



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

“PROPUESTAS PARA TRABAJAR  
LA ESCRITURA EN EL NIVEL  
SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN  
BÁSICA”

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA  
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA  
ESCRITURA

SUSANA ZA VALETA MIÑANO

LIMA – PERÚ

2023



**ASESORA**

Dra. Emma Margarita Wong Fajardo

## **JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

Mg. Virgilio Saúl Holguín Reyes

**PRESIDENTE**

Mg. Teresa Elena Miranda Rostaing

**VOCAL**

Mg. Humberto Avelino León Huarac

**SECRETARIO**

## **DEDICATORIA**

A mi madre y mi padre,  
quienes me transmitieron su amor  
y perseverancia cada día.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios

por haber fijado su grandiosa mirada en mí.

**FUENTE DE FINANCIAMIENTO**

*Trabajo autofinanciado*

## PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA ESCRITURA EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

### INFORME DE ORIGINALIDAD



### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>www.scribd.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>2</b>	<b>vsip.info</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>www.quadernsdigitals.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>revistas.udistrital.edu.co</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>Submitted to uncedu</b> Trabajo del estudiante	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>scielo.sld.cu</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>9</b>	<b>archive.org</b> Fuente de Internet	



## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	DESARROLLO DE LOS TRABAJOS .....	1
	1.1. Trabajo 1: Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria .....	1
	1.2. Trabajo 2: Plan de animación de la escritura en secundaria .....	23
	1.3. Trabajo 3: Propuesta de evaluación integral de la escritura .....	36
II.	CONCLUSIONES .....	55
III.	RECOMENDACIONES .....	57
IV.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	60
V.	ANEXOS.....	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de lectura en el proceso cognitivo de interpretación textual	16-17
Tabla 2: Procesos básicos de la reflexión	17-18
Tabla 3: Operaciones de textualización	19
Tabla 4: Capacidades y desempeños del área de Comunicación	44
Tabla 5: Capacidades y desempeños 1	46
Tabla 6: Capacidades y desempeños 2	46

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Imagen propuesta para la creación de poemas	13
Figura 2: Modelo más usual de la tarea de escritura	52

## RESUMEN

Este portafolio tiene como propósito exponer tres temas fundamentales desarrollados en tres asignaturas del programa de maestría en lectura y escritura.

El primer trabajo corresponde al curso de *Didáctica de lectura y escritura en la educación básica*, titulado “Estrategias innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria”. Inicia abordando diversas problemáticas relacionadas con la producción de textos en las escuelas de nivel secundario, como el desconocimiento de procesos sistemáticos al escribir y la redacción de textos sin un enfoque comunicativo, entre otros aspectos. En otras palabras, en las prácticas pedagógicas habituales se proyecta una escritura escolar basada en la transposición textual y la copia, siguiendo un enfoque conductista.

Frente a esta situación, se plantea la renovación de las prácticas pedagógicas, lo que implica que el docente asuma un rol de experto-mediador en el campo de la escritura. Asimismo, se sugiere la implementación de estrategias que fomenten la creatividad de los estudiantes al escribir y utilicen diferentes tipos de lenguajes. Un ejemplo de ello es la creación de poemas a partir de imágenes. La aplicación de esta estrategia ha contribuido a que los estudiantes comprendan que escribir no se limita al dominio exclusivo de un idioma, sino que implica la expresión de comunicación en contextos reales y con diversos propósitos.

El segundo trabajo, correspondiente al curso de *Promoción y animación a la lectura y escritura*, lleva por título “Plan de animación de la escritura en secundaria”. En este documento se presenta inicialmente un análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y escritura en los espacios educativos. El propósito

central de este trabajo es destacar las estrategias que deben utilizarse para motivar a los estudiantes en el ámbito de la escritura. En este sentido, se subraya la importancia de que el animador-docente muestre entusiasmo por la producción de textos escritos y fomente la producción textual, considerando los intereses de los estudiantes y los recursos disponibles. La reflexión sobre estas consideraciones condujo a la formulación de estrategias de animación a la escritura, tomando en cuenta los aportes de Delmiro (2002). Estas estrategias se dividen en tres situaciones: la primera propuesta, titulada “Maneras de comenzar y concluir relatos”, implica considerar los textos literarios disponibles en la biblioteca que los estudiantes hayan leído; la segunda propuesta, “Planteamientos descabellados”, consiste en formular interrogantes poco usuales, irreales o de gran imaginación; y la tercera propuesta, “Escribir sobre la vida diaria”. Todas estas estrategias se diseñaron con el objetivo de despertar el gusto por la escritura entre los estudiantes.

El tercer trabajo, correspondiente al curso de *Evaluación de lectura y escritura*, lleva por título “Propuesta de evaluación integral de la escritura”. Esta investigación inicia presentando el panorama de la evaluación de la escritura en las escuelas, destacando una forma de evaluación enfocada en los aspectos gráficos, especialmente la caligrafía y ortografía, obviando el aspecto de la concordancia. Esta situación motivó la formulación de una propuesta de evaluación integral de la escritura, basada en un enfoque teórico constructivista que concibe la escritura como una actividad social. El objetivo principal de este trabajo fue desarrollar competencias comunicativas que orienten a los estudiantes a escribir considerando el contexto (situación), coherencia y cohesión, recursos gramaticales-ortográficos y la autoevaluación durante todo el proceso de escritura. Luego, se procedió a

elaborar una matriz de evaluación de escritura para organizar el instrumento de evaluación de la composición escrita (poema). Es decir, se establecieron criterios para evaluar de manera integral la producción escrita de los poemas elaborados por los estudiantes de cuarto grado de secundaria. Esta propuesta de evaluación integral permitió que los estudiantes se involucraran en reconocer sus aciertos y dificultades durante el proceso de escritura para mejorar en futuras situaciones comunicativas escritas.

**PALABRAS CLAVE:** DIDÁCTICA, ANIMACIÓN, EVALUACIÓN, ESCRITURA

## **ABSTRACT**

The purpose of this portfolio is to present three fundamental themes that were developed in three subjects of the master's program in reading and writing.

The first chapter presents the work of the Didactics of Reading and Writing in Basic Education course, entitled: Innovative Strategies for Teaching Writing in Secondary School. It begins by presenting the characteristics of text production in secondary schools. Such as: the absence of systematic processes in writing, the writing of texts without a communicative approach; distancing it from the students' interests. That is to say, in the usual pedagogical practices a school writing of transcription, textual transposition and copying is projected (behaviorist approach). In view of this, the renewal of pedagogical practices is proposed. This implies that the teacher assumes an expert-mediator role in the field of writing. In addition execute techniques that allow to develop the creativity of the students when writing and techniques that use other types of languages, such as: The creation of poems from images (the process of writing of Hayes and Flower was considered). The execution of this technique helped students understand that writing does not mean the exclusive mastery of a language; but the expression of a communication in real contexts and for various purposes.

In the second chapter the work of the course of Promotion and Animation to reading and writing is presented. Which is entitled Plan of animation of writing in secondary. This work presents, initially, an analysis of the reality of pedagogical practices in all educational spaces. These focused their attention of promotion and animation on reading, relegating themselves to writing. Considering this problem,

the purpose of this work is oriented to show which strategies should be used to motivate students in writing; for this it is extremely important that the animator-teacher-is encouraged to produce written texts and encourage in the textual production, consider the interests of the students and the resources they can use. All of the above led us to consider strategies for encouraging writing, taking the contributions of Delmiro (2002); these strategies start in relation to literary workshops: the first proposal, Ways to begin and conclude stories: here the literary texts that are in the library and that have read them were taken into account; the second proposal, Crazy approaches: corresponds to asking unusual, unreal or imaginative questions and the third proposal, Writing about daily life. All these strategies achieved the objective that was to awaken the taste for writing.

Finally, the third chapter corresponds to the course of Evaluation of reading and writing. The work called Proposal of the integral evaluation of writing was developed. It begins by presenting the landscape of writing assessment in schools. That is, it presents a form of evaluation focused on graphic aspects: calligraphy and spelling, mainly; ignoring the aspect of concordance.

The above leads us to propose a comprehensive evaluation of writing, which has a constructivist theoretical approach. This corresponds to conceiving writing as a social activity. The objective of this work was to develop communicative skills that guide students to write considering the context (situation), coherence and cohesion, grammatical-orthographic resources and self-evaluation throughout the writing process. This led us to develop a Writing Evaluation Matrix; which guided us in defining the Instrument of evaluation of the written composition (poem) and



fundamentally to elaborate the items that evaluates in an integral way the written production of the poems elaborated by the students of 4th of secondary school.

This comprehensive evaluation proposal allowed students to get involved in knowing their successes and difficulties during the writing process to improve in future written communicative situations.

**KEY WORDS**

DIDACTICS, ANIMATION, EVALUATION, WRITIN

## **I. DESARROLLO DE LOS TRABAJOS**

### **1.1. Trabajo 1: Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria**

**Asignatura:** Didáctica de la lectura y escritura

**Competencia:** Diseñar e implementar propuestas didácticas innovadoras para promover el desarrollo de la habilidad de lectura y escritura en las aulas de educación básica, tomando en cuenta el diagnóstico de necesidades de los estudiantes.

#### **Desarrollo temático**

Los profesores de secundaria abordan la enseñanza de la escritura bajo la premisa de que los estudiantes han adquirido habilidades básicas en este ámbito durante su educación primaria. Sus planificaciones consideran la producción de textos en diversos géneros, adaptados a las distintas necesidades de comunicación. Como parte integral de su metodología, emplean un conjunto de procedimientos para guiar la producción de textos, estableciendo nexos tanto intertextuales como extratextuales. Los géneros de textos que los estudiantes escriben incluyen ensayos, cuentos, poemas, reseñas, mitos, leyendas, fábulas, informes, exposiciones, etc. No obstante, se identifican ciertos problemas en el proceso.

En primer lugar, se carece de la implementación de procesos sistemáticos para la enseñanza de la escritura en cada género textual. En segundo lugar, se destaca la disparidad entre el estilo de escritura de los jóvenes y las expectativas del docente.

Aunque es natural que cada persona tenga su propio estilo, también es evidente que, por tradición, los docentes tienden a utilizar un estilo más refinado, lo que dificulta la incorporación de un nivel de lenguaje más coloquial en sus ejemplos de escritura para los estudiantes.

Frecuentemente, los estudiantes escriben simplemente para cumplir con las tareas y, en muchas ocasiones, estos textos son revisados de manera superficial por el docente, quien tiende a centrarse principalmente en la corrección normativa.

En las prácticas observadas, se nota que las propuestas de escritura raramente se vinculan con situaciones comunicativas reales que reflejen los intereses cotidianos de los estudiantes. En este contexto, los docentes suelen buscar “modelos de revisión” sin prestar la debida atención a las características únicas de sus estudiantes.

En la escuela, la escritura a menudo se reduce a un ejercicio de transcripción, transposición textual y copia, lo que refleja una concepción clásica conductista. Nos preocupa que, como señala P. Osorio (comunicación personal, 20 de enero de 2005), es esencial profundizar en la didáctica de la lectura y escritura, considerando las características especiales de los adolescentes.

Ya sea en el entorno escolar o en espacios no formales, la didáctica de la escritura no refleja fielmente su concepción como una práctica lúdica, creativa y artística.

Precisamente, cuando los estudiantes atraviesan la etapa de cambios hormonales, no se les puede limitar a leer y escribir solo por obligación en lugar de por deleite.

Aunque es clave incorporar actividades de animación, la didáctica del docente-

animador debe transformarse si pretende cambiar el panorama que acaba de describirse.

Entonces, ¿qué rasgos debería tener una nueva didáctica de la escritura para adolescentes?

### **1.1.1 Didáctica de la escritura en educación secundaria**

Los procesos de escritura complementan a los de la lectura y desarrollan otros que le son propios, como los siguientes:

- Aprender las diversas formas de buscar información sobre un tema, como libros, enciclopedias, hemerotecas, internet, etc.
- Seleccionar lo relevante y trazar un plan.
- Desarrollar la capacidad de organizar y ordenar el material.

