro  cerca / lejos  de cara / de espaldas (a)  al centro / a los lados  (de)  dentro y fuera (de)  en el interior / en el exterior (de)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indicar causa</b></p> <p>porque  visto que  a causa de  por razón de  con motivo de  ya que  puesto que  gracias a (que)  por culpa de  pues  como  dado que  considerando que  teniendo en cuenta</p>

<b>Indicar consecuencia</b>	<b>Indicar condición</b>	
en consecuencia por consiguiente consiguientemente a consecuencia de por tanto por lo tanto así (que) de modo que de ahí que de suerte que por lo cual la razón por la cual por esto pues por ende total que	a condición de (que) en caso de (que) si siempre que siempre y cuando con solo (que) con tal de (que)	

**Fuente:** Marcadores textuales (s.f.)

### 1.3.3 Revisión:

En esta etapa quien escribe debe leer repetidamente lo escrito, manteniendo una actitud crítica, para luego ajustar las partes que le parecen insatisfactorias.

La revisión permite al autor del texto utilizar su propio criterio para:

- ✓ Asegurarse de que hay congruencia entre lo expresado en el texto y la direccionalidad que se le quería dar.
- ✓ Asegurarse de que existe coherencia entre las diferentes partes del texto.
- ✓ Asegurarse de que la información presentada es suficiente en cantidad y, a su juicio, de que en ella no hay excesos ni carencias; de que lo escrito es adecuado y comprensible para la mayoría del público al cual está siendo dirigido y de que su redacción es suficientemente fluida, armónica y elegante.
- ✓ Asegurarse de que el texto posee las características aceptables en cuanto al lenguaje utilizado, si los elementos del lenguaje son empleados de manera apropiada, tomando en cuenta su adecuación, precisión y familiaridad; si la construcción de las oraciones respeta el uso de las reglas sintácticas comúnmente aceptadas; si las reglas ortográficas y de acentuación, la lógica de la argumentación, y más, son apropiadas.

Además de lo anterior se debe tomar en cuenta la memoria de trabajo y memoria de largo plazo para la realización de textos, las cuales se utilizan para conducir las operaciones comprendidas en la escritura, ya que la persona necesita hacer uso tanto de la memoria de trabajo como la de largo plazo. Deberá utilizar la de trabajo de la manera que plantea Hayes (1996), es decir, “para almacenar información y para conducir los procesos cognoscitivos”. El escritor necesita almacenar la información que resulta de la ejecución de las etapas de elaboración, expresión y revisión, así como también utilizar esa información para conducir las operaciones mentales comprendidas en cada una de esas etapas.

Esto significa que a medida que escribe, el escritor debe utilizar permanentemente información que proviene de la memoria de trabajo. Tal es el caso de la información resultante del establecimiento de la direccionalidad del texto, su contenido y su representación mental, cuando ejecuta la expresión y la revisión, incluso de la elaboración.

A su vez el escritor necesita utilizar su memoria a largo plazo conforme va avanzando en su texto, ya que se debe detener a evocar información para determinar el contenido que desea incluir durante la elaboración, utilizar los diversos códigos, fuentes, recursos y sobre todo competencias lingüísticas.

Un aspecto de suma importancia se encuentra en la aplicación de las macrorreglas que según Díaz-Barriga y Hernández (2010b) tienen gran relación con la realización de textos escritos, por lo tanto son necesarias utilizarlas. Estas macrorreglas son:

- ✓ **Supresión:** suprime la información que es indispensable u omite las ideas secundarias.
- ✓ **Generalización:** sustituye conceptos parecidos semánticamente entre sí, por otros que los incluya.
- ✓ **Integración:** sustituye un conjunto de proposiciones presentando en uno o más párrafos o secciones de un texto.

Estas macrorreglas ayudan a poder ubicar la idea principal dentro de un texto, la idea principal es la esencia del texto, se prefiere que los autores la ubiquen al inicio del texto y posteriormente desarrollen el párrafo explicando dicha idea, sin embargo este es solo un estilo, hay diversas formas de ubicarla. El poder identificar la idea central de las secundarias permitirá establecer jerarquías entre los contenidos y así facilitar la redacción del texto posteriormente.

En un nivel de macroprocesos se encuentran los escritores que tienen conciencia de qué pretenden con la lectura que realizan previo a la elaboración de un texto escrito y conocen una serie de estrategias que le son útiles para alcanzar sus objetivos. Siendo la obtención de información por medio de la lectura el primer paso para posteriormente realizar un escrito (Díaz-Barriga y Hernández, 2010b).

Cuando se habla de escritura madura, se habla a la vez de una variedad de textos que los alumnos y personas en general pueden realizar, siendo uno de los más comunes, el resumen.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2010b) los resúmenes tienen varias funciones que son:

- ✓ Ubicar al alumno dentro de la estructura u organización general del material que se habrá de aprender.
- ✓ Enfatizar la información importante.
- ✓ Funciona como estrategia preinstruccional, introduciendo al alumno al nuevo material de aprendizaje.
- ✓ Cuando opera de manera posinstruccional organiza, integra y consolida la información por medio de un escrito.

Los resúmenes son una estrategia valiosa para la realización de un texto maduro, por lo que se puede identificar como un organizador gráfico, sin embargo difieren en el modo de aplicación. Se recomienda el resumen para contenidos extensos, mientras un organizador gráfico es mejor en contenidos cortos. El resumen es una redacción escrita, mientras un organizador gráfico es un esquema visual que organiza la información, como su nombre señala a través de gráficas. Una de las similitudes más relevantes es que ambos ayudan a obtener un aprendizaje significativo, ya que en ambos se puede aplicar las macrorreglas para extraer la información más importante y poderla asimilar de una manera más rápida y fácil.

Además de realizar un resumen, un artículo de Educar Chile (2013) menciona que los textos escritos pueden clasificarse de diversas maneras de acuerdo a su temática, su propósito y su estructura, los cuales son:

## 1.4 Textos escritos

### 1.4.1 Texto expositivo:

Es un texto o discurso que tiene como objetivo central dar a conocer un tema o información al público. Corresponde a un tipo de construcción lingüística que se utiliza cuando se redacta un trabajo escrito o se prepara un discurso que se expondrá (Educar Chile, 2013).

En el texto expositivo lo más importante es la función del lenguaje, de tal manera que el autor debe estar al pendiente del contexto en que transmitirá el mensaje, siendo éste el público al que va dirigido. Tiene como fin emplear un lenguaje claro y ser lo suficientemente explicativo del tema que desarrolla.

Para que un texto expositivo sea eficiente al transmitir información, debe organizarse según la siguiente estructura:

- ✓ **Introducción:** es la primera parte del texto, en la que se presenta el tema que será desarrollado junto con el propósito del autor.
- ✓ **Desarrollo:** puede identificarse como el “cuerpo” del texto, en que las ideas expuestas se van ordenando por párrafos, donde se construye el sentido general del texto.
- ✓ **Conclusión:** es la última parte del texto, en la que se hace una breve síntesis de lo expuesto, reiterando los puntos más importantes para finalmente señalar la o las conclusiones (Educar Chile, 2013).

Para los textos expositivos existen varios tipos de organización o estructura interna, que son:

- ✓ **Texto descriptivo:** su orden es deductivo, el tema se expone al inicio del texto y a continuación se detallan las características del objeto.
- ✓ **Texto secuencial:** se presentan en orden cronológico.
- ✓ **Texto comparativo:** se presentan ideas u objetos diferentes que se comparan entre sí, para llegar a una conclusión fundada en las diferencias y semejanzas que han podido observarse.
- ✓ **Texto de orden causal:** el texto ordena la información en términos de causa y efecto.
- ✓ **Texto de orden inductivo:** primero se dan a conocer los datos asociados a un tema y luego la idea central respecto a éste (Educar Chile, 2013).

## 1.4.2 Texto Argumentativo

En este tipo de texto se enfatiza la función apelativa del lenguaje, es decir, que su objetivo estriba en generar un efecto en el lector. Teniendo esto en cuenta, resulta sencillo reconocer las características que definen un texto argumentativo, no obstante se debe tener claro a que se refiere un argumento; que no es más que una razón o conjunto de razones que se utilizan para demostrar algo o convencer a alguien con lo que se está expresando (Educar Chile, 2013).

Por lo tanto, como su nombre lo indica, el texto argumentativo expone una serie de razones a favor o en contra de una idea, con la finalidad de persuadir al receptor de la conclusión final. Los elementos que contiene un texto argumentativo son los siguientes:

- ✓ **Tema:** es el asunto que se presenta y se pone en discusión a fin de apoyar o rebatir.
- ✓ **Contexto:** es la situación en que se realiza la argumentación, en términos de espacio o lugar y tiempo o extensión.
- ✓ **Participantes:** en cualquiera de los posibles contextos, es preciso que el emisor tenga en cuenta las cualidades de sus receptores o público.

Los textos expositivos comparten las mismas cualidades que los textos argumentativos, hay una sola diferencia y es que unos exponen el tema y el otro lo defienden o debaten.

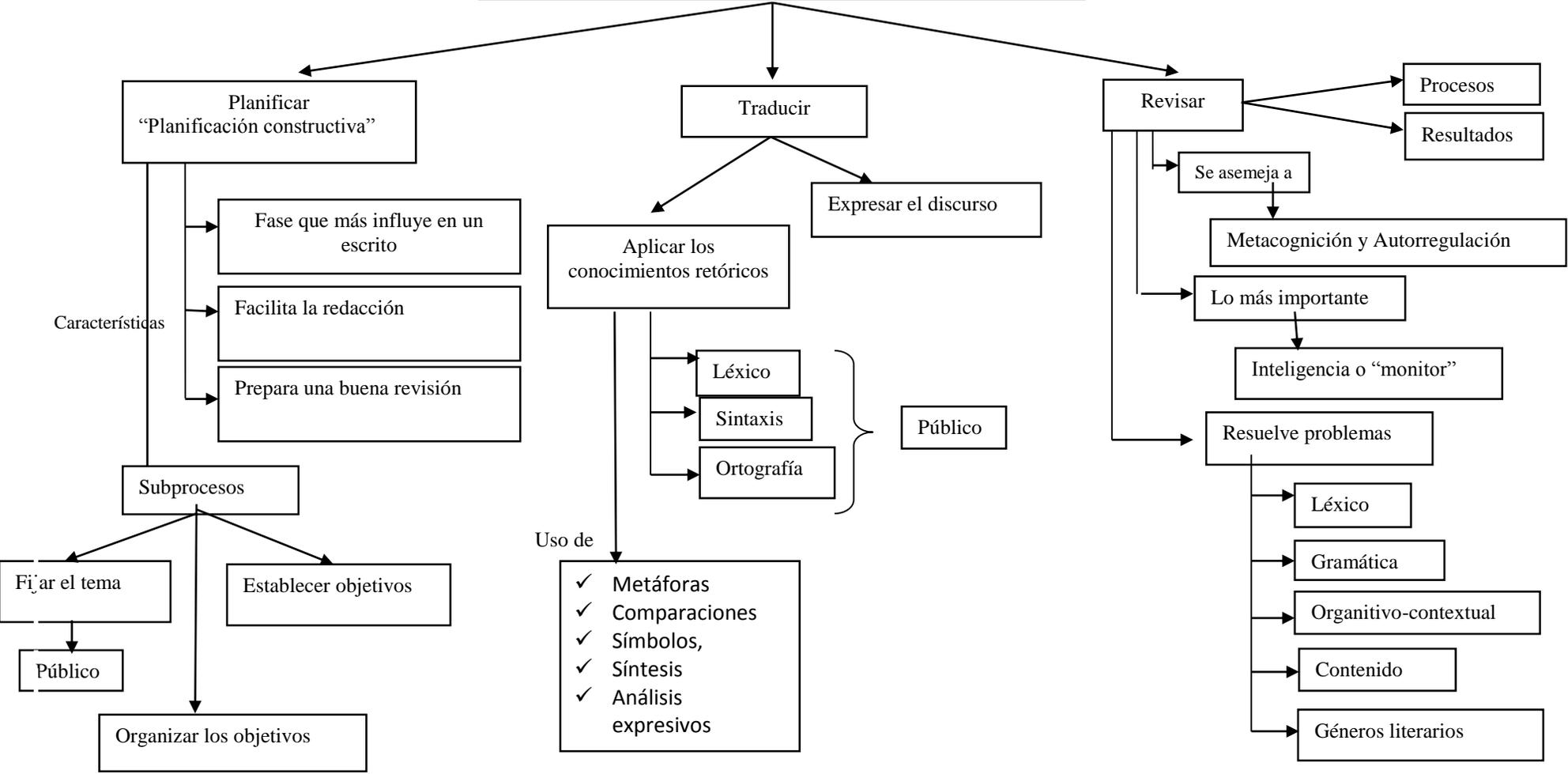
En cuanto a la estructura interna del texto, se reconocen dos tipos de argumentación:

- ✓ **Argumentación Secuencial Deductiva:** se presenta el tema a discutir, seguidamente se plantea el desarrollo del mismo y luego los argumentos que la sostienen, para luego finalizar con la conclusión.
- ✓ **Argumentación Secuencia Inductiva:** se presenta el tema, siguiendo con la argumentación que luego dará lugar al desarrollo y finaliza con la conclusión.
- ✓ **Argumentación Secuencial Dialéctica:** opera mediante la contraposición de argumentos, es decir, se ordena presentando de manera alternada los argumentos a favor del tema y los que están en contra. Se presenta el tema, se da a conocer el desarrollo, se exponen los argumentos favorables a la comprobación de la tesis y luego los argumentos contrarios, finalizando con la conclusión (Educar Chile, 2013).

A lo largo de este texto se ha desarrollado el tema de escritura madura y sub temas relacionados a él, esto con el fin de enriquecer el bagaje de conocimientos que se tienen acerca del mismo y poder, a su vez dar estrategias para optimizar la realización de textos escritos.

A continuación se incluye un esquema donde se engloban todos los aspectos referentes al proceso para una escritura madura.

**Grafica 2**  
**Proceso de escritura madura**



**Fuente:** elaboración propia con información de Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones sobre la Composición de textos escritos.*

## 1.5 Estrategias de aprendizaje

Para poder lograr un texto maduro es necesario que se elijan las estrategias idóneas para cada persona, para que de esa manera se familiarice con ellas y puede ponerlas en práctica de una mejor manera. A continuación se presentan diversas estrategias de aprendizaje que propone Díaz-Barriga y Hernández (2010a):

- ✓ **Estrategias de adquisición:** son las estrategias que ayudan a adquirir la información para tener un aprendizaje más fácil de manera que la recuerde más rápido. Como las observaciones; búsqueda de información en libros, internet, etc.; tomar notas, apuntes; repaso de los contenidos.
  
- ✓ **Estrategia de interpretación:** estas estrategias ayudan a trasladar la información hacia un lenguaje o forma que beneficie la comprensión, acá se incluye el parafraseo, la traducción, analogías, metáforas, etc. Que se colaboran en la contextualización de la información y hacerla propia de acuerdo a los conocimientos previos.
  
- ✓ **Estrategia de análisis y razonamiento:** benefician para profundizar más en la información que se desea adquirir para obtener una mayor relevancia o conseguir una respuesta, ellos se puede mencionar las comparaciones, resolución de problemas, realización de inferencias, etc.
  
- ✓ **Estrategias de comprensión y organización:** brindan métodos para la comprensión profunda de información dada de manera oral o escrita, extrayendo lo más importante por medio de las macrorreglas y realizando un organizador, como los mapas conceptuales, comprensión de discursos orales, etc.
  
- ✓ **Estrategias de comunicación:** ayudan a trasladar la información hacia otras personas de manera oral o escrita, como un discurso, una macro estructura, o por medio de organizadores gráficos.

### 1.5.1 Estrategias para el conocimiento metacognitivo

Díaz-Barriga y Hernández (2010a) propone las siguientes:

- ✓ **Estrategias para trabajar la tarea:** dependen de las características de la tarea asignada, las instrucciones que se den y el objetivo específico.
- ✓ **Estrategias para trabajar la persona:** es necesaria la motivación y las estrategias compensatorias.
- ✓ **Estrategias para trabajar una estrategia:** estrategias cognitivas, compensatorias e informarse lo suficiente de la estrategia.
- ✓ **Estrategias para trabajar el contexto:** se refiere al entorno físico, programación de actividades y los materiales que se utilizarán.

### 1.5.2 Programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje

Díaz-Barriga y Hernández (2010a) propone las siguientes:

- ✓ **Enseñanza a ciegas:** son los programas que habilitan en forma muy limitada a los alumnos, porque solo se les explica por medio de instrucciones más o menos claras las características básicas de las estrategias que pueden servir en sus actividades de aprendizaje o estudio. Casi no se profundiza en su función, significado, importancia y limitaciones de las estrategias. Los aprendices tienen pocas oportunidades de aplicarlas.
- ✓ **Entrenamiento con información:** a través de ellas se enseña el empleo de estrategias conjuntamente con información sobre el significado y utilidad de las mismas, brindando apoyo y retroalimentación en la ejecución y proporcionando una fase de mantenimiento de las estrategias enseñadas. A pesar de que se avanzó de la enseñanza a ciega a dar información, aún tiene un problema; la generalización solo ocurre cuando los aprendices se enfrentan a tareas similares a las utilizadas en el proceso de instrucción de las mismas.
- ✓ **Entrenamiento informado con autorregulación:** este surge evidenciando el problema del entrenamiento a ciegas, ya que no solo era necesario dar la información, sino enseñándoles directa y detalladamente cómo aplicar las estrategias y cómo autorregularlas frente a diversas tareas significativas para ellos.

### 1.5.3 Adquisición de las estrategias

Para familiarizarse con el uso eficaz de las estrategias de aprendizaje se necesita una serie de métodos o técnicas, según Díaz-Barriga y Hernández (2010a) son:

- ✓ **Ejercitación:** es una técnica que puede utilizarse para favorecer la práctica de las estrategias luego de que estas han sido enseñadas de manera previa por el maestro.
  
- ✓ **Modelado:** el maestro modela ante los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada ante una situación, con la intención de que el alumno reciba una ayuda declarativa y ejemplificada.
  
- ✓ **Análisis y Discusión:** consiste en que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que ellos valoren la eficacia de actuar reflexivamente y modifiquen posteriormente su forma de aproximarse ante problemas y tareas similares.
  
- ✓ **Interrogación metacognitiva:** consiste en ayudar a que los alumnos aprendan a conocer y a reflexionar sobre las estrategias utilizadas.

### 1.5.4 Técnicas para el entrenamiento de las estrategias

Díaz-Barriga y Hernández (2010a) propone las siguientes:

- ✓ **Explicación directa:** pretende proporcionar a los aprendices una serie de indicaciones detalladas sobre cómo utilizar las estrategias en forma correcta por la vía de la instrucción presentada en forma expositiva. Se identifican algunos momentos:
  - Descripción de las características esenciales de la estrategia y presentación de los pasos.
  - Valoración del beneficio que puede conseguirse con la utilización de esa estrategia.
  - Exposición de las situaciones en las que se puede utilizar la estrategia.
  - Determinación de los criterios que permitirán decidir en qué situaciones puede ser adecuada para su utilización.
  
- ✓ **El modelamiento metacognitivo:** es la forma de enseñanza donde el docente modela a los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada a una situación, con la intención que posteriormente pueda aplicarla, el modelo enseña y muestra la forma de ejecución de la

estrategia en conjunto con el conocimiento metacognitivo verbalizado en voz alta. Su objetivo es que el modelo le sirva al alumno como un referente para hacer una interpretación personal de la situación.

- ✓ **La interrogación metacognitiva:** consiste en ayudar a que los alumnos aprendan a conocer y reflexionar sobre las estrategias utilizadas, puede ser por medio de un esquema o una serie de preguntas que el maestro les proporciona.
  - Para esta técnica se desarrollan tres momentos básicos:
  - El maestro propone y usa un esquema con varios ejemplos.
  - Cada alumno usa un esquema con la tarea propuesta por el maestro.
  - Se hace un análisis del esquema que realizó el alumno con el fin de internalizarlo y lo pueda usar de manera independiente.
  
- ✓ **Análisis de casos de pensamiento:** con ésta se intenta lograr que los alumnos hagan un análisis o reflexión sobre casos ficticios preparados por el profesor, a través de las cuales se presentan personajes que aplican de forma correcta o incorrecta las estrategias que se están enseñando. Ésta permite que los alumnos discutan el valor de los casos en términos de la pertinencia del plan y la conducta estratégica en relación con la tarea.
  
- ✓ **Actividades de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales:** esta técnica está basada en procesos de ayuda que pueden darse entre los compañeros. Se da una enseñanza recíproca.

### **1.6 La enseñanza estratégica**

Para poder hablar de una enseñanza estratégica es necesario iniciar mencionando las características que debe poseer un estudiante para ser guía de la propia construcción de conocimientos, en este sentido Monereo (2006) hace referencia a la autonomía, autorregulación e independencia en el aprendizaje.

Autonomía	Autorregulación	Independencia
<p>Facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una meta.</p> <p>Es la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Que los alumnos sean capaces de autorregularse en el proceso de aprendizaje, logrando de esta manera hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, evidenciando sus dificultades y fortalezas.</p>	<p>Es la capacidad que desarrolla el alumno después de lograr una metacognición en donde evidencia sus fallas y aciertos de lo que realizó.</p> <p>Es acá donde toma decisiones para mejorar, cambiar de estrategia, esforzarse más, etc. para favorecer su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Es la capacidad de realizar las cosas/actividades por sí mismo sin necesidad de que una persona (maestro, compañero, padres, etc.) lo supervise constantemente.</p> <p>Se debe tomar en cuenta que para que los alumnos sean independientes en el proceso de aprendizaje se deben dar instrucciones claras y un modelaje constante de lo que se realizará.</p>
<p>La autonomía y la autorregulación van de la mano, ya que si los alumnos son autónomos serán capaces de tomar consciencia de lo que realizan y cómo lo realizan lo que dará lugar a una autorregulación constante que beneficiará su propio proceso porque evidenciará constantemente sus errores para poder corregirlos.</p>		<p>Al momento de que es autónomo y se autorregula, será independiente ya que él solo evidencia sus errores y los corrige, toma decisiones solo y realiza las actividades de manera independiente.</p>

**Fuente:** elaboración propia con información de Monereo, C. (2006). *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*.