No obstante, es necesario contar con espacios curriculares que permitan trabajar las funciones expresivas y lúdicas de los textos espontáneos que surgen en la comunicación diaria. Es fundamental resaltar el acto comunicativo, especialmente debido al enfoque del currículo en el desarrollo de la competencia de escritura. La escritura no debe abordarse de manera secundaria ni subordinada a la lectura.

El objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna es que el estudiante pueda comunicarse y adquirir conocimientos. Aunque se comprende que la enseñanza de la lengua debe centrarse en mejorar las competencias de expresión y comprensión de textos orales y escritos, lamentablemente, se observan dificultades, como la utilización de situaciones forzadas de comunicación, como hablar o escribir

sobre un acontecimiento que el estudiante no ha vivido, en lugar de hacerlo para compartir sus vivencias y esperar una respuesta de sus interlocutores. Es importante considerar la escritura solo si sirve para lograr propósitos que no pueden conseguirse con la oralidad (Cassany, 1999).

La secuencia didáctica que mejor se ajusta a la propuesta del enfoque comunicativo es aquella que recupera el proceso de planificación, escritura y revisión. Durante la primera etapa, se detectan los intereses e inquietudes de aprendizaje de los estudiantes, y se negocia un proyecto de escritura compuesto por objetivos, tareas y acciones concretas. Durante la escritura, se lleva a cabo lo planificado y se establecen relaciones a partir de los conocimientos que los estudiantes tienen acerca de la situación comunicativa, construyendo así nuevos conocimientos. En la fase de revisión se consideran los aprendizajes alcanzados en cuanto a la reflexión de las normas lingüísticas y la pragmática.

### **1.1.2. El docente y los estudiantes**

La relación inicial importante en el aula de clases se establece entre el docente y sus estudiantes. Esta conexión constituye la primera comunicación que debe servir como fundamento para las interacciones posteriores, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lengua y, más específicamente, de la escritura. Resulta imprescindible revalorar el papel del docente como experto-mediador del código escrito y repensar la escritura en el entorno de la escuela.

La escritura tiene como finalidad comunicar algo deseado a un interlocutor en una situación comunicativa real. Este proceso exige que la mediación considere las

características del estudiante, su estilo de escritura, sus búsquedas e intereses para comunicarse por escrito, así como una mirada de apoyo para comprender su producción. La mediación no debe limitarse a señalar lo que falta o los errores, como destaca P. Osorio (comunicación personal, 15 de febrero de 2021).

A veces pensamos conocer bien a nuestros estudiantes, pero esto no siempre es cierto. Incluso asignamos etiquetas como “nativos digitales”, “millennials”, etc., sin comprender completamente el significado de estos conceptos. Es necesario mantener una reflexión permanente y transformar la acción docente en los procesos de escritura en un nuevo contexto, aunque este exista desde hace muchos años: entornos de lectura y escritura digital, hipertextual e hipermedial. Sin embargo, no puede asumirse automáticamente que, simplemente porque los estudiantes utilizan las redes sociales y diversos aplicativos digitales, han desarrollado las habilidades necesarias para aprovechar al máximo estos recursos en diversas áreas de su desarrollo personal y en sus interacciones con sus pares y otras personas.

### **1.1.3 Práctica docente**

La aplicación de lo aprendido en la maestría se llevó a cabo en el colegio Fe y Alegría de Trujillo, una institución educativa ubicada en el distrito de la Esperanza, específicamente en una zona caracterizada por carencias y bajos recursos económicos de los moradores. Esta escuela surgió como una alternativa de ayuda para los más necesitados. Actualmente, la zona ha mejorado, ya que está urbanizada y cuenta con servicios básicos como agua potable y electricidad. Además, dispone de mercados, centros de salud y negocios debidamente organizados.

Los estudiantes del colegio provienen de familias que presentan las siguientes características:

- Los padres de familia, en su mayoría trabajadores informales, carecen de estabilidad laboral y se desempeñan como comerciantes u obreros.
- Económicamente, sus ingresos son básicos y apenas cubren necesidades alimenticias y pagos de servicios básicos.
- La mayoría de las familias son disfuncionales, es decir, algunos estudiantes viven solamente con el padre, otros con la madre o algún otro familiar.
- Las familias suelen estar conformadas por varios hijos.
- Son familias creyentes en Dios y buscan perfeccionarse y conocer más.
- La mayoría no dispone de aparatos tecnológicos que ayuden en el aprendizaje de sus hijos y solo unos pocos cuentan con acceso a internet; predominantemente utilizan celulares con datos limitados.
- A pesar de las limitaciones tecnológicas, los padres de familia son un gran apoyo para la institución educativa (IE), pues siempre muestran disposición para colaborar con los docentes en el trabajo conjunto con sus hijos.
- Los apoderados y/o padres de familia demuestran su compromiso con la mejora a través de su participación en las escuelas de padres y su asistencia a entrevistas con los docentes y directivos de la IE.

En cuanto a los estudiantes:

- Desde temprana edad (alrededor de los 10 años), muchos de ellos comienzan a realizar trabajos remunerados durante algunos meses del año. A partir de la educación secundaria, la mayoría trabaja como empleado o comerciante, combinando el trabajo con los estudios.
- Al culminar la educación secundaria, el 50 % de los estudiantes accede a cursar estudios superiores, mientras que el otro 50 % se dedica a trabajar para contribuir a las necesidades familiares.
- Algunos estudiantes se convierten en padres adolescentes durante su educación secundaria.
- Pocos estudiantes que acceden a la educación superior logran culminar y convertirse en profesionales.
- El 50 % de los estudiantes en el nivel secundario tiene como principal objetivo aprobar los cursos, sin considerar sus puntajes.
- A muchos estudiantes les agrada realizar trabajos manuales y/o técnicos, con participación activa.
- Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y participar en acciones de proyección a la comunidad
- A los estudiantes les complace realizar trabajos orientados al bien común.
- La creatividad e innovación son características de los estudiantes.



Los estudiantes de quinto grado de secundaria presentaban las siguientes características con respecto a la escritura:

- Debido a sus condiciones laborales, los estudiantes siempre se encontraban preocupados por cuestiones económicas y carecían de tiempo adicional para llevar a cabo actividades de escritura. Es decir, realizaban estas actividades solamente para cumplir con los requisitos del curso y evitar desaprobación, careciendo de motivación.
- Debido a la heterogeneidad de los estudiantes, era necesario llevar a cabo actividades de gran motivación. Se planificaban sesiones de aprendizaje en función de los intereses de los estudiantes, considerando sus preferencias, amistades, sentimientos y emociones. En otras palabras, se tenía en cuenta el mundo interior de los estudiantes.

De acuerdo con las características de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje en relación a la animación lectora, implementábamos estrategias bien conocidas, como las mencionadas por Burbano (2018) en su estudio:

- Realización de diferentes lecturas y en diversas formas (mental, en voz alta, grupal, etc.)
- Redacción sencilla de textos relacionados con temas de interés
- Reconstrucción oral del cuento o lectura a través de resúmenes con sus propias palabras
- Búsqueda de vocabulario desconocido en el diccionario
- Acompañamiento de la comprensión lectora con un dibujo sobre el tema

- Lectura de textos locales
- Conversatorios sobre los textos leídos
- Estimulación del trabajo en grupo e indagación sobre lo no comprendido

#### **1.1.4. Estrategias didácticas para la producción de textos escritos**

Ferrer (2020) destaca que, bajo el enfoque histórico-cultural, el aspecto central de la enseñanza de la producción de textos es asegurar las condiciones para que el estudiante crezca mediante el trabajo colaborativo, valorando cómo contribuye desde sus aportes individuales a la construcción colectiva, logrando su propio aprendizaje de manera independiente.

Proponer una nueva didáctica para los adolescentes de secundaria implica considerar técnicas innovadoras, lúdicas y dinámicas, incorporando el aporte de los diferentes lenguajes.

A continuación, se presentan dos tipos de técnicas trabajadas:

1. Técnicas para desarrollar la creatividad
2. Técnicas que usan otros lenguajes para la producción de textos escritos, como la creación de poemas a partir de imágenes

#### **1.1.5. Técnicas para desarrollar la creatividad**

Las siguientes técnicas son una adaptación de Patricia Osorio en el material del curso sobre escritura creativa del CISE PUCP (comunicación personal, 14 de agosto de 2010). Estas se basan en el artículo “La creatividad: un reto al profesor de

español – literatura”, de Barbán, Cordero y Viltres. Pueden ser empleadas, según la selección y orientación del profesor, en clases de Comunicación, actividades y lecciones de expresión oral y escrita, o en cualquier otro contexto que demande la producción de textos:

***Fabulación:*** consiste en la creación de relatos con personajes no humanos dotados de características humanas. La revisión de esta actividad permite al profesor corregir, consolidar o enriquecer el léxico de los alumnos, así como el uso de los elementos gramaticales estudiados.

***Fantasmagoría:*** crear relatos cuyos protagonistas sean fantasmas.

***Recreación onírica:*** utilizada como actividad de expresión escrita, el estudiante escribirá o relatará un sueño tal como lo recuerda, sin inventarlo.

***Empequeñecimiento:*** poner a volar la imaginación para crear un ser lo más pequeño posible, o empequeñecer uno existente.

***Encuentro de palabras:*** crea un relato a partir de dos o más palabras proporcionadas por el profesor.

***Agigantamiento:*** desarrollar un relato en el cual el protagonista sea un personaje, ser u objeto elevado a grandes dimensiones.

***Objeto mágico:*** el centro del relato gira en torno a un objeto mágico creado por el estudiante.

***Palabra absurda:*** a partir de palabras absurdas, se crea una persona o ser absurdo e inexistente. Esta técnica guarda relación con los trabalenguas y se utiliza para

desarrollar la imaginación. La palabra puede ser sugerida por el profesor o seleccionada por el alumno.

***Mascota preferida:*** consiste en la creación de un relato sobre algún animal doméstico preferido por el estudiante.

***Monstrificación:*** se crea un relato en el cual el centro es un ser irreal, un monstruo, partiendo de uno o más seres reales.

***Mezcla de relatos:*** consiste en crear un relato en el cual se ilusionan cuentos conocidos.

***Prefijo creativo:*** a partir de prefijos dados por el profesor, se crean personajes y la historia correspondiente (mini, semi, archi, ultra).

***Invisibilidad:*** relato en el cual intervienen personajes que se mueven sin ser vistos.

***Encantamiento:*** el centro del relato es un personaje encantado por un ser mágico.

***Juego con el tiempo:*** crear un relato partiendo de hechos ocurridos en un tiempo determinado y proyectarlo a otro.

***Juego con el espacio:*** similar a la técnica anterior, pero enfocada en trabajar con el espacio.

***Mascota microscópica:*** crear un relato sobre una mascota microscópica, como bacterias, virus, etc.

***Simbolización:*** utilización de símbolos como letras, notas musicales, meses, gráficos, etc. para que el estudiante cree su relato a partir de lo que los símbolos le hacen imaginar.

***Robotización:*** los personajes del relato son máquinas o robots.

***Interplanetariedad:*** los personajes son astros o se mueven en el espacio sideral.

***Personaje histórico:*** relato en el cual se toman personajes históricos que conviven junto a otros históricos de diferentes épocas o países.

***Desdoblamiento:*** personaje que se desdobra en dos y cada uno mantiene características del original.

***Búsqueda de las ideas escondidas:*** rastreo en el libro de texto para encontrar ideas, expresiones o palabras que permitan inferir el mensaje de la obra o la esencia del contenido de un texto. Se estructura el mensaje o las ideas centrales a partir de lo encontrado, por lo que es útil para la interpretación y comprensión de textos.