### **1.6.1 Importancia de la Metacognición**

La metacognición es la competencia que permite a los humanos ser conscientes de parte de nuestra cognición, es decir algunos procesos y productos que se elaboran en la mente (Monereo, 2006).

Cada persona presenta su metacognición como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje, habituándose a reflexionar sobre los conocimientos adquiridos.

Monereo(2006) afirma que la metacognición es una parte fundamental dentro de la teoría constructivista para lograr así un aprendizaje significativo en el alumno, ya que responde a la necesidad de un aprendiz pasivo que solo recibe información y lo convierte en un aprendiz activo que es capaz de generar su propio aprendizaje buscando en todo el significado y funcionalidad de lo que hace.

El alumno que realiza metacognición es capaz de autorregularse para tener una mejor comprensión y adquisición del nuevo aprendizaje. Esta actividad es como la evaluación que cada persona realiza para saber cómo va con la lectura, si cumple sus objetivos, si está comprendiendo todo lo que ha leído, si necesita ampliar la información, entre otras preguntas y así tener un mejor aprendizaje significativo.

La importancia de la metacognición radica en la obtención de un aprendizaje profundo no solamente uno superficial, sino que realmente se realizó un cambio a nivel cognitivo. Además que la metacognición no es necesaria solo para el ámbito académico sino para cualquier actividad y en cualquier contexto.

### **1.6.2 Modelo de enseñanza estratégica:**

Monereo (2006) afirma que enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia en el alumno. De primer momento la maneja solo el docente, posteriormente se deja que el alumno haga uso de ella con instrucciones guiadas, esto con el fin de que la conozca y la haga suya para posteriormente ser capaz de realizarla y utilizarla por sí solo.

El proceso de enseñanza de estrategias tiene una serie de fases, Monereo (2006) las nombra de la siguiente manera:

- ✓ **Fase 1. Presentación de la estrategia:** consiste en plantear la estrategia que se utilizará/aplicará en ese periodo de clase, debe hacerse de manera explícita y visible para que los alumnos puedan empezar a integrarlos en sus propios conocimientos, esto debe hacerse de manera gradual.

Para ello se puede utilizar diversos métodos, principalmente:

- El modelado
  - El análisis y discusión metacognitiva: cuando el alumno ha finalizado la actividad, se pide que examinen lo que pensaron e hicieron, principalmente cuando tenían dudas de manera individual, luego puede plantearse en una puesta en común.
  - Perspectivismo estratégico: es la habilidad para atribuir y saber cuál es la estrategia que está utilizando otra persona para lograr su objetivo. En ésta el alumno observará qué hace el otro chico para la resolución de su problema, evidenciando todos los aspectos importantes a tomar en cuenta, luego él podrá imitar la actividad.
- ✓ **Fase 2. Práctica guiada de la estrategia:** el alumno pondrá en práctica la estrategia presentada anteriormente. En esta el maestro controla la situación de la clase, especialmente cuando se hace por primera vez, es en esta fase donde se proporciona el andamiaje a los alumnos a los que se les dificulta la actividad que se está realizando.

Algunos métodos que se pueden utilizar son:

- La interrogación y autointerrogación metacognitiva: en una hoja se recopilan las interrogantes más relevantes para que el alumno se las formule y tome sus decisiones para alcanzar su objetivo.
- El aprendizaje cooperativo
  - **La interdependencia positiva:** el éxito de cada miembro del grupo está vinculado al éxito de todo el grupo en conjunto.

- **La interacción cara a cara:** favorece las relaciones interpersonales de ayuda, asistencia, soporte y refuerzo entre los miembros del grupo.
  - **La responsabilidad individual:** se favorece el compromiso personal en el grupo.
  - **Las competencias sociales:** se estimula el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la cooperación.
  - **La autorreflexión de grupo:** se hace una reflexión sobre el proceso de trabajo y tomar decisiones estratégicas para lograr los objetivos planteados.
- El análisis para la toma de decisiones
- ✓ **Fase 3. Práctica autónoma de la estrategia:** el alumno ha interiorizado la estrategia, ha resuelto sus dudas y ya es capaz de realizar la estrategia por él mismo.

Algunos métodos a utilizar son:

- La elaboración de autoinformes
- La revisión de la estrategia
- La evaluación por carpetas o portafolio

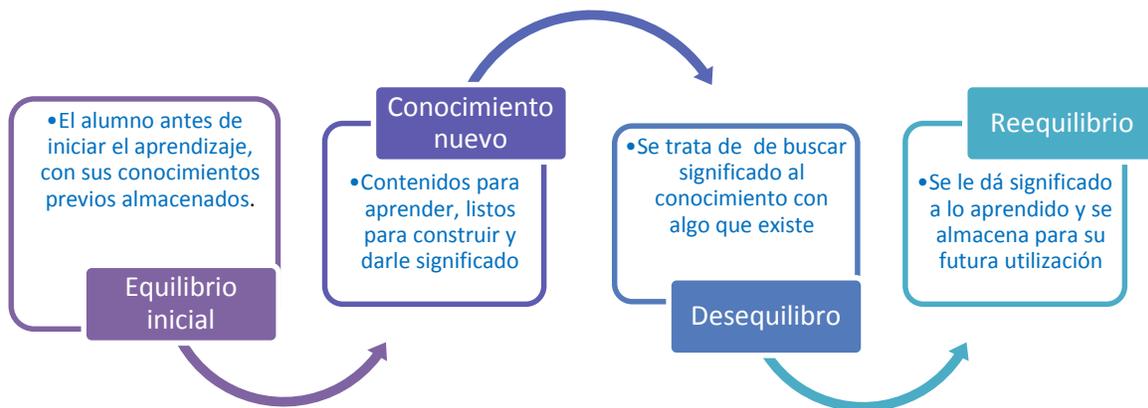
En el siguiente esquema se muestra el proceso en las 3 fases que propone Monereo, (2006).



**Fuente:** elaboración propia con información de Monereo, C. (2006). *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía.*

### 1.6.3 Importancia de los conocimientos previos

Achaerandio (2003) afirma que el aprendizaje significativo es el medio para construir la mente. Lo importante para obtener un buen aprendizaje de los conocimientos es contar con un bagaje de conocimientos previos; para hacer de un conocimiento una significación cognitiva se debe pasar por una serie de etapas que nos prepara y ajusta almacenando en nuestro cerebro el nuevo conocimiento, lo cual se explica en el siguiente esquema:



**Fuente:** elaboración propia con información de Achaerandio, L. (2003). *Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas*

Estos conocimientos previos se encuentran almacenados en la mente, organizados en unidades que llamamos esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí.

Dichos esquemas son diferentes a las experiencias, es decir que no son de material experiencial sino simbólico de acuerdo a la experiencia que cada uno ha tenido en su vida.

Los esquemas permiten almacenar información y facilitan su retención, pero también la modifican para acomodarla, esto es lo que pasa en el reequilibrio, ya tiene un sentido el conocimiento nuevo, ahora es tiempo de almacenarla en un lugar específico que modifica los esquemas que ya tenía para utilizarlos en otra oportunidad donde se pueda utilizar el conocimiento aprendido, que se convierte en conocimientos previos para el próximo aprendizaje.

Para atribuirle sentido a lo que se aprende es necesario que el profesor conozca los conocimientos previos de los alumnos y alumnas sobre el tema que van a estudiar, es importante no únicamente porque son las que este utiliza para aprender, sino porque es de ellos que dependen las relaciones que les es posible establecer para atribuir significado a conocimientos para elaborar una representación altamente significativa de aprendizaje.

Este significado está determinado por la calidad y coordinación de los esquemas de conocimiento que poseen y por su relevancia para establecer vínculos entre esa información y la nueva información presentada.

Según Achaerandio (2003) la importancia de los conocimientos previos radica en:

- ✓ Son los conocimientos que el alumno utiliza para aprender.
- ✓ De los conocimientos previos dependen las relaciones que son posibles para atribuir significado y elaborar una representación altamente significativa de aprendizaje.

Dependiendo el grado de la elaboración del significado, será el nivel de coordinación de los esquemas de conocimiento y su pertinencia para establecer relaciones con la información nueva.

Al lograr integrar los conocimientos nuevos con los ya existentes es posible integrarlos a la estructura mental, lo que provocará que sean parte de ella y queden fijados para poder ser recuperados posteriormente.

Estos conocimientos previos hacen que se logre llegar a la metacognición, autoregulación cuando sea necesario y por supuesto ser independientes en lo que se realiza porque se tienen las herramientas estratégicas para ello.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escritura madura, como la llama Achaerandio (2010), es sin duda una de las competencias que son necesarias que se desarrollen en los alumnos, logrando así escritores que planifican lo que escribirán, la forma sobre cómo hacerlo y saber para quién escribirlo; tomando en cuenta que se deben corregir los errores que se detectan en el escrito.

En la actualidad no basta con saber leer y escribir, es necesario saber hacerlo y hacerlo de una mejor manera, para así leer comprensivamente y ser capaz de tomar esa información adquirida y trasladarla con sus propias palabras a alguien más, no como si fuera de manera verbal sino llegar hasta el proceso reflexivo con una finalidad específica; convirtiéndose en un escritor maduro. Achaerandio (2010) afirma que "la escritura madura es una de las competencias fundamentales para la vida, pues es útil y necesaria no solo para comunicarse, sino también para aprender significativamente y desarrollar la inteligencia." (p. 82)

En el Colegio Capouilliez desde hace cuatro años se ha implementado la "Metodología del Periodo Doble" y así mismo se ha reestructurado el enfoque en cuanto a las competencias que se desea desarrollar e incrementar en los alumnos, para lograr un aprendizaje significativo. Actualmente las competencias institucionales de dicho establecimiento son veintitrés, las cuales se dividen en tres grandes grupos; instrumentales, interpersonales y sistémicas. Siendo una de las más importantes y que está en el rubro de las competencias instrumentales la escritura madura, por lo que es de gran importancia conocer la percepción que tienen los maestros ante las estrategias para desarrollar dicha competencia.

Además de la implementación de la "Metodología del Periodo Doble" y las competencias institucionales, el Colegio Capouilliez invita a los docentes a participar en programas de formación profesional en el área de psicopedagogía, preparándolos de esa manera para poder ser ellos quienes modelen a los alumnos las estrategias y herramientas para lograr dichas competencias. Teniendo en cuenta que Achaerandio (2010) aclara, "Es responsabilidad de 'todos los maestros' enfatizar en esta competencia si se pretende que sea una herramienta de transformación de conocimiento." (p.83)

Este estudio se realizará partiendo de que la mayoría de docentes que laboran en la institución ya cursaron o están cursando estudios en el área mencionada, por lo que la mayor parte de los docentes del colegio Capouilliez cuentan con conocimientos previos sobre las estrategias de desarrollo de la escritura madura.

Por ello este estudio plantea la pregunta de investigación ¿De qué manera se está desarrollando la competencia de escritura madura en el nivel primario del colegio Capouilliez?

## **2.1 Objetivos**

### **2.1.1 Objetivo general:**

Determinar la manera en que los maestros desarrollan la competencia de escritura madura en el nivel primario del colegio Capouilliez.