***Multiplificación:*** personaje que se divide en varios, sin dejar de ser uno.

***Duplicación:*** personaje que se divide en dos, sin dejar de ser el mismo.

***Cambio de roles:*** los dos personajes intercambian su manera de actuar y comportarse.

Estas técnicas, en su mayoría, están diseñadas para fomentar la creatividad mediante el desarrollo de la imaginación, la originalidad, la espontaneidad y la intuición.

### 1.1.6. Técnicas que usan otros lenguajes para la producción de textos escritos

#### Creación de poemas a partir de imágenes

Figura 1: Imagen propuesta para la creación de poemas



*Nota.* Misioneros Siervos del Divino Amor / P. Francisco J. Rebollo

**Objetivo:** Fomentar el hábito de la escritura a partir de los gustos y preferencias de los estudiantes, con el fin de activar diferentes procesos cognitivos.

**Grado:** quinto de secundaria

**Duración:** tres sesiones de dos horas pedagógicas cada una

Esta estrategia se sustenta en los aportes de Hayes.

A continuación se detalla el modelo cognitivo de la composición escrita propuesto por Hayes (1999), el cual distingue dos componentes:

### **1.1.6.1.El contexto de la tarea**

Este componente se subdivide a su vez en dos: **el social**<sup>1</sup>, que comprende la audiencia y colaboradores, y **el físico**<sup>2</sup>, que incluye el texto producido y el medio de composición.

### **1.1.6.2. El contexto del individuo**

Se identifica un triángulo interrelacionado, integrado por «los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo)» (Cassany, 1999, p. 60). Estos componentes guardan una relación con los ámbitos que convergen en la memoria de trabajo, que incluye valores, destrezas y conceptos.

### **1.1.6.3. Componentes afectivos**

- Motivación y emociones se refieren al predominio de los valores o creencias en el proceso de composición escrita. Según Hayes, esta dimensión abarca predisposiciones, creencias o actitudes, formulación de objetivos y cálculo coste/beneficio.
  - Predisposiciones: se refiere a la motivación, interés y emociones (placer o angustia) que experimenta el escritor al realizar composiciones escritas.
  - Creencias o actitudes: implica la relación entre los valores positivos, como la confianza en el aprendizaje y las emociones positivas, con la conducta experta.

---

<sup>1</sup> La producción de un texto es el resultado de la cooperación entre varios autores o colaboradores, así como el análisis final del texto por parte de la audiencia.

<sup>2</sup> Se destaca la influencia que ejerce el medio físico en el acto de escribir, ya sea mediante el uso de lápices, recursos tecnológicos, entre otros. Además, se reconoce y otorga un gran valor al entorno físico del escritor, tanto en el ámbito laboral como personal.

- Formulación de objetivos: situada en el campo motivacional, representa el motor que orienta la escritura.
- Cálculo o estimación coste/beneficio: se relaciona con el grado de beneficio (propósito, interés) esperado del texto y el grado de coste que se empleará para la composición escrita.

#### **1.1.6.4. Componente conceptual**

- Memoria de trabajo: espacio en el que el autor vierte todos los datos recuperados de la memoria a largo plazo para su posterior utilización en diversas tareas de composición escrita. En esta memoria se ejecutan los procesos cognitivos.

Hayes sostiene que la memoria de trabajo es un recurso limitado con memorias determinadas: fonológica (voz interior que repite datos que deben retenerse), semántica y visoespacial. En este espacio, se produce un fenómeno conocido como «sobrecarga cognitiva». Según Camps (1994, citado por Cassany, 1999), las exigencias en relación con la capacidad de la memoria de trabajo son mayores en la composición escrita, lo que puede resultar en «errores» o «desajustes». Cuando el escritor carece de suficiente memoria de trabajo para atender todas las exigencias, como el uso de elementos sintácticos entre referentes y pronombres, pueden surgir diversos defectos.

- Memoria a largo plazo: sirve como un almacén indefinido en el que el escritor guarda diferentes tipos de datos, que incluyen aspectos lingüísticos, conocimientos sobre géneros, tipos de audiencias, conocimientos del tema y esquemas de tareas (paquetes de información para llevar a cabo diferentes



actividades, como la lectura de gráficos o la revisión, entre otras). Según Hayes (1999), la acumulación de información de esta memoria está estrechamente relacionada con la experiencia que tiene el escritor en la composición escrita.

#### 1.1.6.5. Componentes cognitivos

- Según el modelo de Hayes, la escritura comprende tres procesos cognitivos:
  - **Interpretación textual:** implica la elaboración de diversas representaciones internas a partir de varios *inputs*, ya sean orales (instrucciones, orientaciones, diálogos), escritos (textos, manuales, producciones), gráficos (mapas, diagramas) o no verbales (observación de la realidad). En este proceso, el escritor lleva a cabo la lectura de información relevante para la composición escrita, distinguiendo tres tipos de lectura, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

*Tipos de lectura en el proceso cognitivo de interpretación textual*

Leer para...		
comprender textos	comprender la tarea	evaluar el texto
Este proceso implica la lectura e interpretación de textos provenientes de diversas fuentes informativas, que sirven como orientación general para la composición escrita.	Este proceso implica la habilidad del escritor para interpretar las instrucciones escritas que recibe en diferentes contextos. Según Hayes, el «éxito en la composición escrita está en relación con la habilidad que el escritor manifiesta de manera mental y privada al interpretar diversas consignas como “describe”, “comenta”, “argumenta”».	Este proceso implica la interpretación del texto producido por el escritor. Según Hayes, es crucial diferenciar entre la lectura destinada a comprender la tarea y la lectura para evaluar el texto. En la primera, el escritor se enfoca en aspectos superficiales como faltas ortotipográficas o gramaticales que podrían dificultar la comprensión del texto. En cambio, en la lectura para evaluar, el escritor revisa el texto principalmente para

Leer para...		
comprender textos	comprender la tarea	evaluar el texto
atribuirse a una interpretación limitada de las fuentes de información.	Para empezar a elaborar representaciones de composición escrita, el escritor se apoya en experiencias previas de comunicación, las cuales recupera de su memoria a largo plazo.	compararlo con la visión que tenía inicialmente. Es otras palabras, durante esta fase de lectura, se prestan atención a aspectos como la estructura, el género, entre otros. Este proceso se convierte en una actividad en la que el escritor no solo elabora significados, sino que también detecta posibles problemas en su composición escrita, así como el descubrimiento de posibles alternativas.

*Nota.* En la Tabla 1 se presentan los tres tipos de lectura propuestos por Hayes en 1996 como parte del proceso de interpretación textual. Este componente cognitivo responde al contexto del individuo (Cassany, 1999).

- Reflexión: proceso mental del escritor relacionado con las representaciones internas que permiten la creación de nuevas. Este proceso, con frecuencia, se combina con la interpretación y la producción textual. Según Hayes, este componente cognitivo involucra tres procesos básicos: solución de problemas, toma de decisiones e inferencia (Tabla 2).

Tabla 2

*Procesos básicos de la reflexión*

Solución de problemas	Toma de decisiones	Inferencia
Es una secuencia de pasos o etapas diseñados para conseguir un objetivo. Este proceso se activa cuando los escritores no tienen en su memoria a largo plazo un esquema de tareas frente a una situación de composición escrita. Por ejemplo, se emplea para	Este proceso se orienta en evaluar diferentes opciones con el objetivo final de elegir una de ellas.	Consiste en elaborar información nueva teniendo en cuenta la información previa. Es decir, permite la generación de datos relevantes para el desarrollo de la composición escrita.

Solución de problemas	Toma de decisiones	Inferencia
definir el esquema textual y los pasos necesarios para la elaboración de un escrito, entre otras aplicaciones.		

*Nota.* En la Tabla 2 se muestran los tres procesos básicos de la reflexión, los cuales forman parte de los componentes cognitivos propuestos por Hayes en 1996 (Cassany, 1999).

- Textualización: relacionada con la elaboración de productos (*outputs*).

Hayes plantea el siguiente proceso para obtener el producto final de la escritura:

- (a) Uso de diversos elementos de tipo semántico almacenados en la memoria a largo plazo
- (b) Vertido de todos los paquetes en la memoria de trabajo
- (c) Expresión verbal del contenido y almacenamiento en la memoria temporal<sup>3</sup>
- (d) Articulación vocal de la forma verbal elaborada
- (e) Evaluación de todo lo ejecutado anteriormente<sup>4</sup>

Es importante precisar que la textualización incluye tres operaciones: conexión, cohesión y modalización (Tabla 3).

<sup>3</sup> Esta operación, junto con el almacenamiento en la memoria de trabajo, se repite varias veces para finalmente ser almacenada en la memoria de trabajo.

<sup>4</sup> Si el resultado es positivo, se procede con la redacción; en caso contrario, se repiten nuevamente los pasos *c* y *d*.

Tabla 3

*Operaciones de textualización*

<b>Conexión</b>	<b>Cohesión</b>	<b>Modalización</b>
Se refiere a la interrelación de proposiciones mediante el uso de conectores.	Se refiere a la organización progresiva y temática de las proposiciones.	Se refiere al anclaje del texto según la situación comunicativa.

*Nota.* En la Tabla 3 se muestran las tres operaciones del proceso de textualización, las cuales forman parte de los componentes cognitivos propuestos por Hayes en 1996 (Cassany, 1999).

### **1.1.7. Precisamos la estrategia didáctica de escritura**

#### **1.1.7.1. Primera etapa: “Selección de imágenes”**

En esta fase, el objetivo principal es que el estudiante se identifique con imágenes de su preferencia. La selección de estas imágenes se lleva a cabo simultáneamente en el aula, mediante la revisión de revistas, libros, folletos, entre otros, y fuera del entorno del colegio, ya sea a través de la selección vía web, afiches, revistas personales, periódicos, entre otras fuentes.

Cada estudiante, a quien nos referiremos como “escritor” en adelante, dispone de un tiempo determinado para recopilar estas imágenes. Una vez culminado este proceso, procede a organizarlas adecuadamente según criterios personales. Asigna a cada imagen un breve título y proporciona una significación y/o descripción concisa. Es en este paso en el que cada escritor refleja la importancia que atribuye a las imágenes seleccionadas.

Al finalizar, cada escritor presenta un pequeño “álbum de imágenes significativas” que ha creado y comparte este material con sus compañeros.

### **1.1.7.2. Segunda etapa: “Iniciamos la creación del poema”**

#### ***Planteamiento de la situación de comunicación***

Esta etapa marca el momento en el que el escritor (estudiante) elige una imagen específica de su “álbum de imágenes significativas” para utilizarla como el eje motivador en la composición escrita de su poema.

De esta manera, se da inicio a la situación de comunicación, la cual está determinada por el “contexto de la tarea”, considerado el punto más significativo previo al inicio de la composición escrita. El escritor elabora un pequeño organizador visual, de acuerdo con sus preferencias, para definir el propósito u objetivo de la actividad que llevará a cabo, el tema que desea presentar, la audiencia a la que se dirige, el código que utilizará y el canal de comunicación.

El docente (monitor) guía las tareas y orienta a los escritores según sus intereses, despertando su motivación. Con todos estos aspectos organizados, el escritor está apto para iniciar su proceso creativo.

#### ***El proceso de escribir***

En esta fase, el escritor se embarca en los tres procesos mentales de escritura.

#### ***Planificación***

En esta etapa, el escritor lleva a cabo representaciones mentales. Durante este proceso:

- El docente destaca la importancia de la planificación, instando al escritor a considerar no solo la secuencia de un esquema, sino también la fluidez de

ideas, fomentando una lluvia creativa. Se busca que, posteriormente, estas ideas se enlacen para lograr una proyección global de la creación poética.

- En consecuencia, al escribir se alienta al escritor a planificar de manera original, sistematizando lo que ha planificado mentalmente. Se promueve que esta organización sea espontánea e informal, reflejando la singularidad propia de él.

### ***Redacción***

- En este momento, el escritor pone en práctica todo lo planificado de manera informal.
- El docente presenta una ficha de creación poética con orientaciones específicas que se desarrollarán progresivamente. Los pasos detallados son los siguientes:
  - El escritor describe todo lo que le inspira la imagen seleccionada.
  - Se plasman las ideas y sentimientos que la imagen transmite en el escritor.
  - Se lleva a cabo un análisis de las ideas, redactando subideas que se relacionen directamente con los sentimientos iniciales, con el objetivo de lograr una expresión minuciosa de la inspiración que la imagen provoca en el escritor.
  - Durante el proceso, se determina el tipo de código inicial y sugerente según el auditorio seleccionado.
  - El desarrollo de ideas y sentimientos se lleva a cabo por bloques para formar las estrofas del poema. En consecuencia, si el escritor identifica más ideas y sentimientos, el poema contará con un mayor número de estrofas.

### ***Examinar***

En este momento, el escritor asume la tarea de releer todo lo planificado y escrito con el propósito de:

- Dar forma a sus ideas: reemplaza términos y/o expresiones completas.
- Incluir aspectos literarios: busca incorporar elementos como rima y figuras literarias, utilizando su memoria a largo plazo.
- Tomar decisiones radicales: algunos escritores pueden optar por rehacer todo lo escrito si no satisface sus ideas u objetivos. En estos casos, recurren a una nueva ficha de creación poética.
- Cambiar la posición de las estrofas: para lograr una secuencia que refleje las ideas que desea expresar.

En síntesis, durante este proceso, el escritor lleva a cabo diversas adaptaciones en sus escritos, guiado no solamente por las sugerencias del docente orientador, sino también por las ideas y objetivos que había planificado inicialmente.

Es crucial el rol del docente orientador para ayudar al escritor a alcanzar satisfacción en la redacción de su composición poética. Este proceso de examinar o evaluar la composición poética por parte del mismo escritor puede llevarse a cabo en cualquier momento.

Finalmente, el escritor redacta su creación poética completa para presentarla primero a sus compañeros y luego al auditorio que ha seleccionado, como estudiantes de grados inferiores, docentes, entre otros.

## **1.2. Trabajo 2: Plan de animación de la escritura en secundaria**

**Asignatura:** Promoción y animación de la lectura y escritura

### **Competencia**

Elaborar un plan de promoción de la lectura y escritura, así como una estrategia de animación a la lectura para nuestro contexto educativo, considerando el diagnóstico de prácticas lectoras, un listado de libros a trabajar con los estudiantes y el planteamiento de actividades adecuadas a su realidad.

### **Desarrollo temático**

Desde el curso y en la realidad de las prácticas pedagógicas en las escuelas y otros espacios, el foco en la promoción y animación ha estado centrado principalmente en la lectura. La escritura, o producción de textos, ha sido relegada debido a la atención suscitada por los resultados bien conocidos de las pruebas PISA. Estos resultados, evidenciados desde inicios del siglo, señalaron una profunda crisis en la competencia lectora en nuestro país y en otros países de América Latina y El Caribe.

Algo semejante ocurrió con las pruebas ECE de la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Aunque se evaluaba la producción de textos, esto se limitaba a una sola pregunta. Las propuestas de mejora, como el Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA), enfatizaban también metas y resultados relacionados con la comprensión lectora. En cuanto a la formación docente, se implementaron programas de formación centrados en la lectura.

Según el panorama recién descrito, era evidente en las escuelas la postergación de las competencias de expresión y comprensión oral, así como de la producción de



textos. Tal situación fue y sigue siendo lamentable en un contexto en el que, al igual que en el caso de la lectura, se exige el dominio de la escritura no solo para atender asuntos intelectuales, sino en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Si bien es cierto, todavía se practica la escritura sin considerar la didáctica del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, como señala Cassany (1995). En la escuela, a menudo se enseña que lo importante es la gramática. La mayoría aprendió a escribir a pesar de las reglas de ortografía y morfosintaxis. Al centrarse únicamente en lo gramatical, se descuidan aspectos fundamentales de la escritura, como la claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. Por lo tanto, se entiende que la habilidad para escribir correctamente requiere no solo conocimientos gramaticales, sino también aptitudes, habilidades y actitudes. Entre estas habilidades se incluye el dominio de estrategias de redacción, como la búsqueda de ideas, la creación de esquemas, la elaboración de borradores y su posterior revisión, entre otras.

Según lo señalado anteriormente, Cassany (1995) destaca dos aspectos cruciales: las aptitudes y habilidades, los cuales se ven complementados por un tercer elemento, las actitudes hacia la escritura. De ese modo, el conocimiento y la práctica de las estrategias de redacción o producción de textos deben apoyarse significativamente en la motivación, adoptando un enfoque lúdico y placentero hacia esta actividad creativa, recreativa y organizativa de ideas. Hoy en día, este proceso se lleva a cabo en diversos soportes, predominantemente de naturaleza tecnológica.

Es fundamental ayudar a los estudiantes en la búsqueda de sentido en la escritura, destacando su utilidad y los beneficios personales que conlleva y presentándola en contextos variados de uso. Según P. Osorio (comunicación personal, 10 de julio de 2007), es necesario que el animador esté entusiasmado. En el caso de fomentar la escritura en las escuelas, los docentes deben ser fuente de inspiración, modelos de producción textual escrita y animadores de la creación de diversos tipos de textos escritos.

Esta amplia contextualización de la escritura revela que, aunque está estrechamente ligada al área de Comunicación según el actual Currículo Nacional de la Educación Básica, ninguna disciplina puede pasar por alto su importancia. No obstante, al referirnos a la animación, caracterizada por el arte, la creatividad y elementos lúdicos con la finalidad de fortalecer hábitos, en este caso, de escritura, se hace evidente la necesidad de superar la mera intervención curricular. Entonces, tiene más sentido trabajar la animación a la escritura desde espacios cocurriculares, por ejemplo.

Considerando nuestra formación y experiencia en educación secundaria, hemos identificado la necesidad de estimular la escritura entre los estudiantes en el contexto actual, abarcando la escuela, el hogar y la comunidad.

Entonces, ¿qué aspectos debemos tener en cuenta para diseñar un plan efectivo de animación a la escritura con estudiantes de secundaria?

### **1.2.1 La escritura en el contexto educativo actual**

En el análisis del área de Comunicación según el Currículo Nacional, se aprecia una prioridad mantenida hacia la lectura en lugar de la producción de textos. Como se indicó en la primera parte, el enfoque sigue estando en la comprensión de textos, como si el área de Comunicación se limitara exclusivamente a esta competencia. No se evidencia de manera explícita la importancia de fomentar y animar tanto la lectura como la escritura. Por esta razón, consideramos valiosa nuestra propuesta.

Animar a los estudiantes a producir textos en una realidad en la que hace mucho han estado creando memes, videos, fanzines, etc., pretende responder empáticamente, desde las aulas, a su necesidad de expresarse mediante diversos lenguajes y herramientas. Esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo. Aunque la revisión y aspecto normativo del texto escrito son importantes, las correcciones deben situarse en un segundo plano. Se debe tomar en cuenta la advertencia de Cassany (1993) sobre la enseñanza de la escritura, ya que centrarse en correcciones desde una perspectiva de sanción podría ser contraproducente para el abordaje de la animación a la escritura.

Concluimos entonces que escribir es un acto sumamente complejo. La creación de una composición escrita corresponde a una dimensión superior que no se limita simplemente a conocer un alfabeto, un sistema fonológico, estructuras textuales y aspectos gramaticales. Según Cassany (2011), «aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre dato o interpretación o la adquisición del metalenguaje» (p. 47).

### **1.2.2 Características de la animación a la escritura**

En el ámbito educativo se menciona con mayor frecuencia la animación a la lectura en comparación con la animación a la escritura. La innovación en escritura tiende a centrarse principalmente en la escritura creativa, aunque se requiera fomentar la redacción de textos formales o académicos. Al hablar de animación, es necesario considerar algunas recomendaciones.

Según P. Osorio (comunicación personal, 12 de setiembre de 2018), para animar la escritura en educación secundaria, el profesor debe demostrar entusiasmo, contar con competencias creativas y tener un sólido dominio tanto de su lengua como de la didáctica de su enseñanza. Además, es fundamental que el docente desarrolle un “hábito escritor” y no se limite únicamente a la habilidad para comunicarse oralmente o en otros lenguajes. También se requiere que tenga una cultura general, sea un lector habitual y posea capacidades de empatía, asertividad y liderazgo personal. Finalmente, debería desempeñar un papel efectivo como mediador de aprendizajes, reconociendo que el acompañamiento y evaluación de la escritura de los estudiantes demandan un profundo respeto por la personalidad del estudiante, así como por su forma y estilo de comunicación y escritura.

Basándonos en los rasgos de la animación a la lectura, podemos llevar a cabo una caracterización análoga para la animación a la escritura. En este sentido, las actividades de animación a la escritura deberían incorporar elementos como la creatividad, el arte y el juego (P.Osorio, comunicación personal, 13 de octubre de 2009). Aunque se puede partir estimulando la escritura a través de la producción

creativa, más adelante, esto puede servir como soporte para fomentar la escritura de otros tipos de textos, más formales y con estructura rigurosa.

Si bien es importante que tanto docentes como padres de familia promuevan la lectura en la mayoría de los casos, es igualmente valioso incentivar la escritura. Esto no solo se debe a que se trata de un camino de acercamiento a la lectura, sino también porque hace posible el desarrollo de propuestas diversas y motivadoras, permitiendo explorar distintos estilos, propuestas y enfoques dentro de la amplia gama de géneros textuales. La lectura y la escritura, como se sabe, están íntimamente relacionadas, manteniendo cada una sus particularidades tanto en premisas como en enfoques de abordaje. En el caso de la escritura, se reconoce como un proceso realmente complejo, difícil y que demanda tiempo.

Graham y Perin (2007) brindan diez recomendaciones para promover una mejora significativa en la escritura de los adolescentes, las cuales se parafrasean a continuación:

1. Enseñar estrategias de autorregulación, abordando aspectos como la planificación, el monitoreo y la revisión.
2. Enseñar estrategias y procedimientos para elaborar resúmenes, promoviendo la mejora de la habilidad para presentar información por escrito de manera funcional.
3. Diseñar las sesiones de aprendizaje centradas en el trabajo colaborativo para la escritura de los adolescentes.
4. Establecer metas claras junto con los estudiantes para el proceso de producción de textos, de modo que reconozcan sus propósitos en la tarea.

5. Alentar a los adolescentes a utilizar procesadores de textos, como Microsoft Word, como una herramienta básica para el proceso de escritura.
6. Animar a los estudiantes a avanzar en la complejidad de sus producciones escritas, proporcionándoles sugerencias para mejorar su redacción.
7. Facilitar a los docentes comprometidos con la enseñanza de la escritura con adolescentes todos los recursos y estrategias instruccionales que les permitan lograr mejoras en sus estudiantes.
8. Proponer a los estudiantes actividades de escritura que les permitan mejorar sus habilidades de procesamiento y producción de información mediante metas claras y significativas, es decir, útiles para los adolescentes.
9. Plantear actividades que permitan a los adolescentes organizar información mediante representaciones visuales, como mapas mentales y semánticos, entre otros.
10. Facilitar a los adolescentes modelos adecuados para producir distintos tipos de textos de forma diferenciada.

### **1.2.3 Propuesta de plan de animación a la escritura**

Nuestra propuesta de estrategias de animación a la escritura considera dos componentes fundamentales: la reflexión del docente que asume el rol de animador y las estrategias de animación, tomando en cuenta las características de los estudiantes.

- ***Reflexión docente***

Comúnmente, en las escuelas se afirma que la escritura equivale a la transcripción del habla: “escribes como hablas”. Aceptar esta premisa implica limitar la escritura a la enseñanza del código escrito. Sin embargo, la escritura, como producto cultural, es una tecnología de la palabra, ya que para transmitir y recibir mensajes escritos se necesitan recursos, materiales y herramientas externos al cuerpo humano. Aunque tener acceso a estos elementos no es suficiente por sí solo para poder escribir.