### **2.1.2 Objetivos específicos:**

- ✓ Establecer cómo los maestros impulsan en sus alumnos la competencia de escritura madura durante la fase de planificación.
- ✓ Establecer cómo los maestros impulsan en sus alumnos la competencia de escritura madura durante la fase de traducción.
- ✓ Establecer cómo los maestros impulsan en sus alumnos la competencia de escritura madura durante la fase de revisión.
- ✓ Evidenciar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los maestros que han participado en el Diplomado en Psicopedagogía que imparte la Universidad Rafael Landívar y los que no en cuanto a la forma en que desarrollan la competencia de escritura madura.

## 2.2 Variables

Estrategias, técnicas y actividades para desarrollar la escritura madura

### 2.3 Definición de variables

#### 2.3.1 Definición conceptual:

- ✓ **Estrategia:** Monereo, citado por León (2010), afirma que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas que puede ser desarrollada a través de varias técnicas.
- ✓ **Técnicas:** Díaz-Barriga en Díaz-Barriga y Hernández (2010b), señala que una técnica es la manera en que se puede trabajar una estrategia de aprendizaje, es decir la forma en que esta se aplica.
- ✓ **Actividad:** es el conjunto de acciones que se llevan a cabo para cumplir determinadas metas, que consiste en la ejecución de ciertos procesos o tareas por parte de los individuos.
- ✓ **Escritura madura:** Achaerandio (2009), asevera que la escritura madura es una competencia reconstructiva que genera pensamiento y lo traduce en palabras; en donde el escritor interrelaciona sus conocimientos previos con los saberes de los posibles lectores, elige lo pertinente, rechaza lo inútil o poco interesante; integra significados y reflexiones; autoevalúa los procesos.

#### 2.3.2 Definición operacional:

En el presente estudio se identifican las estrategias que benefician para la obtención de un escrito maduro. Se inicia con una buena planificación, donde se establece el objetivo y el tema a tratar. Luego sigue la elaboración propiamente dicha, donde el autor expone para el público elegido el tema antes establecido y por último la revisión constante donde se observa la coherencia de lo que se está transmitiendo por medio de dicho texto. (Achaerandio 2009).

Por medio de un cuestionario con preguntas cerradas con respuestas de sí y no, elaborado para esta investigación, se determinaron las principales actividades y estrategias que los maestros de primaria del colegio Capouilliez implementan para desarrollar la escritura madura en sus alumnos.

#### **2.4 Alcances y límites:**

Esta investigación refleja la percepción del conocimiento que poseen los maestros del nivel primario del Colegio Capouilliez de todas las áreas que han participado en programas de formación profesional en el área de psicopedagogía, respecto a las estrategias para elaborar un escrito maduro, La muestra está conformada por maestros de Español, maestros de Inglés, maestros de Matemática, maestras de Lectura y maestros de Áreas prácticas (Educación para la Fe, Educación para el hogar, Artes Industriales, Artes plásticas, Tecnología). Los resultados de esta investigación se pueden generalizar únicamente a sujetos con características similares y no a diferentes grupos de la población del personal docente.

Una limitación es que por no confrontarse este estudio con la práctica de cada sujeto, ni con la producción escrita de los estudiantes, se evidencia únicamente la visión y percepción de los sujetos ante el uso de las estrategias de escritura madura. Un alcance de esta investigación es que el instrumento ayudará al docente a realizar una metacognición de su enseñanza y del énfasis e importancia que tiene para él el desarrollo de la escritura madura en el aula.

#### **2.5 Aporte:**

Esta investigación da a conocer los saberes que poseen los maestros del nivel primario de diversas áreas (Científica, Humanística, Lingüística y Prácticas) en cuanto a las estrategias para la realización de un escrito maduro, para posteriormente dar mayor énfasis en ellos dentro de sus clases.

Al conocer los maestros las estrategias para realizar un escrito maduro, podrán modelar estas a sus alumnos para que ellos desarrollen sus habilidades para la extracción de información importante del tema que estén tratando, ordenar dicha información y así tener una base para su macroestructura. Convirtiéndose con la práctica en escritores maduros capaces de desarrollar textos

escritos obligatorios para las tareas académicas, en el periódico que realiza el Colegio, los murales de los pasillos, entre otros; mostrando que son competentes en esta área, teniendo la evidencia que en el colegio Capouilliez se forman líderes competentes para una realidad guatemalteca. Tomando como base la percepción que tienen los docentes ante el uso de estrategias para lograr un escrito maduro.

### **III. MÉTODO**

#### **3.1 Sujetos**

La muestra para esta investigación está conformada por 44 Maestros de primaria del colegio Capouilliez, organizados en áreas específicas:

- ✓ 6 Maestros del área de Lingüística
- ✓ 9 Maestros del área de Humanísticas.
- ✓ 17 Maestros del área de Inglés
- ✓ 7 Maestros del área de Matemática
- ✓ 5 Maestros de Áreas prácticas

Un porcentaje alto de estos maestros, ya cursó o está cursando el Diplomado en Psicopedagogía que imparte la Universidad Rafael Landívar. El tipo de muestreo a utilizar es no probabilístico, el cual consiste en un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características y criterios de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Son 40 maestros de género femenino y 4 maestros de género masculino, con edades entre 20 y 71 años y un nivel académico comprendido entre el nivel medio y universitario.

El Colegio Capouilliez se ubica en la 30 av. 7 -77, zona 11, se destaca por brindar una educación que desarrolla las habilidades, conceptos, hábitos, valores y principios en forma oportuna y sistemática. Enseña a los estudiantes a potencializarlas y a ponerlas al servicio de las personas.

La visión y la misión de la institución propone dar una educación integral, en las cuatro dimensiones del ser humano (mente, cuerpo, espíritu y corazón). Es un colegio de nivel socioeconómico alto, que cuenta con materiales tecnológicos actuales, innova su educación constante y capacita a sus maestros para brindar una mejor educación.

#### **3.2 Instrumento**

Para este estudio se elaboró un cuestionario mixto. Se incluyen dos preguntas abiertas y 30 preguntas cerradas con respuestas múltiples tipo escala de frecuencia (siempre, con frecuencia, pocas veces, nunca).

Los cuestionarios son una lista de preguntas que se proponen con un fin, teniendo como características que las preguntas son indicadores del mismo rasgo y que las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra. También se le puede denominar como escala de preguntas con respuestas graduadas (Morales, 2011).

Las preguntas abiertas permitirán conocer qué actividades realizan los maestros con sus estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura y qué tipos de textos son los que realizan en su asignatura. Estas respuestas se podrán confrontar con las respuestas obtenidas en las preguntas cerradas con respuestas múltiples tipo escala de frecuencia.

Las preguntas cerradas del cuestionario se distribuyen en tres partes: planificación, elaboración y revisión del trabajo escrito. Contiene 10 preguntas por cada apartado, con un total de 30. Cada parte contiene diversidad de actividades que los maestros deben utilizar de acuerdo a cada indicador para obtener un escrito maduro (Ver ficha técnica en anexos).

### **3.3 Procedimiento**

La forma de realizar este proyecto de investigación fue la siguiente:

- ✓ Se seleccionó el tema de investigación.
- ✓ Se plantearon los objetivos y variables de estudio
- ✓ Se recopiló información bibliográfica.
- ✓ Se elaboró el instrumento de investigación.
- ✓ Se solicitó la respectiva autorización en el Colegio Capouilliez para poder realizar la investigación.
- ✓ Después de autorizado el permiso se coordinó el momento idóneo para solicitar a los maestros su colaboración en la aplicación del cuestionario.
- ✓ Se convocó a todos los maestros participantes la fecha antes establecida para aplicar el cuestionario.
- ✓ Se extrajo la información brindada por los maestros por medio del cuestionario para hacer el análisis estadístico.
- ✓ Se presentaron los resultados y su respectivo análisis para su revisión y se continuó con la investigación.

- ✓ Se realizó el informe, conclusiones y recomendaciones finales.

### **3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología estadística**

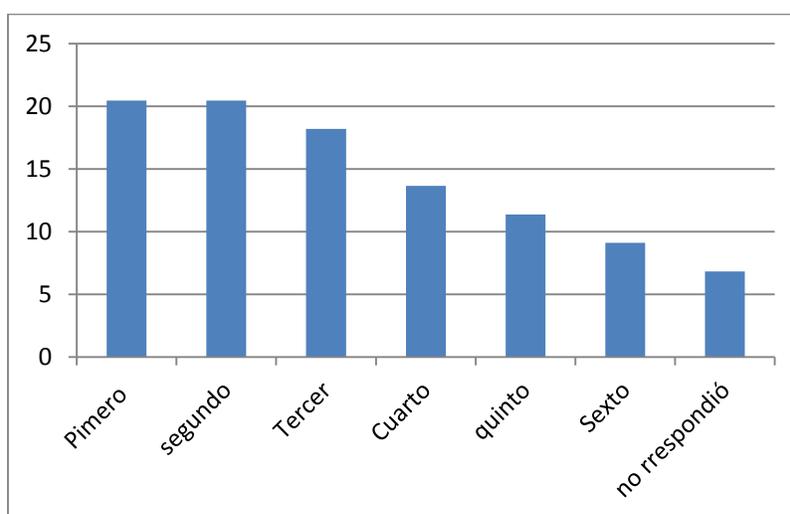
La presente investigación es de enfoque cuantitativo, no experimental y de diseño transversal descriptivo. La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, de replicarlos y compararlos entre estudios similares. La investigación no experimental se refiere a estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Los diseños transversales descriptivos indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población o muestra (Hernández et al., 2010).

El análisis de resultados se realizará a través de cálculos de estadística descriptiva, la cual consiste en tomar muchos datos sobre una categoría de personas u objetos, y resumir esta información en pocas cifras, tablas o gráficas. La estadística descriptiva informa cuántas observaciones fueron registradas y qué tan frecuentemente ocurrió en los datos cada puntuación o categoría de observaciones (Ritchey, 2008). Todo ello se realizará por medio de Excel.

#### IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

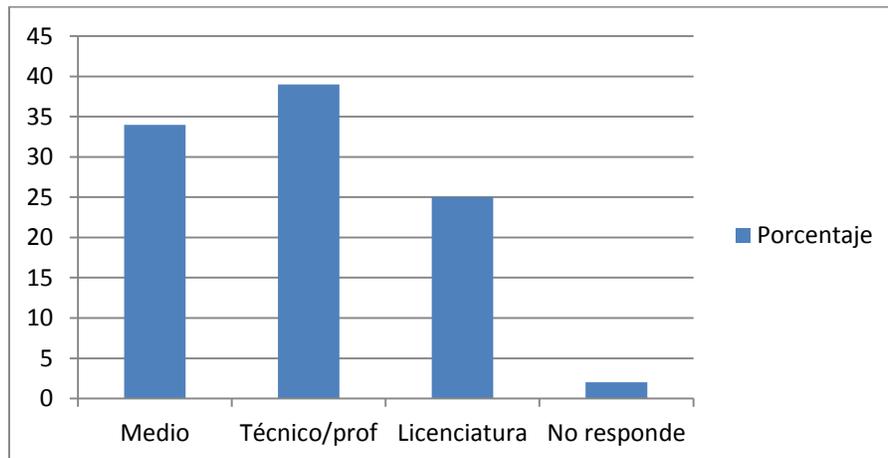
Una vez finalizada la aplicación de cuestionarios a profesores, se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos y se organizaron en tablas que presentan los resultados relevantes de la investigación. A continuación el detalle de las mismas.