Se reconoce, asimismo, que el dominio de la escritura supone conocer un código que relaciona ideas (como los ideogramas) o sonidos (como las escrituras silábicas o fonológicas) con marcas gráficas determinadas y requiere el hábil uso de herramientas y recursos. No obstante, al referirnos a la competencia de producción de textos, esta acepción se ve limitada. Se trata, en cambio, de identificar los procesos mentales implicados; hacerlo facilitaría el diseño de estrategias didácticas para que los estudiantes puedan desarrollar estrategias propias de escritores competentes.

A diferencia del habla, la escritura demanda un proceso sistemático de enseñanza por parte de la escuela, que es el entorno habitual donde se aprende de manera formal y sistemática a leer y escribir.

Una cuestión particular en el caso de la escritura se ilustra de la siguiente manera: la escritura establece una comunicación diferida y a distancia, lo que implica la necesidad de construir una representación mental del lector al que se dirige el texto. Este aspecto resulta desafiante para los estudiantes, ya que no tienen una visión

directa del receptor, lo que puede llevar a una pérdida de motivación al no contar con el apoyo del interlocutor que completa y permite una respuesta cara a cara.

Otra dificultad radica en que el significado del texto escrito está exclusivamente en el lenguaje. Como destaca Alvarado (2000), es crucial al utilizar palabras adecuadas, estructuras oracionales coherentes y respetar las normas de escritura al redactar. Estos elementos contribuirán a la comprensión por parte del lector. Esto significa que la comunicación escrita tiene un mayor grado de control.

¿Cómo enfrentar las dificultades señaladas y otras surgidas debido a factores asociados a la realidad de los estudiantes? La respuesta que ofrecimos consistió en considerar las fortalezas tanto del docente como de los estudiantes, evaluar y autoevaluar adecuadamente las capacidades de ambos actores, y diagnosticar su realidad, intereses y necesidades. A partir de la respuesta formulada anteriormente, hemos propuesto estrategias de animación a la escritura para los estudiantes de quinto de secundaria de la IE Fe y Alegría.

En el caso de adolescentes de aproximadamente 16 años de edad, se identificó que lograron comprender que la escritura es un proceso recursivo y reconocieron la necesidad de recibir orientación para superar sus dificultades de redacción. Además, a los estudiantes les gustaba escribir sobre temas de su interés, ya que les permitía expresar sus emociones, intereses y preocupaciones, entre otros aspectos.

#### **1.2.4. Estrategias de escritura creativa**

A continuación, examinamos los aportes de Delmiro (2002), quien proponía diversos enfoques en torno a los talleres literarios. El docente animador puede



efectuar adaptaciones a estas propuestas, teniendo en cuenta el contexto institucional, las características de los estudiantes, entre otros aspectos.

#### **1.2.4.1. Propuesta 1: Maneras de comenzar y concluir relatos**

Esta estrategia se enfoca en la pregunta: ¿Por dónde comienzan las historias? Una historia puede originarse en un sueño, un recuerdo del pasado, un acontecimiento sorpresivo, un estado emocional, entre otros.

Algunos ejemplos incluyen:

##### ***Un personaje con un destino fijado desde el inicio***

*Crónica de una muerte anunciada* (García Márquez, 1981)

«El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros».

##### ***Un personaje en situación límite***

*El pozo y el péndulo* (Poe, 1970)

«Sentía náuseas, náuseas de muerte después de tan larga agonía; y, cuando por fin me desataron y me permitieron sentarme, comprendí que mis sentidos me abandonaban. La sentencia, la atroz sentencia de muerte, fue el último sonido reconocible que registraron mis oídos».

##### ***Una acción en el pasado condiciona la personalidad del protagonista***

*El túnel* (Sábato, 1984)

«Bastará con decir que soy Juan Pablo Castel, el pintor que mató a María Iribarne; supongo que el proceso está en el recuerdo de todos y que no se necesitan mayores explicaciones sobre mi persona».

### **Los finales**

Según Delmiro (2002), al igual que los comienzos, los finales pueden adoptar diversas formas. El desenlace de una historia siempre requiere revisar lo leído para comprenderlo con una perspectiva renovada y más amplia. Aunque el desenlace debe ser coherente con el inicio, no siempre será previsible.

Es posible identificar cuatro maneras de concluir una historia:

1. Se unen los cabos sueltos en la narración y se resuelven las dudas.
2. Se deja abierta la posibilidad de continuaciones e interpretaciones.
3. Se establece una conexión entre el principio y el final, ya sea porque uno remite al otro o porque el final es una variación del comienzo (contraste).
4. Se busca sorprender al lector de manera ingeniosa e imprevisible.

#### **1.2.4.2. Propuesta 2: Planteamientos descabellados**

Siguiendo la propuesta de Rodari (1979), se exploró el esquema de «hipótesis fantásticas» y preguntas disparatadas. Se plantearon preguntas para impulsar la escritura:

- ¿Qué crees que haría un leñador en el desierto del Sahara?
- ¿Cuál sería tu reacción si una mañana, estando sola en casa, llaman a la puerta y te encuentras con un cocodrilo que te ofrece educadamente un detergente?
- ¿Dónde crees que estará ahora el agua con la que te has lavado esta mañana?

- ¿De qué color son los aminoguanas o guanaminos? ¿Consideras que tienen experiencia previa o actúan por pura intuición?
- ¿Qué pueden pensar los sapos de las ranas?
- ¿Qué receta inventarías para que ladre un perro mudo?
- ¿Cómo te las arreglarías si el mundo fuese plano y, además, no hubiera gravedad?
- ¿Te impresionaría ver avanzar ante nosotros la muralla china?
- ¿Cómo reaccionarías si comprobaras que, efectivamente, ese elefante en celo que acabas de contemplar en el zoológico te persigue con aviesa intención?
- Trabajas en una empresa de calzado y te encomiendan vender una remesa de zapatos a una tribu de bosquimanos (que jamás han utilizado tal tipo de aditamento). ¿Cómo los convencerías?
- Si los tiburones fueran hombres, ¿se portarían mejor con los pececitos?

Cada alumno eligió tres preguntas como punto de partida para producir un texto.

#### **1.2.4.3. Propuesta 3: Escribir sobre la vida diaria**

La consigna consiste en solicitar que escriban sobre un momento de su domingo anterior, detallando los tiempos, lugares, personas y objetos o animales involucrados, así como los verbos de las acciones realizadas. Por ejemplo:

*Estuve sentado en mi sillón, ubicado al lado de la hamaca de mi padre. Empezó a sonar la música de mi madre y, como me gustaba, empecé a tararear. Todo me parecía tranquilo y agradable. ¿Cómo se llamaba la canción? Pues, era “Pop goes the world” de Hombres sin Sombrero (Men without Hats). Ella dice que es “full*

80". No obstante, todo el momento de relax se esfumó de repente cuando recordé que me faltaba una tarea y que debía presentarla al día siguiente.

Luego, la consigna se modifica, contando la historia desde el punto de vista de otros personajes, como el padre o la madre, por ejemplo.

Otra forma de abordar la escritura es facilitando textos que aborden aspectos de la vida diaria, lo que permita a los estudiantes tener un punto de partida para desarrollar sus propios escritos. Un ejemplo de texto de referencia es el que Delmiro (2002) menciona, remitiéndonos al poeta Valencia y a un poema de su libro *Obras poéticas completas*:

#### Biografía

*Cuna, Babero, Escuela, Libros, Tesis, Diploma.  
Pobreza. Pleitos. Jueces, las Cortes. Ruido.  
Comités. Elecciones. Tribuna. Gloria. Olvido.  
Viajes. El Bosque. Londres. París o Roma.*

*Regreso. Novia. Enlace. Rorros. Dientes. Aroma.  
Ilusión. Señoritas. La sociedad. Marido.  
Bailes. Celos. Pesares. Esclavitud. Gemido.  
Nietos. Babero. Escuela. Griego. Latín y Doma.*

*Vejez. Gota. Desvelos. Desilusión. Novenas.  
Ceguera. Gripe. Vértigos. Callos. Penas.  
Abandono. Esquiveces. El patatús. La fosa.*

*Llanto. Duelo. Discursos. Decreto. Paz. Sonrisa.  
Risa. Chalet. Pianola. Paseos. Una misa.  
Tumba. Silencios. Ortigas. Ausencia. Cruz mohosa.*

Este texto expresa la manera de ver la vida en función al paso de los años. Los estudiantes pueden cambiar el tono, el foco de interés o el tema, considerando su propia perspectiva, sus experiencias personales y su imaginación. Asimismo, es posible cambiar la forma o estructura de presentación del texto y añadir elementos que les permitan expresar su propia identidad y su voz única.

### **1.3. Trabajo 3: Propuesta de evaluación integral de la escritura**

**Asignatura:** Evaluación de la lectura y escritura

#### **Competencia**

Analizar y desarrollar propuestas innovadoras de técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación en la educación básica, en el área o línea de trabajo a cargo, a partir de la reflexión sobre nuestra práctica pedagógica. Elaborar un plan de evaluación de lectura y escritura adecuado a las características del contexto educativo, evidenciando la incorporación creativa de las nuevas tendencias de evaluación.

#### **Desarrollo temático**

Después de analizar la experiencia en el curso, se observa que se centró en la propuesta del Currículo Nacional y, obviamente, en los enfoques y capacidades que este propone. Sin embargo, dada la presencia de limitaciones pedagógicas y en el abordaje de la lengua en este documento, surgió la inquietud de profundizar en la evaluación de la escritura.

Como se mencionó anteriormente, es común considerar que la escritura se reduce a aspectos como la ortografía y la caligrafía. En este sentido, muchos docentes evalúan únicamente la calidad ortográfica de un texto. Esto es comprensible, ya que la ortografía es lo más fácil de captar en un escrito y el ojo tiende a detectar más rápidamente una falta ortográfica que una falta de concordancia.

Por otro lado, se sabe que muchos docentes consideran que sus habilidades lingüísticas, especialmente su dominio de la ortografía, les otorgan mayor seguridad al evaluar.

No obstante, considerar la evaluación integral de la producción escrita implica abordar tanto aspectos gráficos como aquellos necesarios para la redacción, y son estos últimos igual o incluso más importantes al momento de juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 2000).

Es fundamental reflexionar sobre lo siguiente: ¿Qué utilidad puede tener un escrito con ortografía impecable, pero compuesto de oraciones confusas? Aunque la ortografía es de gran importancia, es solo uno de los aspectos a considerar para determinar la adecuación de un texto.

La evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta no solo el texto terminado, sino también la secuencia de acciones que llevaron a su creación: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición (Graves, 1987, citado por Cassany, 1999). El método más práctico para evaluar estas fases, accesible a todo docente, incluso a aquellos que no pertenecen al área de Comunicación, es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto presentados por los estudiantes hasta llegar a la producción de la versión definitiva.

Con base en lo mencionado anteriormente, es sumamente importante leer, revisar y acompañar todo el proceso de las producciones de los estudiantes. Esto debe tener como objetivo ayudarlos a mejorar sus escritos. De esta manera, los docentes podemos expresar diferentes tipos de interrogantes o mensajes, tales como:

***Preguntas que ayuden a clarificar sus redacciones. Algunas pueden ser:***

1. ¿Cómo puedes explicar con mayor detalle este aspecto?
2. Estoy de acuerdo con lo planteado en este aspecto. ¿Podrías proporcionar un ejemplo?
3. Aquí mencionaste algo importante. ¿Podrías darle sustento teórico?
4. Lo que mencionas son aspectos fantásticos. ¿Podrías agregar elementos reales a tu historia de manera que ambos se fusionen? ¿Cómo podrías lograrlo?
5. Podrías explicar cómo llevaste a cabo todo el proceso de redacción textual.
6. ¿Es importante planificar antes de escribir cualquier texto?
7. ¿Seguiste el plan que trazaste para escribir tu texto? ¿Cómo puedes evidenciarlo?

***Mensajes y preguntas que refuerzan lo trabajado por el estudiante. Podrían ser:***

1. ¡Excelente planteamiento! Además, la fundamentación es muy coherente.
3. ¡Los argumentos presentados tienen un gran valor!
4. Los términos utilizados concuerdan con el tipo de texto.
5. La estructura textual desarrollada es coherente y expresa el propósito.
6. En tu escrito se observa que tienes una actitud de investigación.
7. Los conectores y adjetivos utilizados enriquecen el texto, así como la coherencia y cohesión del mismo.
8. Observo que... ¿estás comprendiendo que la escritura es un proceso recursivo y no lineal?

***Preguntas que orientan a los estudiantes para reflexionar sobre los escritos realizados, por ejemplo:***

1. Observa lo que escribiste e indica qué aspectos podrías mejorar.
2. ¿Has pensado cómo tus argumentos textuales podrían impactar en...?
3. Analiza, ¿qué sucedería si agregas en tu texto...?
4. ¿Has pensado qué impacto tendría lo que escribes si agregas... y si eliminas...?
5. Si tuvieras que realizar nuevamente tu escrito, ¿qué cambiarías en la redacción?
6. ¿Consideras que el texto que redactaste está orientado a lograr el objetivo planteado?
7. Aplicar un proceso de escritura diferente, ¿te hubiera conducido al mismo resultado textual?

***Expresiones o mensajes valorativos que el maestro brinda a los estudiantes según las evidencias de su trabajo escrito, por ejemplo:***

1. Estás mejorando en...
2. Sugiero que sigas practicando...
3. Felicito tu empeño, pues cada día demuestras...
4. Recuerda que...
5. Se puede desarrollar un poco más en estos aspectos, pues...
6. Ya estás orientando mejor tus ideas según el área.
7. Utilizaste la escritura recursiva con mayor dominio.



Ahora bien, ¿cuántas versiones en total deberían redactar los estudiantes? No puede establecerse un número exacto, ya que depende de diversos factores contextuales. Por ejemplo, si el alumno ya está familiarizado con el tipo de texto que el docente ha mandado componer, o si tiene predilección o no con dicho tipo textual. En todo caso, se sugiere siempre más de una versión: al menos un borrador y el texto en su forma final.

Otra inquietud surge respecto a la manera en que se califica el logro de la competencia de producción de textos de los estudiantes. Si se concibe la escritura como un acto individual, parece que la única decisión posible es evaluar individualmente a cada estudiante. Esta postura se ve reforzada por una característica de nuestro sistema educativo: la promoción de los alumnos es individual, no grupal; por lo tanto, las calificaciones se asignan a cada estudiante. Esta perspectiva se refleja en el Currículo Nacional; no obstante, es posible que la producción textual sea resultado del trabajo colaborativo.

Ante estas reflexiones, surge el interés por responder la siguiente pregunta: ¿Cómo abordar la evaluación de la escritura (o producción de textos) con estudiantes de secundaria de manera integral?

- *Práctica docente*

Esta propuesta estuvo orientada al trabajo pedagógico con estudiantes de cuarto grado de secundaria. Antes de precisar el objetivo de nuestra propuesta de evaluación, es necesario tener una concepción clara del término “escritura”.

Cuando nos referimos a la escritura, generalmente proyectamos a una persona inclinada sobre un papel o frente a la pantalla de un ordenador, redactando un

determinado texto. No obstante, escribir no es un fenómeno individual, sino una actividad social compartida que surge con una determinada finalidad y en un contexto particular, destinada a un lector concreto.

Entonces, escribir no solo implica apropiarse de un código y sus formas, ni se limita a adquirir modelos de organización textual. Escribir se orienta hacia la participación en actividades propias de los grupos a los que pertenecemos, ya sean estudiantes, ciudadanos, adultos profesionales, entre otros.

Ahora bien, el objetivo de nuestra propuesta de evaluación fue desarrollar competencias comunicativas, entendidas como un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para interactuar eficientemente en diversos ámbitos sociales. Esto implica que los estudiantes escriban textos teniendo en cuenta:

- La adecuación del texto a la situación comunicativa
- La coherencia y cohesión
- La utilización de recursos gramaticales y ortográficos
- La práctica de una autoevaluación durante el proceso de escritura

Entonces, no nos enfocaremos únicamente en la corrección ortográfica y tampoco seremos los únicos en seleccionar tipos de texto y formas de evaluar.

### **1.3.1. Sustento teórico del enfoque de evaluación basado en el constructivismo**

Este enfoque sostiene que el aprendizaje es un proceso natural que se desarrolla con el tiempo *mediante la interacción del sujeto con su ambiente y la construcción subjetiva. Se parte de estructuras cognitivas preexistentes, a las cuales se adhieren los conocimientos nuevos aportados por el medio.*

En la década de 1970, se iniciaron los primeros estudios sobre la escritura desde un enfoque de proceso. Según Salvador (2005), Emig fue pionero en el estudio de la composición escrita en 1971. A partir de la década de 1980, se produjo un cambio esencial con las significativas contribuciones de Hayes y Flower en 1981, y Bereiter y Scardamalia en 1987. Sus aportes iniciales fueron básicos y posteriormente ampliaron sus investigaciones, las cuales pueden aplicarse en el aula.

En el ámbito de la evaluación de la escritura como proceso, se debe considerar a Bazarman (2002, citado en Cassany, 1999), quien sugiere «evaluar a los alumnos y alumnas cuando están participando en un entorno de comunicación por escrito, insertado en una actividad social finalizada y con sentido». Este planteamiento fundamenta que los conocimientos que los estudiantes ponen en juego en actividades contextualizadas no son los mismos que en una situación de examen. Esto lleva a reflexionar que, para que la evaluación sea válida, es necesario que tenga lugar en un contexto situado. Esta idea, interesante para la evaluación, también es valiosa para la enseñanza: no es lo mismo aprender en situaciones situadas que en tareas sin sentido real para los estudiantes.

Los aportes en relación al proceso de la composición escrita nos orientan a reformular las concepciones sobre evaluación. Así, entendemos que:

- La evaluación de los textos tiene más sentido si se realiza con los borradores, cuando todavía hay oportunidad de rehacerlos y mejorarlos; y no cuando los textos ya están terminados.
- Se debe fomentar la autoevaluación: los estudiantes deben aprender a evaluar sus propios escritos, con la conducción de su profesor.
- Saber revisar, evaluar y corregir los textos debe formar parte de los contenidos de composición escrita que es necesario implementar en las actividades pedagógicas.
- La ejecución de una evaluación integral pretende ayudar y no obtener un resultado que sancione o felicite.

### **1.3.2. Instrumentos y criterios de evaluación**

Si consideramos una evaluación integral en el campo de la escritura, es fundamental tener en cuenta que los instrumentos y criterios de evaluación deben orientar a promover un aprendizaje reflexivo, brindar retroalimentación permanente a los estudiantes, promover procesos de reflexión, orientar la toma de decisiones para desarrollar satisfactoriamente las diferentes tareas y considerar principalmente que el instrumento de evaluación debe precisar aspectos que evidencien que la escritura no es una actividad lineal, sino recursiva.

Ante ello, el docente debe preparar y/o elaborar instrumentos de evaluación que abarquen toda una secuencia de actividades de composición escrita.

Es importante considerar que los instrumentos y criterios de evaluación son útiles momentos concretos y para determinados grupos de estudiantes. Los docentes deben estar atentos a cómo reforzar o mejorar los instrumentos y criterios de evaluación para lograr una evaluación integral frente a las diferentes situaciones de escritura de sus estudiantes.

### 1.3.3. Matriz de evaluación

Es fundamental precisar que para elaborar un instrumento de evaluación de escritura se sigue la siguiente secuencia.

En primer lugar, se extraen del Currículo Nacional del nivel secundario, área de Comunicación, las capacidades y desempeños de logro según el grado. A partir de ello, se elaboran las tablas de especificaciones para precisar los criterios.

Es importante recordar que los criterios de evaluación describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que los estudiantes deben mostrar en sus actuaciones ante una determinada situación o actividad.

Tabla 4

#### *Capacidades y desempeños del área de Comunicación*

<b>Capacidades</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Instrumento</b>
Planifica la producción de diversos textos escritos.	Desarrolla un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.	Guía de observación
Textualiza sus ideas según las convenciones de escritura.	Establece la secuencia lógica en los textos que escribe.	

## Tablas de especificaciones

Tabla 5

### *Capacidades y desempeños 1*

<b>Capacidad 1</b>	<b>Desempeño 1</b>
Planifica la producción de diversos textos escritos.	Desarrolla un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo. <ul style="list-style-type: none"><li>- Selecciona una imagen significativa.</li><li>- Realiza una descripción denotativa o connotativa.</li><li>- Escribe las emociones que le suscita la imagen.</li><li>- Relaciona lo escrito para componer versos.</li><li>- Organiza los versos con coherencia y cohesión.</li><li>- Ensayo la escritura de un poema completo utilizando los versos escritos.</li></ul>

Tabla 6

### *Capacidades y desempeños 2*

<b>Capacidad 2</b>	<b>Desempeño 2</b>
Textualiza sus ideas según las convenciones de escritura.	Establece la secuencia lógica en los textos que escribe: <ul style="list-style-type: none"><li>- Escribe versos teniendo presente la coherencia y cohesión.</li><li>- Produce el texto final con coherencia y cohesión.</li><li>- Organiza el texto según su estructura formal.</li><li>- Respeta las normas de ortografía.</li><li>- Utiliza recursos expresivos variados.</li><li>- Usa un vocabulario apropiado, variado y preciso.</li></ul>

## **Elaboración de los criterios**

### **Capacidad 1/ Desempeño 1**

#### *Criterio 1*

Elige una imagen significativa para él (ella).

#### *Criterio 2*

Describe denotativa o connotativamente la imagen seleccionada.

#### *Criterio 3*

Escribe emociones que representan para él (ella).

#### *Criterio 4*

Escribe versos utilizando lo que ha escrito a partir de sus emociones.

#### *Criterio 5*

Produce más de un borrador.

#### *Criterio 6*

Revisa y modifica los borradores.

### **7.2. Capacidad 2 / Desempeño 2**

#### *Criterio 1*

Escribe versos con coherencia y cohesión.

*Criterio 2*

Organiza el texto respetando la estructura formal.

*Criterio 3*

Respetar las normas de ortografía.

*Criterio 4*

Utiliza recursos de teoría literaria: rima, figuras literarias, entre otros.

*Criterio 5*

Utiliza un vocabulario apropiado considerando a un grupo lector específico.

*Criterio 6*

Produce un texto final (poema) con coherencia y cohesión.



## Guía de observación de composición escrita: poema

Después de haber trabajado las capacidades y desempeños, se obtiene lo siguiente:

Estudiante: ..... Grado: .....

Fecha: .....

Desempeños	Criterios	Sí	No
Desarrolla un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo	Elige una imagen significativa para él (ella).		
	Describe denotativa o connotativamente la imagen seleccionada.		
	Escribe las emociones que le suscita la imagen.		
	Relaciona sus escritos para escribir versos.		
	Organiza los versos con coherencia y cohesión.		
	Ensayo la escritura de un poema completo utilizando los versos escritos.		
Establece la secuencia lógica en los textos que escribe.	Escribe versos con coherencia y cohesión.		
	Organiza el texto respetando la estructura formal.		
	Respeto las normas de ortografía.		
	Utiliza recursos de teoría literaria: rima, figuras literarias, entre otros.		
	Utiliza un vocabulario apropiado considerando a un grupo lector específico.		
	Produce el texto final (poema) con coherencia y cohesión.		

*Recomendaciones y/o aportes*

.....

.....

.....

.....