**Gráfica 4.1 Descripción de los sujetos: Grado en el que labora**



En la gráfica anterior es posible identificar que el mayor porcentaje de sujetos encuestados son profesores de primer y segundo grado primaria. El porcentaje menor es de profesores de sexto primaria.

**Gráfica 4.2 Descripción de los sujetos: Nivel académico**



En la gráfica respecto al nivel académico de los profesores encuestados queda demostrado que la mayoría ha obtenido un título universitario a nivel técnico, lo cual nos indica que los profesores tienen una preparación apta para el nivel en donde se encuentran trabajando. Y que el nivel universitario más alto es de licenciatura con el 25% de sujetos.

**Tabla 4.1 Descripción de sujetos: Experiencia como profesor**

<i>Estadístico descriptivo</i>	
<b>Media</b>	12.4047619
<b>Mediana</b>	10
<b>Moda</b>	10
<b>Desviación estándar</b>	8.5484545
<b>Mínimo</b>	1
<b>Máximo</b>	38
<b>Cuenta</b>	42

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 4.1, se aprecia que los docentes encuestados cuentan con varios años de experiencia, el promedio es de 12.4. Hay personas con experiencia de 38 años y otros con 1 año. La desviación estándar de 8.54 debido a esa situación.

## Preguntas abiertas

Luego se extrajeron las respuestas de las preguntas abiertas, las cuales se dividieron en tres grandes grupos de acuerdo a las actividades que realizaban los docentes en sus clases.

¿Qué actividades realizo con mis estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura?

**Tabla 4.2 Pregunta abierta 1**

<b>Ejercicios</b>	<b>Estrategias y/o técnicas</b>	<b>Poca actividad</b>
El producto son creaciones personales como cuentos, párrafos, historias y más, para ello se da un modelaje y acompañamiento en el proceso (Lingüística).	Darles a conocer qué fin o meta se busca en la clase al elaborar un texto, utilizamos estrategias de lectura para el análisis de la información a usar, se elabora un objetivo del para qué estoy escribiendo, especificando el público, modelaje y monitoreo en el proceso de escritura de los alumnos (Lingüística).	El fortalecimiento de la comprensión en sus diferentes campos de la lecto-escritura (Matemática).
Dictados, textos cortos, oraciones, redacciones (Lingüística).	Conocimiento básico en rasgos de letras, elaboración de resúmenes mediante esquemas gráficos, conocimientos básicos de marcadores textuales y gráficos, breves ensayos (Lingüística).	Por ser un área totalmente práctica no se desarrolla alguna actividad (Prácticas).
Ensayos descriptivos breves, parafraseo de conceptos o ideas, utilizando su propio vocabulario, elaboración de mapas conceptuales y otros esquemas (Lingüística).	Primero desarrollamos la lectura en donde se guía al alumno para modelar la extracción de ideas, cuando redactan cuentos, párrafos, entre otras (Humanísticas).	En mi área se trabaja muy poco la escritura madura por ser curso práctico, las escrituras o escritos son cortos es decir conclusiones, comentarios, etc. (Práctica)
Se les pide narraciones, poemas, cuentos, canciones, sentimientos y comprensión lectora (Lingüística).	Realizo una lluvia de ideas, explico de qué manera necesito el ensayo, ideas principales y luego que desarrollen el tema (Inglés).	
Guías, hojas de trabajo (Humanísticas)	Cada cierto tiempo realizamos proyectos escritos, donde ellos planifican y escriben sobre algún tema en específico (Inglés).	
Oraciones, redacciones de párrafos (Humanísticas).	Lo principal es desarrollar en ellos la habilidad de la lectoescritura utilizando métodos sintéticos, analíticos depende el grado en que se encuentren y por último el ecléctico. Sin olvidar utilizar la comunicación oral que es lo primordial (Inglés).	
Escritura de resúmenes, párrafos, composiciones, descripciones, anécdotas, oraciones (Humanísticas).	Utilizamos diagramas, esquemas, buscamos ideas principales, llevamos un diario donde escribimos sobre diferentes temas, practicamos la elaboración de párrafos dándoles oportunidad de correcciones hasta 3	

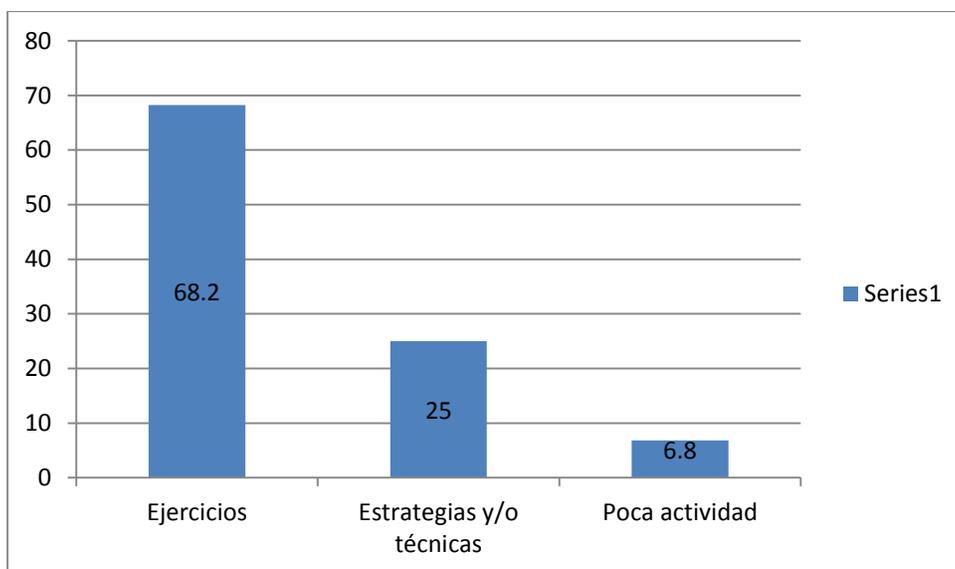
	veces antes de entregarlo, se practica también la lectura constante que les ayuda a su vocabulario (Inglés).	
Que explicaran un tema, parafraseo, escribir opiniones, definir y describir algo, resúmenes, etc. (Humanísticas).	Desarrollo de vocabulario, estructura de ensayo, estructura de párrafos, palabras conectoras, borradores (Inglés).	
Imaginación, modelado, comparación, narraciones (Humanísticas).	Pre-durante-final, historia secuencia, resúmenes, ideas principales (mapas conceptuales), cartapacios (Inglés).	
Lectura silenciosa, lecturas dirigidas, análisis de lecturas, elaboración de ensayos, parafraseo de contenidos, elaboración de esquemas gráficos (redes semánticas, cuadros sinópticos, etc.) (Humanísticas).	Lectura comprensiva, inducción hacia el desequilibrio cognitivo en cada introducción motivante (Matemática).	
Parafraseo, describir un tema, uso de herramientas de calidad (esquemas gráficos) (Humanísticas).	Modelaje de redacciones, lecturas y ejercicios de redacción (Prácticas).	
Técnicas de lectura comprensiva, videos para analizar y formar criterios, utilización de marcadores textuales. (Humanísticas)		
Redacción de oraciones, describiendo personajes, manejando uso de mayúscula y puntuación en el idioma inglés (Inglés).		
Redacción de oraciones para describir, utilizando mayúsculas y puntuación (Inglés).		
Pequeñas conferencias, proyectos escritos (Inglés)		
Writingproject (Inglés).		
Writingproject (Inglés).		
Proyectos de escritura, booklet, ejercicios de gramática en el cuaderno (Inglés).		
Show and tell (escriben antes de pasarlo a decir) writingproject (Inglés).		
Proyectos bimestrales de escritura de descripción (Inglés).		
Writingproject, scrapbook (Inglés).		
Writingproject, scrapbook (Inglés).		
Trabajo writingproject, donde algunas veces son temas libres o relacionados con el tema de la clase (Inglés).		
Escritura de problemas donde deben redactarlos en su cuaderno (Matemática).		
Redacción de conceptos, idea principal, resúmenes (Matemática)		

Respuesta a problemas de lógica matemática, los alumnos crean sus problemas (Matemática).		
Redacción de problemas (Matemática)		
Parafrasear, resolver diagramas de procesos, encontrar ideas principales (Matemática).		
Descripciones, elaboración de oraciones, narraciones, elaboración de cuentos, secuencias (Prácticas)		
Luego de una lectura o de una clase magistral (de conceptos) los alumnos han realizado lo siguiente: responder a las preguntas planteadas o elaboradas por mí, sobre ¿para qué le sirve lo aprendido en su vida? ¿Cómo aplicaría? Etc. Pretendo conocer su criterio en las respuestas (Prácticas).		

Estas respuestas hacen referencia a lo que 44 maestros comparten. De acuerdo a esta cantidad de profesores encuestados se observa lo siguiente:

**Gráfica 4.3 Pregunta abierta 1:**

**¿Qué actividades realizo con mis estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura?**



Como se observa en la gráfica 4.3 la mayoría de los maestros encuestados realizan ejercicios que incluyen la competencia de escritura madura, y la minoría con un 6.8% comentan que en sus asignaturas se trabaja muy poco por ser una clase práctica. Esto quiere decir que los docentes conocen diversidad de ejercicios para potenciar la competencia de escritura madura.

Los docentes encuestados trabajan en distintas áreas las cuales son el área de lingüística, área humanística, área de inglés, área de matemática y las áreas prácticas; por ello se presenta a continuación un análisis en dichas áreas.

**Tabla 4.3 Pregunta abierta 1:**

**¿Qué actividades realizo con mis estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura?**

Área	Ejercicios	Estrategias y/o técnicas	Poca actividad
	Porcentajes		
Lingüística	9.1	4.5	0
Humanísticas	18.2	2.3	0
Inglés	25	13.6	0
Matemática	11.4	2.3	2.3
Practicas	4.5	2.3	4.5

La tabla que se muestra anteriormente nos indica que el mayor porcentaje de maestros que trabajan ejercicios donde desarrollen la escritura madura son los del área de inglés y el área humanística. El área que menos hacen ejercicios de escritura madura son las asignaturas prácticas.

En cuanto a la utilización de estrategias y/o técnicas directamente para la escritura madura se evidencia que de nuevo el área de inglés es quien más lo trabaja.

Las áreas que realizan poca actividad de escritura madura en sus clases son las prácticas y matemática, porque según los comentarios de los maestros en estas asignaturas no hay mucha oportunidad para la práctica de las mismas.

Cabe aclarar que los porcentajes mostrados son relativos, ya que la cantidad de profesores encuestados varía de acuerdo al área en que trabaja.

¿Qué tipos de textos realizo con mis alumnos en la asignatura que imparto?