**Otros aspectos que involucra la evaluación integral**

Desarrollar una evaluación integral en la educación básica fomenta la cultura de trabajo colaborativo, creando espacios para la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.

**Autoevaluación**

Es un componente esencial de la evaluación integral. Durante las actividades de escritura, los estudiantes deben llevar a cabo una autoevaluación exhaustiva, analizando todo lo realizado. Para ello, es necesario:

- Que los estudiantes comprendan ampliamente el concepto de autoevaluación. Es responsabilidad del docente abordar este tema como contenido adicional.
- La práctica constante de la autoevaluación aumentará la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.
- Brindar a los estudiantes una comprensión detallada de los criterios de evaluación aplicables a la actividad de escritura.
- Acompañar permanentemente a los estudiantes durante la autoevaluación de sus actividades de escritura.

La implementación de la autoevaluación es esencial, ya que permite a los estudiantes revisar sus respuestas y estrategias empleadas en la tarea de escritura,

evaluando su efectividad. También les brinda la oportunidad de valorar su producción en relación con las expectativas.

Es importante destacar que la autoevaluación ayuda a los estudiantes a:

- Conocer lo que están aprendiendo.
- Identificar lo que están aprendiendo en situaciones específicas.
- Reconocerse como sujetos que aprenden.
- Reconocerse como aprendices y ser conscientes de sus habilidades y limitaciones intra e interpersonales, lo que les permitirá comprender su proceso de aprendizaje y encontrar métodos más apropiados de estudio.
- Fomentar la comprensión de cómo aprenden como estudiantes.
- Incentivar a los estudiantes a detectar, planificar y modificar sus estrategias, así como a regular sus dificultades en función del objetivo de aprendizaje que se les plantee.

En conclusión, la aplicación de la autoevaluación por parte de los estudiantes en sus actividades o trabajos de escritura les permite identificar sus aciertos, errores y proponer soluciones. Asimismo, proporciona al profesor valiosas orientaciones para la planificación de sus actividades de retroalimentación.

### **Coevaluación**

La coevaluación, o evaluación entre pares, se considera una variante de las prácticas de autoevaluación. Este tipo de evaluación proporciona a los estudiantes un sólido respaldo y desafío, mejorando la calidad tanto de los trabajos propios como de los de sus pares. Permite reforzar la comprensión de los procesos de escritura y los

criterios de evaluación, ya que incorpora una dimensión socioemocional y fomenta la colaboración efectiva en el aula.

Motivar la práctica de la coevaluación permite generar espacios y actividades para aprovechar el potencial de los estudiantes como fuente de integración entre ellos mismos. Es importante destacar que fomentar la autoevaluación y coevaluación refuerza la autonomía de los estudiantes, haciéndolos más proactivos, reflexivos y críticos, otorgándoles un rol protagónico en su proceso de aprendizaje y promoviendo una actitud positiva hacia el mismo.

La implementación de prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares produce cambios en las actividades de aprendizaje de la escritura. Los estudiantes se involucran más con su producción escrita y el instrumento de evaluación, estableciendo una interacción más profunda con sus compañeros de clase y sus producciones escritas.

Se proponen algunas técnicas de coevaluación entre estudiantes:

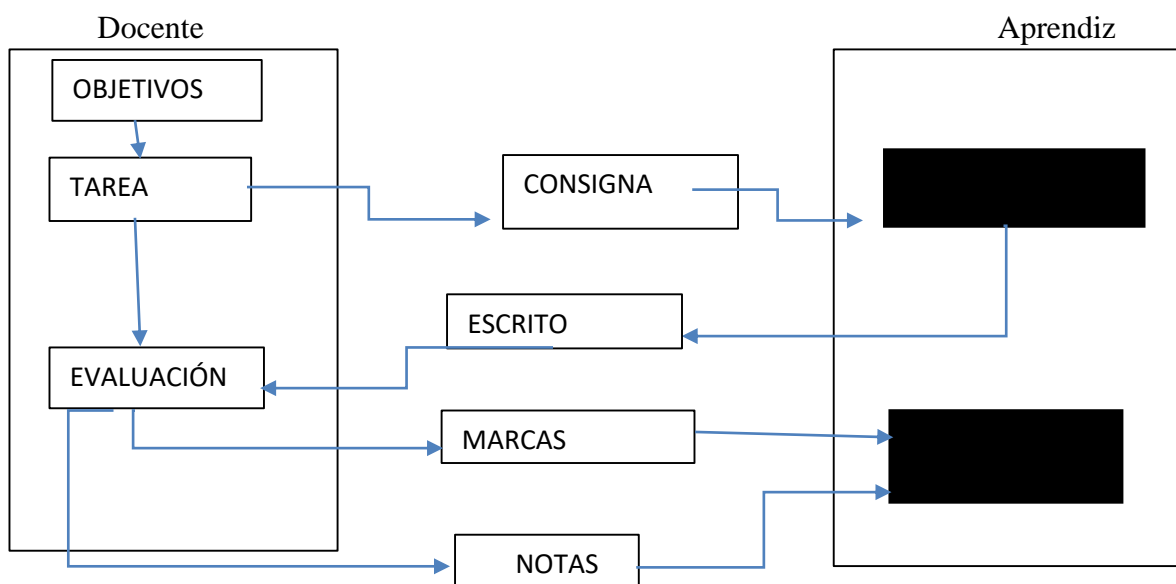
- **En parejas:** al culminar un producto escrito, los estudiantes intercambian sus trabajos. Ambos corrigen el trabajo del otro utilizando el instrumento de evaluación y posteriormente explican las modificaciones propuestas, fundamentando sus correcciones. Cada uno es libre de aceptar o rechazar los cambios propuestos por su compañero.
- **Al terminar un producto:** cada estudiante publica su trabajo y se asigna tiempo para que tanto los estudiantes como los maestros circulen libremente por el aula para evaluar los productos. Durante este proceso, se pueden hacer

anotaciones de enmiendas y sugerencias, así como comentarios orales a los autores de los productos.

### Reflexión personal

Actualmente, se observa un estereotipo claro en relación con la ejecución de la composición escrita, como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 2: Modelo más usual de la tarea de escritura



Nota. Cassany, 2016, p. 132

*Analizamos de arriba hacia abajo.* El docente decide exclusivamente sobre las prácticas de composición escrita que los estudiantes llevarán a cabo, sin considerar sus opiniones. Únicamente tiene en cuenta los objetivos y contenidos, a partir de los cuales elabora la tarea de escritura expresada en una consigna o instrucción específica para el estudiante. Por ejemplo, puede solicitar escribir una carta para un amigo, una descripción del colegio con una extensión de 250 palabras o un texto expositivo sobre la problemática de la sociedad actual, entre otras opciones.

El estudiante ejecuta la tarea de redacción, generalmente de manera individual y fuera del horario de clase, lo que genera una falta de información sobre el proceso de escritura que siguió. El texto escrito que el alumno presenta al docente no revela los procesos cognitivos, las decisiones estructurales y lingüísticas, ni las reformulaciones aplicadas en los borradores. Nos enfrentamos, en otras palabras, a una “caja negra”. Debido a esta situación, el docente evalúa la escritura textual únicamente como producto final.

Según este esquema, las tareas de escritura no contribuyen de manera planificada al desarrollo de la composición escrita. Se centran en inducir u obligar a escribir, pero no enseñan el proceso. Sería más recomendable abrir las “cajas negras” con el propósito de permitir que el aprendiz desarrolle sus procesos de composición. En este enfoque, la evaluación acompaña a toda la tarea; teniendo en cuenta no solo la versión final, sino también los borradores y el diálogo entre los distintos participantes en las actividades de escritura. Las investigaciones han demostrado que los diversos subprocesos de la composición interactúan durante toda la actividad de escritura.

Es fundamental considerar que la evaluación formativa tiene una importancia de primer nivel, especialmente en el campo de la escritura, ya que contribuye a incrementar el aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso educativo, de inicio a fin, con el único propósito de mejorarlo. Esta evaluación tiene un enfoque más cualitativo que cuantitativo, lo que permite la aplicación de diversos procedimientos evaluativos, como la cooperación entre iguales, la tutoría, el comentario magistral, autoevaluación, observación de aula, corrección escrita, creación de carpetas, entre otros.

En conclusión, según Cassany (2016, pp. 212-213), la evaluación de un escrito debe:

- Ser diseñada y valorada por el docente presente y futuro del aprendiz examinador.
- Contar con criterios claros, comprensibles para todos los participantes.
- Basarse en diversas producciones del aprendiz, preferiblemente durante un largo periodo.
- Animar y mejorar las prácticas didácticas.
- Fundamentarse de manera sólida en las últimas investigaciones en aprendizaje lingüístico.

En consecuencia, las prácticas evaluadoras deben integrarse a las tareas de composición realizadas en clase a lo largo de las secuencias didácticas. También es importante considerar que los métodos utilizados para evaluar modelan la percepción de los aprendices sobre lo que implica escribir.

## **II. CONCLUSIONES**

### **Trabajo 1: Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria**

- El rol del docente como experto mediador orientó la labor de escritura de los estudiantes, logrando que escribieran no por obligación, sino motivados al seguir las estrategias planteadas.
- Las estrategias metodológicas utilizadas por el docente promovieron la escritura desde un enfoque comunicativo.
- La creación de poemas a partir de imágenes permitió que los estudiantes expresaran sus situaciones, emociones, sentimientos, concepciones y vivencias.
- Los estudiantes afianzaron la comprensión de que la escritura es un proceso recursivo que involucra la planificación, redacción y evaluación del texto.

### **Trabajo 2: Plan de animación de la escritura en secundaria**

- Las estrategias de animación a la escritura no se limitan únicamente al área de Comunicación, sino que también se aplican en las demás áreas curriculares o como parte de actividades institucionales cocurriculares.
- Implementar estas estrategias con nuestros estudiantes ha permitido despertar su creatividad y la práctica constante de escribir en diferentes situaciones o vivencias.



- La animación creativa y lúdica a la escritura facilitó a los estudiantes la redacción de textos sobre diferentes temáticas, según sus intereses y preferencias.

### **Trabajo 3: Propuesta de evaluación integral de la escritura**

- Los estudiantes comprendieron que la evaluación de la escritura no se enfoca únicamente en la corrección ortográfica, sino también en la adecuación del texto a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión, el uso de recursos gramaticales, y la autoevaluación durante todo el proceso de escritura.
- Fomentar la autoevaluación entre los estudiantes incentivó el aprendizaje en la revisión, evaluación y corrección de textos escritos en diferentes actividades de todas las áreas.
- Aplicar una evaluación integral de la escritura contribuyó a que los estudiantes comprendan que escribir no se trata simplemente de presentar un escrito final, sino de mostrar borradores que evidencien un proceso de escritura.
- Fomentar una evaluación integral de la escritura facilita la creación de espacios de diálogo tanto entre los estudiantes como entre ellos y el docente, contribuyendo así a mejorar el aprendizaje.
- Aplicar una evaluación integral de la escritura implica ejecutar tanto la autoevaluación como la coevaluación. Ambas se complementan y benefician el aprendizaje de los estudiantes.

### **III. RECOMENDACIONES**

#### **Trabajo 1: Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria**

- Para motivar la escritura en los estudiantes, el docente mediador debe aplicar estrategias lúdicas y dinámicas.
- La integración de las TIC en la didáctica de la escritura se convierte en un elemento motivador cuando los estudiantes tienen acceso a ellas.
- Fomentar el hábito de la escritura implica facilitar la comunicación del estudiante-escritor con un interlocutor real, como el docente.
- Los docentes pueden crear estrategias didácticas de escritura basadas en enfoques o modelos teóricos.
- Al elaborar estrategias didácticas de escritura, los docentes deben considerar diversos factores, como las características de los estudiantes, el contexto y sus intereses o motivaciones, entre otros aspectos.
- Recoger las opiniones de los estudiantes sobre la estrategia didáctica de escritura aplicada con ellos es fundamental. Esto ayuda a reformular o fortalecer las estrategias didácticas futuras.
- Valorar los productos de escritura de los estudiantes contribuye a fomentar el hábito de la escritura.