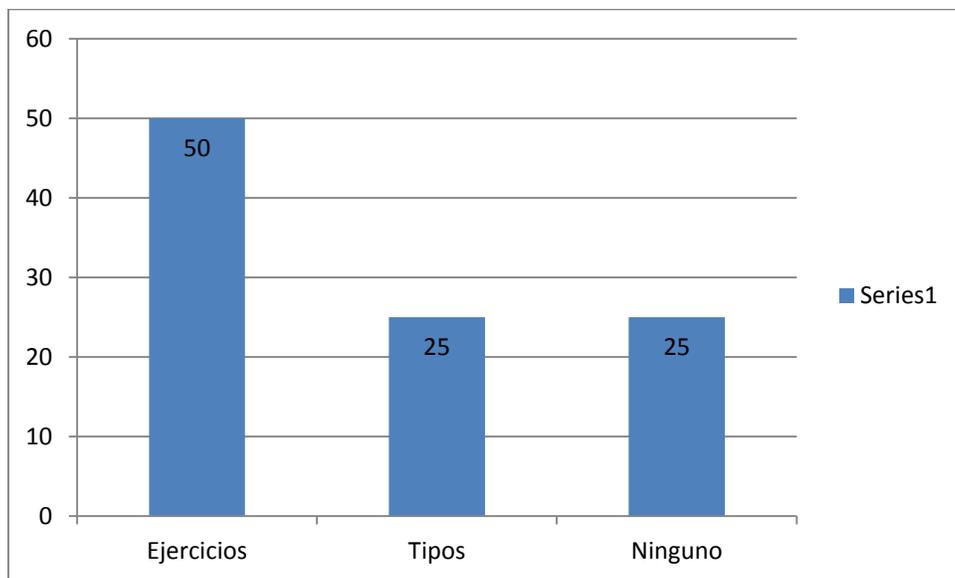
**Tabla 4.4 Pregunta abierta 2**

<b>Ejercicios</b>	<b>Tipos</b>	<b>Ninguno</b>
Textos cortos, oraciones, párrafos, redacciones (Lingüística)..	Textos iniciales de literatura (poemas, cuentos, rimas), informativos en la reconstrucción del conocimiento (conceptos con sus palabras), argumentativos cuando redactan su opinión (Lingüística).	En su mayoría conceptuales, ya que se emplea el libro de texto propio de la materia (Lingüística)..
Cuentos, poemas, narraciones anécdotas, historias (Lingüística)..	Textos narrativos y descriptivos (Lingüística).	Según el tema visto (Humanísticas).
Cuentos, narrativos, interpretativos, párrafos, oraciones (Humanísticas).	Informativos, argumentativos, interpretativos (Lingüística)..	Herramientas de calidad, organizadores gráficos, en especial la red semántica, ensayos (Humanísticas).
Oraciones (Inglés).	Científicos y lecturas de artículos del periódico (Humanísticas).	Escrito y oral (Inglés)
Oraciones (Inglés).	Informativos, literarios (Humanísticas)	Planificación, borrador mental, paralelo (escrito - oral) (Inglés).
Paragraphs, sentences, descriptions (Inglés).	Descriptivo, narrativo, comprensivo (Humanísticas).	Diagramas de Venn y de proceso, realmente casi no se trabajan textos escritos (Matemática).
Paragraphs, sentences, descriptions (Inglés).	Descriptivo, narrativo, versos (Humanísticas).	De análisis (Matemática).
Sentences (Inglés).	Descriptivo, narrativo (Humanísticas).	Textos cognitivos (Matemática)..
5 oraciones utilizando lo aprendido (Inglés).	Textos informativos, descriptivos, paralelos (Humanísticas).	No responde (Prácticas).
Descripción de juguete favorito, comida favorita, la familia. Párrafos y oraciones (Inglés)..	Texto descriptivo, expositivo, narrativo (Inglés).	Lecturas de biografías de compositores (Prácticas).
Paragraphs, sentences, descriptions (Inglés).	Análíticos y descriptivos (manual de procesos) (Prácticas).	Uso libros de motivación, pensamiento positivo y liderazgo (Prácticas).
Sentences (Inglés)..		
Párrafos, oraciones, historias (Inglés)..		

Textos paralelos (Inglés).		
Mini textos paralelos, proyectos escritos constantes, diarios, mini historias (Inglés)..		
Ensayos, párrafos, historias (Inglés)..		
Párrafos, historias, ensayos, caricaturas (diálogos) (Inglés).		
Redacción de problemas con operaciones básicas (Matemática).		
Parafraseo y textos paralelos. (Matemática).		
Definiciones, resúmenes (Matemática).		
Idea principal, resúmenes (Matemática).		
Tuve una experiencia muy enriquecedora este año con los alumnos de sexto: realizaron un portafolio de todo lo aprendido durante el año (Prácticas).		

**Gráfica 4.4 Pregunta abierta 2:**

**¿Qué tipos de textos realizo con mis alumnos en la asignatura que imparto?**



La gráfica antes observada nos indica que el 50% de los maestros encuestados no reconocen los tipos de textos que trabajan en su asignatura, mencionando en sus respuestas ejercicios para

desarrollar escritura madura y un 25% de ellos en sus respuestas comentan actividades o ejercicios que no están relacionados con la escritura madura.

Así mismo se evidencia que tan solo el 25% de los maestros hacen referencia a los tipos que textos que trabajan en sus clases, siendo los más comunes, el descriptivo, interpretativo, argumentativo, analítico entre otros.

Esta gráfica nos muestra que los maestros no reconocen en su mayoría los tipos de textos que se pueden desarrollar.

Los docentes encuestados trabajan en distintas áreas las cuales son el área de lingüística, área humanística, área de inglés, área de matemática y las áreas prácticas; por ello se presenta a continuación un análisis en dichas áreas.

**Tabla 4.5 Pregunta abierta 2:**

**¿Qué tipos de textos realizo con mis alumnos en la asignatura que imparto?**

Área	Ejercicios	Tipos	Ninguno
	Porcentaje		
Lingüística	4.5	6.8	2.3
Humanísticas	2.3	13.6	4.5
Inglés	31.8	2.3	4.5
Matemática	9.1	0.0	6.8
Practicadas	2.3	2.3	6.8

La tabla 4.5 evidencia que el mayor porcentaje de maestros que mencionan qué tipo de ejercicios que ayudan a desarrollar la escritura madura son el área de inglés, seguida por el área de matemática. El área en la que menos se desconocen las actividades relacionadas con el desarrollo de la escritura madura es el área de lingüística.

En relación a los maestros que comentan los tipos de textos que realizan en sus clases, el área humanística es quien posee el porcentaje mayor, esto quiere decir que posiblemente estos maestros

son los que tienen más conocimientos sobre los tipos de textos y es por ello que los desarrollan en sus asignaturas.

El cuestionario aplicado se divide en tres partes: planificación, traducción y revisión. A continuación se muestran los estadísticos descriptivos de este proceso.

**Tabla 4.6 Planificación**

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10
Media	1.80	1.43	2.05	1.35	1.68	1.93	1.82	1.61	2.07	1.72
Mediana	1.5	1	2	1	2	2	1	1	2	1
Moda	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1
Desviación estándar	0.95	0.59	0.99	0.61	0.67	0.93	0.99	0.72	1.00	0.96
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4
Cuenta	44	44	44	43	44	44	44	44	44	43

Considerando que el rango de respuestas para el cuestionario iba de 1 a 4, donde 1 es siempre y 4 nunca; se demuestra en la tabla 4.4, que en el aspecto de planificación para la realización de un escrito maduro los profesores encuestados afirman en su mayoría que siempre utilizan las actividades acordes a esta etapa del escrito. A su vez se observa que hubo varios profesores que pocas veces e inclusive nunca realizan dichas actividades en su clase, con una desviación no mayor a uno.

**Tabla 4.7 Traducción.**

	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20
Media	1.73	1.55	1.82	2.25	2.25	1.59	1.80	1.73	2.18	1.80
Mediana	2	1	2	2	2	1	2	1.5	2	2
Moda	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
Desviación estándar	0.73	0.76	0.90	1.01	0.94	0.87	0.90	0.90	1.06	0.82
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Cuenta	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

En la fase de traducción para la realización de un escrito maduro, los profesores encuestados afirman en un alto porcentaje que sí utilizan las actividades acordes a esta fase del escrito. A su vez se observa que hay profesores que nunca realizan dichas actividades en su clase, con una desviación mayor de 1.06.

**Tabla 4.8 Revisión**

	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
Media	1.50	1.66	1.66	1.70	1.82	1.67	1.66	1.68	1.66	1.30
Mediana	1	1.5	1.5	1	2	2	1	2	1	1
Moda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desviación estándar	0.70	0.83	0.75	0.98	0.87	0.78	0.83	0.74	0.83	0.51
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3
Cuenta	44	44	44	44	44	43	44	44	44	44

En la etapa final, que es la revisión de un escrito maduro, los profesores encuestados aseveran en su mayoría que siempre realizan las actividades acordes a esta fase del escrito para dar mejores resultados. Además se evidencia que algunos profesores que pocas veces e inclusive nunca realizan dichas actividades, con una desviación no mayor a 0.98.

Las tablas antes mostradas, nos indican que la mayoría de los profesores del nivel primario del colegio Capouilliez realizan actividades acordes a cada fase para la realización de un escrito maduro; no obstante hay maestros que en muy pocas ocasiones o incluso nunca las utilizan en su clase.

### **Diferencia de medias**

En esta investigación se incluyeron profesores que han estudiado o están estudiando el Diplomado Universitario en Psicopedagogía que ofrece la Universidad Rafael Landívar, en dicho Diplomado se adquieren conocimientos sobre actividades que los profesores pueden realizar sobre escritura madura en sus asignaturas; por ello se estudió si hay diferencia estadísticamente significativa entre estos profesores y los profesores no han estudiado dicho diplomado.

A continuación se presentan los resultados.

**Tabla 4.9 Diferencia de medias: Planificación**

	<i>Con diplomado</i>	<i>Sin diplomado</i>
Media	1.66	1.82
Varianza	0.25	0.42
Observaciones	19	25
Varianza agrupada	0.35	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	42	
Estadístico t	-0.85	
P(T<=t) una cola	0.20	
Valor crítico de t (una cola)	1.68	
P(T<=t) dos colas	0.40	
Valor crítico de t (dos colas)	2.02	

En la fase de planificación se evidencia en la tabla anterior que no existe diferencia estadísticamente significativa (al 0.05) entre los profesores que estudiaron y están estudiando el Diplomado Universitario en Psicopedagogía y los que no.

**Tabla 4.10 Diferencia de medias: Traducción**

	<i>Con diplomado</i>	<i>Sin diplomado</i>
Media	1.77	1.94
Varianza	0.31	0.49
Observaciones	19	25
Varianza agrupada	0.41	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	42	
Estadístico t	-0.85	
P(T<=t) una cola	0.20	
Valor crítico de t (una cola)	1.68	
P(T<=t) dos colas	0.40	
Valor crítico de t (dos colas)	2.02	

Durante la etapa de traducción se observa en la tabla 4.8 que no existe diferencia estadísticamente significativa (al 0.05) entre los profesores que cursaron y los que cursan el Diplomado Universitario en Psicopedagogía y los que no lo han cursado.

**Tabla 4.11 Diferencia de medias: Revisión**

	<i>Con diplomado</i>	<i>Sin diplomado</i>
Media	1.63	1.632
Varianza	0.24	0.44
Observaciones	19	25
Varianza agrupada	0.35	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	42	
Estadístico t	0.01	
P(T<=t) una cola	0.49	
Valor crítico de t (una cola)	1.68	
P(T<=t) dos colas	0.99	
Valor crítico de t (dos colas)	2.02	

En la fase de revisión de un escrito maduro se evidencia en la tabla 4.9 que no existe diferencia estadísticamente significativa (al 0.05) entre los profesores que estudiaron y los que estudian el Diplomado Universitario en Psicopedagogía y los que no lo han estudiado.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la manera en que los maestros desarrollan la competencia de escritura madura en el nivel primario del colegio Capouilliez según su percepción, ya que como dice Hernández (2007) en su investigación realizada en México, la escritura es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas.