## **Trabajo 2: Plan de animación de la escritura en secundaria**

- Los docentes deben asumir el rol de animadores de escritura, analizando sus potencialidades y limitaciones en cuanto a la mediación, así como evaluando su competencia en producción escrita.
- Los docentes deben integrar estrategias de animación a la escritura que utilicen tanto medios y herramientas convencionales como las TIC e inteligencia artificial.
- En cada actividad de animación a la escritura, es crucial asegurar que el estudiante encuentre sentido en el acto de escribir, valorando su utilidad y los beneficios que aporta no solo en el campo académico, sino fundamentalmente en el comunicativo.
- Al elaborar un plan de animación a la escritura, es esencial conocer principalmente las características de los estudiantes, así como los recursos y materiales disponibles en la institución educativa.

## **Trabajo 3: Propuesta de evaluación integral de la escritura**

- La evaluación debe dirigirse hacia el desarrollo de competencias comunicativas, abarcando habilidades, estrategias y conocimientos.
- Al evaluar la escritura de los estudiantes, el docente debe considerar todo el proceso, desde el inicio hasta la obtención del producto final, con el propósito de orientar, retroalimentar y avanzar hacia el logro esperado del aprendizaje.

- La implementación de una evaluación integral contribuye a involucrar al estudiante en el logro de sus aprendizajes, permitiéndole identificar sus aciertos, dificultades y las acciones a desarrollar para mejorar.
- El docente debe tener en cuenta que su rol está orientado a acompañar a los estudiantes en todo el proceso de escritura.
- Una evaluación integral de la escritura debe generar resultados cualitativos en lugar de cuantitativos.

#### IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2000). Aprender escribiendo. *El Monitor de la Educación*, 1(1), 28-31.

[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2000\\_1.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2000_1.pdf)

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.

Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Björk, L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y el escribir*. Graó.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. Yale University Press.

Burbano, M. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna: la comprensión lectora en los estudiantes de la enseñanza básica primaria. *Conrado: Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(65), 310-317. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/issue/view/44>

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Delmiro Coto, B. (2002). Los talleres de escritura y el aprendizaje de los registros. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 65-78.
- Ferrer, V. (2020). Estrategia didáctica para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(3), 21-28.  
<https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.  
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Gaspar, M. del P. (2011). *Clase virtual N.º 5: representaciones e historia de la escritura en la escuela*.  
[https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/upload/Lengua\\_Clase\\_5\\_\\_Modulo\\_2.pdf](https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/upload/Lengua_Clase_5__Modulo_2.pdf)
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, (99)3, 445-476.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Booket.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de escritura y dependencia de lo literal*. Graó.
- Salvador, F. (2005). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Eos.

Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.

Serrano, S., & Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Educere*, 6(20), 397-408.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3566200>

## V. ANEXOS

### Trabajo 1: Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la escritura en secundaria

#### FICHA DE PLANIFICACIÓN DE CREACIÓN POÉTICA

NOMBRE:.....GRADO Y SECCIÓN: .....

1. SELECCIÓN DE LA IMAGEN:

.....

2. DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. CUADROS DE ORGANIZACIÓN

IDEAS DE IMAGEN	SENTIMIENTOS ASOCIADOS A LAS IDEAS



3.1. DESARROLLO DE SUBIDEAS Y CREACIÓN DE ESTROFAS: RELACIÓN  
ENTRE IDEAS Y SENTIMIENTOS

IDEAS:	SENTIMIENTOS:
IDEAS:	SENTIMIENTOS:
IDEAS:	SENTIMIENTOS:

4. DETERMINACIÓN DE FIGURAS LITERARIAS A UTILIZAR

.....

.....

.....

.....

**EVIDENCIAS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA  
A PARTIR DE IMÁGENES**



Tema:  
La Naturaleza

- El inmenso pasto verde
- La tranquilidad, paz y libertad
- Las maravillas de la creación divina

REPRESENTACIÓN DE IDEAS DEL ESCRITOR



Bendición De Dios y la Belleza Natural

El Pasto, las plantas Verdes

El Cielo azul inmenso

Libertad, Seguridad

El Ser Humano En la Naturaleza

No la Respeta

DEBERÍA

La Destruye

Amarla

Respetarla

Ser Uno con ella

Emplear:

- ✓ Palabras complejas
- ✓ Metáforas
- ✓ Rimas



**FICHA DE PLANIFICACIÓN DE CREACIÓN POÉTICA.**

NOMBRE: Adriana Echouy Canago GRADO: 5<sup>to</sup> "B"

- Selección de la imagen: La Naturaleza
- Descripción de la imagen: Esta imagen enteramente por un campo lleno de vegetación con una chusa que transmite libertad y paz ya que está rodeada de sus brazos. El ambiente se ve muy cálido y relajado es muy amplio lo cual nos hace sentir más libre y con más movimiento.

Ideas de la imagen	Sentimientos que contienen las ideas.
* La imagen nos transporta al campo	✓ Libertad ✓ Tranquilidad
* El ambiente es muy cálido	✓ Paz ✓ Armonía
* Las plantas son verdes y muy abundantes	✓ Confianza

- Con cada idea y sentimiento relacionado. Desarrollen subideas y sentimientos, lo cual te servirá para crear estrofas. (seleccionar la figura o figuras que irá en cada párrafo.

Ideas Campo verde lleno de vegetación	sentimientos ✓ Paz y Libertad
Subideas ✓ Abundantes plantas verdes ✓ Lugares grandes	Sentimientos ✓ Armonía ✓ Tranquilidad

Figuras literarias:

.....

.....

.....



IDEAS ...	SENTIMIENTOS...
* La imagen nos transporta al campo	* Libertad
* El ambiente es muy cálido	* Tranquilidad
* Las plantas son verdes y muy abundantes.	* Paz

IDEA: Campo lleno de vegetación muy amplia	Sentimientos: Libertad y Confianza
Subideas: <ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Abundante pasto verde</li> <li>◊ Lugar muy amplio</li> <li>◊ El ambiente es muy cálido</li> </ul>	Seguridad Libertad Armonía

Verso:

Cuando estoy frente al pasto verde siento una sensación de libertad porque observo la grandeza que la naturaleza me da.

Verso:

La Naturaleza es hermosa,  
tan llena de vida, tan maravillosa  
con sus campos verdes llenos  
de esperanza.

IDEA: El deseo de las personas de buscar paz	SENTIMIENTO: Paz, tranquilidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Personas haciendo Yoga</li> <li>◊ Relaciones intrapersonales</li> </ul>	Relación Armonía, Paz.

## Trabajo 2: Plan de animación de la escritura en secundaria

### ADAPTACION DEL CUENTO “SOPA DE PIEDRA”

Este cuento ha sido adaptado por un estudiante de secundaria para ser relatado a estudiantes de tercer grado de primaria.

**Título del cuento:** Sopa de piedra

**Autor:** Anónimo

**Autor de la adaptación:** Jorge (estudiante)

**Promedio de edad del público:** 8 años

**Lugar:** Centro del aula

(Los alumnos se sentarán en el piso formando un semicírculo delante del profesor).

**Utilería:** Gorro, pantalón, olla, piedra

**Motivación:** Se recogerán las respuestas a las preguntas. ¿Alguna vez has ignorado a un mendigo en la calle?, ¿por qué? ¿Cómo te sentiste?

#### Contando el cuento

Alguna vez, en la antigua plaza de Trujillo, un hombre vestido con camisa, pantalón de tela gruesa desgastado por la lluvia y un par de zapatos a medio morir iba deambulando con mucha hambre.

Él solo llevaba una bolsa de tela ahuecada, una taza colgando de ella y una negra olla quiñada por un lado. El hombre tocó las casas para que le regalasen algo de comer.

*—Disculpe, ¿me puede dar un pedazo de pan?... No como hace varios días. ¿Tiene algo que le sobre?*

Pero nadie le dio nada. Resignado, al pobre y hambriento vagabundo se le ocurrió una idea: preparar una sopa de piedra. El hombre prendió fuego en el centro de la plaza, cogió su olla, la llenó de agua, la puso a hervir y dentro metió una piedra limpia.

—*Había olvidado lo rico que sabe este platillo. Felizmente siempre hay una piedra cerca a uno* —dijo el desdichado.

Los moradores empezaron a mirar cómo cocinaría. Vieron cómo metió una piedra en la olla con agua.

—*Oiga, ¿qué pretende hacer con eso?* —le preguntó uno de los vecinos que miraba por su ventana.

A lo que el vagabundo le respondió que cocinaría una sopa de piedra.

—*¿Una sopa de piedra?* —volvió a preguntar el hombre

El vagabundo dijo que sí, que ese plato era la más deliciosa comida que se preparaba en su pueblo; pero lamentablemente esa sopa no quedaría tan rica, porque le faltaba un poco de alverjas. El curioso hombre le dijo que él tenía un poco y que se las regalaría si le invitaba un plato de esa tan extraña comida. El vagabundo se quedó callado...

—*Humm... no lo sé... Bueno, tráigalas, quizá me sobre un poco.*

Inmediatamente, el hombre trajo las alverjas limpias y se las entregó al vagabundo. Este las echó en la olla y las movió muy entusiasmado.

—*Ja, ja, ja... Ahora sí la sopa está casi perfecta. Solo le falta un poco de papas.*

Otro vecino que había estado viendo todo desde su ventana gritó que él podía regalarle algunas papas, pero también con la condición de que le diese un plato de esa tan extraña sopa. El vagabundo volteó a mirar al primer vecino, guardó silencio unos segundos y aceptó la petición del último. Inmediatamente el hombre dejó su ventana, cogió un plato de papas limpias y peladas, y se las dio al vagabundo. Este las echó con entusiasmo a la sopa que hervía lentamente.

—*Ahora sí podremos comer como en mi pueblo. Lástima que no sabrá como lo hacía mi abuela. ¿Saben? Ella le echaba un poco de carne y algunas zanahorias.*

Dos señoras que estaban en sus balcones, mirando con mucha curiosidad la escena, dijeron —cada una— que tenían carne y zanahorias, que con gusto las darían si también recibían una porción de la ya famosa sopa. El vagabundo gritó entusiasmado que sí, que hacía años que nadie que no fuera de su familia probaba la sopa con esa receta. Las mujeres, al oír tremenda confesión, salieron embaladas de sus casas con los ingredientes necesarios.

Esta vez, fueron ellas mismas las que echaron sus ingredientes a la olla.

—*Tengo una mesa y unas sillas para que podamos sentarnos* —dijo el primer vecino al ver que ya eran varios y que probaría una comida con receta antigua.

—*Yo tengo una jarra de chicha de jora. ¡Ahorita mismo la traigo!* —señaló el segundo, quien animado había olvidado contar cuántos eran para traer igual cantidad de vasos.

—*Yo acabo de comprar algunos panes y tamales, y doña Carmela tiene un poco de guiso de la mañana* —dijo una de las mujeres.

Mientras iban avanzando con la cena, una de las mujeres pidió al hombre que le diera la receta. Le juró que nunca la compartiría con nadie. Lo mismo hicieron los demás. El vagabundo les dijo que les daría la receta si todos los fines de semana se podrían reunir para preparar la sopa de piedra. Todos aceptaron y desde ese día los moradores aprendieron a compartir con los demás.

### **Después de escuchar el cuento**

- ¿Quién resultó ser más astuto?, ¿por qué?
- ¿Qué tuvo que hacer el vagabundo para conseguir la ayuda de los vecinos?
- ¿Se dieron cuenta los vecinos de que ayudaron al vagabundo?
- Si pudieran añadir otro personaje a la historia, ¿quién sería y qué haría?
- ¿Qué otro final podrían darle a la historia?
- ¿Qué mensaje les dejó la historia y qué parte de esta se relaciona con dicho mensaje?