Para este estudio se aplicó un cuestionario sobre actividades de escritura madura a los maestros del nivel seleccionado, después de la aplicación del mismo se extrajo la información y se evidencia lo siguiente:

En cuanto a los datos generales de los sujetos se puede concluir que el mayor porcentaje de sujetos encuestados son profesores de primer y segundo grado primaria y el porcentaje menor es de profesores de sexto primaria. A su vez se observa que la mayoría de maestros ha obtenido un título universitario a nivel técnico, lo cual indica que los profesores tienen una preparación apta para el nivel en donde trabajan. Y en cuanto a su experiencia se confirma que hay algunas personas que tienen una gran experiencia en cuanto a años laborados y otros que están en su primer año de experiencia.

El cuestionario que se aplicó a los profesores constaba de dos apartados uno de preguntas abiertas y otro de preguntas con respuesta tipo escala; esto con el fin de contrastar dichas respuestas.

En cuanto a las preguntas abiertas ¿Qué actividades realizo con mis estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura? y ¿Qué tipos de textos realizo con mis alumnos en la asignatura que imparto? se demuestra que la mayoría de los maestros realizan pocas actividades específicas de escritura madura, inclusive se puede decir que no reconocen cuáles son las actividades que se deben hacer para potenciar dicha competencia. No obstante la minoría si las conoce y aplica.

La segunda parte del cuestionario consta de 30 preguntas con respuesta tipo escala, dividiéndose en tres partes: planificación, traducción y revisión que constan de estrategias, técnicas y actividades en general que se realizan en cada parte del proceso de escritura. Esto se hizo tomando en cuenta

lo expuesto por los españoles García, Caso, Fidalgo, Arias, Pacheco y Torrance (2009) quienes indican que, la instrucción en escritura centrada en estrategias es efectiva en el desarrollo de la competencia de la escritura en los alumnos.

Así mismo menciona Morales (2003) que en Venezuela, se reconoce la existencia de diferencias en la manera como se conducen las etapas comprendidas en este proceso entre las personas que exhiben una alta competencia para escribir y aquellas que no son tan competentes; entre quienes tienen diferentes estilos cognoscitivos y entre quienes están expuestos a la acción de contingencias que pudieran perturbar su desempeño, esto quiere decir que las actividades que los profesores deben realizar en sus asignaturas deben ser adecuadas a sus capacidades y su nivel de conocimiento.

Es importante tomar como primer paso el conocimiento de qué es escritura madura, para lo que Achaerandio (2009) dice que la escritura madura es una competencia reconstructiva que genera pensamiento y lo traduce en palabras; en donde el escritor interrelaciona sus conocimientos previos con los saberes de los posibles lectores. Esto quiere decir que el docente debe partir de una buena lectura comprensiva donde los alumnos extraerán la información que necesitan y luego trasladarlo con sus palabras a su propio texto.

Para tener como resultado final un texto maduro de cualquier tipo, el profesor debe modelar a los alumnos las fases necesarias para su realización y además dar a conocer múltiples actividades en cada una de ellas y tener un acompañamiento constante. El proceso según Hayes y Flowers en Achaerandio (2009) consta de tres fases: planificación, traducción y revisión.

De acuerdo a las actividades que se proponen en el cuestionario los profesores aseveran en su mayoría que en las tres etapas para realizar un escrito maduro siempre utilizan las actividades acordes a cada etapa. No obstante, se evidencia que hay profesores que pocas veces e inclusive nunca realizan dichas actividades en su asignatura.

Dentro de las actividades para potenciar un escrito maduro, Vettorazzi (2014) dice que es posible mejorar la comunicación escrita de los alumnos utilizando la autorregulación, la cual debe ser constante, participativa e involucrar un proceso supervisado por el docente como estrategia.

También es posible que se haga lo que León (2009) propone mencionando que es eficaz el aprendizaje de la competencia de escritura madura por medio de programas de regulación metacognitiva ya que se constituye en un modo práctico de adquirir esta competencia para profesores en servicio.

Dentro de otras propuestas Maldonado (2003) afirma que trabajar actividades de escritura madura, fortalece otras competencias, como lo dice en su investigación que de acuerdo con los resultados obtenidos; los “Talleres de Escritura” sí influyen en la comprensión lectora, a su vez comenta Sanseau (2001) en El Salvador, dice que es insuficiente un sólo taller que se ocupe de los procesos de lectura y de escritura. No obstante un estudio venezolano realizado por Morales (2002) asevera que la relación existente entre el desempeño en la lectura y el desempeño en la escritura de los estudiantes venezolanos no guarda la estrecha relación que comúnmente se le ha atribuido. Esto quiere decir que si los maestros realizan actividades para fortalecer la escritura estarán, a su vez, fortaleciendo la lectura en sus alumnos, pero viceversa no es posible.

Estas propuestas hacen énfasis en múltiples actividades para potenciar la escritura de los alumnos, proponiendo entre otras actividades, talleres donde se involucre la autorregulación o regulación metacognitiva.

Posterior al análisis estadístico de los cuestionarios se realizó una división de los mismos, tomando como característica particular los docentes que han y están cursando el Diplomado Universitario en Psicopedagogía y los que no, esto con el único fin de averiguar si hay diferencia estadísticamente significativa (al 0.05) entre ellos a la hora de realizar actividades de escritura madura en su asignatura.

Los resultados muestran que en ninguna de las tres fases para un escrito maduro (planificación, traducción y revisión) existe diferencia estadísticamente significativa entre los profesores que estudiaron y están estudiando el Diplomado y los que no lo han estudiado. Esto se debe principalmente a que la institución ha priorizado la implementación y aplicación de técnicas/estrategias para una lectura comprensiva y ha dejado en segundo plano la escritura madura; no obstante ambas competencias son institucionales para desarrollar y potenciar en sus alumnos y se pide que así sea.

Así mismo se evidencia que solo el 25% de los maestros encuestados tienen un conocimiento respecto a la escritura madura y es muy probable que también lo apliquen, la razón ante esto es que los maestros de las áreas de lingüística y humanísticas además de que la mayoría cursa o cursó el Diplomado, tienen estudios a nivel técnico o profesorado relacionados con esta competencia y a ellos es quienes la institución da la responsabilidad en un alto porcentaje de potenciar esta competencia. Esto se puede evidenciar en las respuestas de maestros que trabajan las otras áreas, comentando que en su área se trabaja muy poco o nada sobre escritura madura.

El Colegio Capouilliez hace énfasis en que los alumnos tienen múltiples capacidades o competencias para desarrollar por lo que propone como una de sus principales competencias institucionales la escritura madura, pero que es el maestro quien propone y modela las actividades que realizarán en su asignatura para aumentar estas capacidades, es así como lo propone Contreras (2014) cuando dice que las alumnas con las que trabajó tenían un CI dentro del promedio lo que dio a conocer que sí poseen capacidad general para el proceso de lecto-escritura. Así también lo muestra Balconi (2009) en su estudio, comentando que los alumnos después de recibir un programa de escritura pasaron de un promedio bajo a un nivel de promedio alto.

Además de una capacidad cognitiva Roesch (2007) asevera que la madurez emocional es un problema que repercute grandemente en el aprendizaje inicial del niño, así como el medio familiar para alcanzar un nivel de desarrollo físico, psíquico y social indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura.

Este estudio finaliza con el contraste entre las preguntas abiertas y las preguntas cerradas con respuestas tipo escala, los maestros en un porcentaje alto dicen usar y conocer las actividades que se proponen en las tres etapas para un escrito maduro, no obstante en su mayoría también, no poseen el conocimiento suficiente para mencionar las actividades específicas de escritura madura que realizan con sus alumnos en su asignatura y los tipos de texto son los que realizan con ellos. Esto quiere decir que es necesario que los profesores conozcan las actividades que se pueden y deben hacer para el desarrollo de un escrito maduro en sus diversas fases, para luego poder realizarlas con sus alumnos ya que se evidencia el desconocimiento del tema en comentarios como

"En mi área se trabaja muy poco la escritura madura por ser curso práctico...". En cuanto a los tipos de texto que trabajan en sus asignaturas es tan solo el 25% de los maestros encuestados que mencionan que los trabajan específicamente.

## VI. CONCLUSIONES

1. La minoría de los profesores participantes de este estudio que logró determinar las actividades de escritura que practican con sus alumnos, exponen que la manera en que desarrollan la competencia de escritura madura en su área de trabajo es con base en redacciones, narraciones, composiciones, descripciones, opiniones, comentarios, resúmenes, ensayos, elaboración de problemas y oraciones y la utilización de varias estrategias y técnicas como el modelaje, uso de marcadores textuales, entre otras actividades.
2. La investigación evidencia que la mayoría de los maestros perciben que realizan pocas actividades específicas de escritura madura, inclusive se puede decir que no reconocen cuáles son las actividades que se deben hacer para potenciar dicha competencia.
3. De acuerdo a las actividades propuestas en este estudio la mayoría de los profesores encuestados responden que siempre utilizan las actividades acorde a cada una de las tres etapas para realizar un escrito maduro (planificación, traducción y revisión). Sin embargo, se evidencia que hay profesores que pocas veces e inclusive nunca realizan dichas actividades en su asignatura.
4. En un porcentaje alto los maestros participantes en este estudio no poseen el conocimiento suficiente para poder mencionar por sí mismos las actividades específicas de escritura madura que realizan con sus alumnos en su asignatura y qué tipos de texto son los que realizan con ellos.
5. Los resultados de esta investigación muestran que no hay diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las tres fases para un escrito maduro (planificación, traducción y revisión) entre los profesores que estudiaron y están estudiando el diplomado y los que no lo han estudiado, debido a que a esta competencia no se le ha dado mayor relevancia en la institución.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Es necesario que los profesores conozcan las actividades que se pueden y deben hacer para el desarrollo de un escrito maduro en sus diversas fases, para luego poder realizarlas con sus alumnos, por lo que se recomienda por parte de las autoridades respectivas modelar el proceso de escritura madura para que posteriormente los docentes puedan realizarlo con sus alumnos.
2. Facilitar capacitaciones constantes específicas de escritura madura y que por medio de cada coordinación se dé seguimiento a las actividades que se pueden realizar en las áreas específicas, para poder potenciar esta competencia en los alumnos del colegio Capouilliez.
3. Que los coordinadores brinden acompañamiento a los profesores en la realización de sus unidades didácticas para aumentar las actividades que potencien la competencia de escritura madura en sus asignaturas.
4. Realizar proyectos institucionales que promuevan las actividades que desarrollan la competencia de escritura madura, incluyendo capacitaciones, modelaje de estrategias, revisión detallada de planificación de clases, observación y seguimiento contante de clases entre profesores y coordinadores para poder enriquecerse con las buenas prácticas de otros y poder adaptar estas actividades a su asignatura.
5. Determinar cuáles son las competencias específicas que el Colegio Capouilliez desea desarrollar en los alumnos y trabajarlas de manera simultánea; informándoles a los profesores para que de esta manera se realicen actividades que involucren dichas competencias.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, L. (2003). *Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones sobre la Composición de textos escritos*. Documento interno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Achaerandio, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida* (2da ed.). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Balconi, L. (2009). *Lectura comprensiva y producción de textos escritos en la Universidad* (Tesis inédita de maestría). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Balconi-Lourdes-Claudette/Balconi-Lourdes-Claudette.pdf> Contenido de Tesis (PDF)
- Contreras, M. (2014). *Destrezas requeridas para el aprendizaje de la Lecto-Escritura que deben ser tomadas en cuenta en la transición de preparatoria a primer grado. (Estudio realizado en un grupo de preparatoria del Colegio de Señoritas: El Sagrado Corazón el Naranja)* (Tesis inédita de licenciatura). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/24/Contreras-Maria.pdf> Contenido de Tesis (PDF)
- Corominas, F. (2005). *Educación hoy*. (19 ed.) España: Palabra.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2010a). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010b). *Estrategias para organizar la información nueva a aprender*. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. (3ª. Edic.). México: McGraw Hill.
- Educación Chile (2013). *Los textos escritos*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206478>
- Fundación Instituto de Colaboración y Educación Familiar ICEF . (2012) *Educación en el mejor momento*. Recuperado de: <http://www.interschool.edu.sv/Documents/Los%20Periodos%20sensitivos%20orden.pdf>
- García, J., Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O., Pacheco, D. y Torrance, M. (2009). *Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español*. España:

Universidad de Oviedo. Recuperada de [file:///C:/Users/Lizzie/Downloads/Dialnet-InvestigacionesRecientesEnDesarrolloEInstruccionDe-3000150%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lizzie/Downloads/Dialnet-InvestigacionesRecientesEnDesarrolloEInstruccionDe-3000150%20(2).pdf)

Hayes, J. (1996). *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. En C. Lewy y S. Ransdell (eds.) *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ, Erlbaum,.

Hayes, J. y Flower L. (1980) *Identifying the Organization of Writing Processes*. En Gregg L. y Steimberg E. (eds.) *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hilldale, NJ: Erlbaum.

Hernández, R. (2007). *La redacción universitaria: una tarea inacabada*. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco (UAM -A). Recuperada de [http://cshenlinea.azc.uam.mx/departamentos/humanidades/materiales\\_lectura/Materiales/una\\_revision\\_a\\_las\\_investigaciones.pdf](http://cshenlinea.azc.uam.mx/departamentos/humanidades/materiales_lectura/Materiales/una_revision_a_las_investigaciones.pdf)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.

León, O., (2009). *Efectividad de la regulación metacognitiva en el desarrollo de la competencia de escritura madura de profesores en servicios* (Tesis inédita de licenciatura). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Leon-Miranda-Olga/Leon-MirandaOlga.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

Maldonado C. (2003). *Influencia de los talleres de escritura en el nivel de lectura de un grupo de niños de 4to primaria de una escuela pública* (Tesis inédita de licenciatura). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/24/Maldonado-LemusClaudia/MaldonadoLemus-Claudia.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

*Marcadores textuales* (s.f.). Recuperado de: <http://www.columbia.edu/cu/spanish/common/redaccion/marcadores.html>

Menéndez, M. (2007). *Eficacia de un programa específico de lecto-escritura para mejorar el nivel de lectura y rendimiento escolar* (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/24/Menendez-Leal-Maria/Menendez-LealMaria.pdf> Contenido de tesis (PDF)

Monereo, C. (2006). *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. En Monereo, C., Badía, A., Baixeras, M. (y otros compiladores). (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. (2da ed.). Barcelona: Graó

Morales, A. (2002). *Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Recuperada de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es) *Revista de Pedagogía*, 23, 67, 225 - 245

- Morales, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Recuperada de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24\\_03\\_Morles.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf) *Revista Lectura y Vida*, 24, 3, 28 - 39
- Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Cindeg, Guatemala:Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar.
- Orozco, H. (2013). *El desarrollo de la escritura madura*. Recuperado de: <http://hosyorozco.blogspot.com/2013/05/escritura-madura.html>
- Ritchey, F. (2008). *Estadística para las ciencias sociales* (2ª. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Roesh, R. (2007). *Cuáles son los factores que inciden en la incapacidad para el aprendizaje de la lectoescritura* (Tesis inédita de licenciatura). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/24/Roesch-Anguiano-Rosemary/Roesch-Anguiano-Rosemary.pdf> Contenido de tesis (PDF)
- Sanseau, T. (2001). *La escritura en la Universidad*. El Salvador: Universidad de El Salvador. Recuperada de [http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro6/nuestros\\_docentes/msanseau.htm](http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro6/nuestros_docentes/msanseau.htm)
- Vettorazzi, F. (2014). *Influencia del proceso de autorregulación en la escritura de textos en alumnos de tercero básico de la institución privada* (Tesis inédita de licenciatura). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Vettorazzi-Fabiola.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**FICHA TÉCNICA**

Nombre	Cuestionario sobre Estrategias para una Escritura Madura
Descripción	<p>Para este estudio se elaboró un cuestionario mixto. Se incluyen dos preguntas abiertas y 30 preguntas cerradas con respuestas múltiples tipo escala de frecuencia (siempre, con frecuencia, pocas veces, nunca).</p> <p>Las preguntas abiertas permitirán conocer qué actividades realizan los maestros con sus estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura y qué tipos de textos son los que se realizan en su asignatura. Estas respuestas se podrán confrontar con la siguiente parte.</p> <p>Las preguntas con respuesta múltiple están organizadas en tres apartados: planificación, elaboración y revisión de un escrito, con 10 preguntas respectivamente.</p>
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Indicador Planificación:</u> de la pregunta 1 a la 10.</li> <li>✓ <u>Indicador Elaboración:</u> de la pregunta 11 a la 20.</li> <li>✓ <u>Indicador Revisión:</u> de la pregunta 21 a la 30.</li> </ul>
Tiempo de aplicación	De 15 a 20 minutos aproximadamente para que los participantes respondan el cuestionario.
Administración	Colectiva
Calificación	Con las respuestas de los cuestionarios aplicados se obtienen frecuencias y porcentajes para cada pregunta.
Autora	Lizzeth Eluvia Sánchez Ramirez
Validación	Licda. Nancy Arroyave Licda. Ruth Núñez

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES PARA UNA ESCRITURA MADURA

#### Datos generales:

Género: F M Edad: \_\_\_\_\_ Área en la que trabaja: \_\_\_\_\_

Grado en el que trabaja: \_\_\_\_\_ Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Nivel académico, marque una X: Nivel medio \_\_\_\_\_ Técnico Universitario: \_\_\_\_\_

Licenciatura: \_\_\_\_\_ Maestría: \_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

Ha cursado o cursa el Diplomado en Psicopedagogía: Sí No

#### Instrucciones: responde las siguientes preguntas:

¿Qué actividades realizo con mis estudiantes para desarrollar la competencia de escritura madura?

---

---

---

---

¿Qué tipos de textos realizo con mis alumnos en la asignatura que imparto?

---

---

---

---

#### Instrucciones:

Marca con una **X** sobre la frecuencia con que se trabaja cada estrategia en su asignatura. La información que se proporcione será totalmente confidencial y su uso será únicamente para esta investigación.

Aspecto	Valor
Siempre	1
Con frecuencia	2
Pocas veces	3
Nunca	4

No.		1 Siempre	2 Con frecuencia	3 Pocas veces	4 Nunca
<b>Planificación</b>					
1	Modelo a mis alumnos cómo realizar una planificación para elaborar un texto escrito.	1	2	3	4
2	Concedo el tiempo necesario para que mis alumnos piensen y plasmen el tema de lo que desean escribir.	1	2	3	4
3	Especifico a mis alumnos el público a quienes irá dirigido el texto que realizan.	1	2	3	4
4	Como docente comunico a mis alumnos el tema que deben escribir.	1	2	3	4
5	Propicio que mis alumnos establezcan un objetivo claro antes de empezar a escribir el texto para orientar su escrito.	1	2	3	4
6	Oriento a mis alumnos para que elijan qué tipo de texto realizar.	1	2	3	4
7	Comunico a mis estudiantes la importancia de realizar textos escritos dentro de su aprendizaje.	1	2	3	4
8	Modelo a mis alumnos un esquema gráfico como ejemplo para ordenar los temas y subtemas de los que se tratará su texto.	1	2	3	4
9	Reviso la planificación que realizaron mis alumnos para que puedan proseguir con la elaboración de su texto.	1	2	3	4
10	Brindo sugerencias para mejorar la planificación de mis alumnos y que obtengan un texto de mejor calidad.	1	2	3	4
<b>Traducción</b>					
11	Solicito a mis estudiantes que recauden suficiente información acerca del tema que trabajarán en su texto.	1	2	3	4
12	Modeloy oriento a mis alumnos la forma de extraer la información más relevante de un documento.	1	2	3	4
13	Monitoreo que mis alumnos utilicen lenguaje orientado a la comprensión de su público para evidenciarla riqueza de su vocabulario.	1	2	3	4

14	Modelo a mis alumnos las macrorreglas (supresión, generalización e integración) para que puedan obtener la información necesaria y completa en su texto.	1	2	3	4
15	Propicio en mis alumnos la aplicación de las macrorreglas para realizar su texto.	1	2	3	4
16	Insto a mis estudiantes que revisen constantemente las reglas ortográficas cuando escriben en su texto.	1	2	3	4
17	Modelo estrategias para desarrollar habilidades lingüísticas (redacción, gramática, semántica, sintáctica) en mis alumnos.	1	2	3	4
18	Oriento o a mis alumnos para que mantengan el orden adecuado de un texto, partiendo de ideas centrales seguidamente de las ideas secundarias.	1	2	3	4
19	Oriento a mis alumnos en la utilización de marcadores textuales adecuados para la mejor comprensión de su texto.	1	2	3	4
20	Promuevo la ejercitación constante en mis alumnos de realizar textos escritos.	1	2	3	4
<b>Revisión</b>					
21	Cuando mis alumnos tienen alguna duda respecto a su texto, doy el tiempo para aclararla y continuar	1	2	3	4
22	Como docente estoy en constante monitoreo del texto de mis alumnos para ir descartando errores.	1	2	3	4
23	Guío a mis alumnos cuando releen su texto para corroborar lo escrito.	1	2	3	4
24	Doy a conocer a mis estudiantes los indicadores del instrumento con que se evaluará su texto.	1	2	3	4
25	Al finalizar el texto, insto a mis estudiantes corroborar que este cumple con el objetivo planteado en la planificación.	1	2	3	4
26	Reviso que el texto presentado por mis alumnos posea una secuencia lógica e ilación entre ideas principales y secundarias.	1	2	3	4
27	Comunico a mis alumnos la utilidad y fin de su texto	1	2	3	4

28	Observo congruencia del contenido expuesto en el escrito de mis estudiantes de acuerdo al tema y los objetivos definidos en la planificación.	1	2	3	4
29	Corroboro que el texto realizado es comprensible para el público determinado.	1	2	3	4
30	Reviso que en el texto de mis alumnos haya una secuencia lógica en cuanto a los temas tratados.	1	2	3	4