

LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA*

María Elena González López¹
Nohora Nancy Ramírez Pérez²
Diana Mildreth Sepúlveda Muñoz³
Inés Andrea Sanabria Totaitive⁴

Recepción: 10 de junio de 2016

Aprobación: 29 de septiembre de 2016

Artículo de Investigación

1 Maestranda en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa Indalecio Vásquez.
maelgolo@yahoo.es

2 Maestranda en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa Indalecio Vásquez.
Nnramirez111@gmail.com

3 Maestranda en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa Indalecio Vásquez.
dianitaguican@gmail.com

4 Magister en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de Investigación de Estudios en Ecología, Etología, Educación y Conservación (GECOS).
inesandrea.sanabria@uptc.edu.co

* Este artículo presenta los resultados parciales del proyecto de intervención didáctica: La escritura desde la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), el cual vincula dos áreas: Lengua Castellana y Ciencias Naturales, tomando como referente de acción los Grados Primero, Segundo y Cuarto, de la Institución Educativa Indalecio Vásquez del municipio de Pesca (Boyacá).

Resumen

Partiendo de la gestión y compromiso del docente como orientador en el aprendizaje, y mediante el enfoque cualitativo direccionado por la investigación-acción educativa a partir de la metodología de planificar, actuar, observar y reflexionar, se busca promover la habilidad escritora en los niños con ayuda de métodos de experimentación, comprobación y legitimidad del conocimiento con base en la experiencia y confrontando la teoría con la práctica. Para ello, se procedió al análisis de textos construidos por los niños a través de los niveles (A, B, C y D) y categorías de producción escrita (Coherencia y cohesión local, Coherencia global, Coherencia y cohesión lineal y Pragmática) establecidos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo cual permitió identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la escritura.

Palabras clave: escritura, enseñanza de las ciencias, educación, aprendizaje.

WRITTEN COMPOSITION: AN EXPERIENCE WITH ELEMENTARY STUDENTS

Abstract

Based on the management and commitment of the teacher as a guide in learning, and through the qualitative approach guided by the educational action research from the methodology of planning, acting, observing and reflecting, the aim is to promote the writing skill in children with help of experimentation methods, verification and legitimacy of knowledge based on experience and confronting theory with practice. In order to achieve the mentioned before, we proceeded to the analysis of writings composed by children through the levels (A, B, C and D) and written production categories (coherence and local cohesion, global coherence, coherence and linear cohesion and Pragmatic) which were established in the curriculum of Spanish Language subject, which allowed to identify strengths and opportunities for improvement in writing skill.

Keywords: writing, science education, education, learning.

A COMPOSIÇÃO ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE ENSINO BÁSICO

Resumo

A partir da gestão e do comprometimento do professor como guia na aprendizagem, e através da abordagem qualitativa orientada pela pesquisa-ação educacional a partir da metodologia de planejar, agir, observar e refletir, o objetivo é promover a habilidade de escrita em crianças com ajuda de métodos de experimentação, verificação e legitimidade do conhecimento baseado na experiência e confrontando a teoria com a prática. Para isso, procedeu-se à análise de textos construídos por crianças através dos níveis (A, B, C e D) e categorias de produção escritas (coerência e coesão local, coerência global, coerência e coesão linear e pragmática) estabelecidas em Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola, que permitiram identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria na escrita.

Palavras-chave: escrita, educação científica, educação, aprendizagem.

COMPOSITION ECRITE: UNE EXPERIENCE AVEC LES ÉLÈVES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Résumé

À partir de la gestion et l'engagement de l'enseignant comme guide dans l'apprentissage, et à travers l'approche qualitative guidée par la recherche action éducative de la méthodologie de planification, d'action, d'observation et de réflexion, le but est de promouvoir l'écriture chez les enfants avec l'aide de méthodes d'expérimentation, de la vérification et de la légitimité des connaissances basées sur l'expérience et confrontant la théorie à la pratique. Pour atteindre cela, nous avons procédé à l'analyse des écrits composés par les élèves à travers les niveaux (A, B, C et D) et les catégories de production écrites (cohérence et cohésion locale, cohérence globale, cohérence linéaire et pragmatique) qui ont été établis dans le programme d'études de la classe de langue espagnole, ce qui a permis d'identifier les forces et les possibilités d'amélioration des compétences en écriture.

Mots-clés: écriture, enseignement des sciences, éducation, apprentissage.

Introducción

La escritura es una habilidad lingüística compleja que, según Cassany & Comas (1989), requiere el dominio de dos aspectos fundamentales: la competencia y la actuación, los cuales implican que el escritor tenga conocimientos implícitos de la lengua y sepa hacer uso de ella en situaciones reales y concretas, mediante estrategias que afronten la capacidad para coordinar, describir y comprender múltiples procesos a través de la práctica.

En esta perspectiva, Santiago & García (2010) plantean que “la composición escrita emplea diversos sinónimos como: escritura, expresión escrita, comunicación escrita y discurso escrito” (p. 18). Es importante resaltar que, el acto de escribir no se limita a transcribir ideas de otros; teniendo en cuenta lo estipulado por Ferreiro & Teberosky (1999), el escritor debe reflexionar sobre lo que va a producir; mientras que, quien copia se limita a repetir trazados de otro texto, probablemente sin comprender el sentido de lo que escribe.

Así pues, el ámbito donde se presenta el acto de escribir es “mucho más que conocer el abecedario, saber ‘juntar letras’ o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany 1995, p. 3), lo cual requiere incentivarse en todas las áreas del conocimiento, no solo en las que compete al castellano, con el propósito de aprovechar cada uno de los espacios que ofrece la cotidianidad para crear textos escritos que logren transmitir un mensaje claro sobre una experiencia realizada, manejando lógica y coherencia en el ordenamiento de sus ideas, obteniendo aprendizajes cognitivos de valor, alcanzando con ellos un nivel de desempeño intelectual acorde a las circunstancias propias de quien lo utiliza y maneja coordinadamente.

Según Albarrán & García (2010),

Para producir escritos se requiere de una serie de estrategias cognitivas asociadas a la escritura (planificar, textualizar y revisar) para lo cual cada uno de ellos emplea unas técnicas determinadas (lluvia de ideas, explorar un tema, dibujar, mapas conceptuales, enumerar las ideas, categorizarlas, utilizar varias hojas para elaborar borradores, marcar correcciones, crítica del borrador por un revisor). (p. 18).

Estas estrategias cognitivas deben ir acompañadas de un proceso de metacognición de los estudiantes (Ochoa, Correa, Aragón & Mosquera, 2010), donde resaltan que los estudiantes tienen dificultad para hacer correcciones y autorregulaciones de sus escritos cuando no son guiados por el docente;

de ahí, la importancia de la intervención y el rol que asumen tanto estudiante como docente en el proceso de escritura. Este autor concluye que un buen escritor escolar necesita que sus producciones sean revisadas una y otra vez por él mismo y por otros, teniendo en cuenta los aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación y, sobre todo, la coherencia del texto.

Así mismo, Hurtado (2013) propone postulados sobre regulación metacognitiva y composición escrita, los cuales señalan que la enseñanza de la escritura no se reduce al ejercicio de convocar a los estudiantes a escribir sin ningún tipo de realimentación, sino que se requiere implementar estrategias que generen en ellos la reflexión sobre la misma.

En este sentido, el presente artículo comparte resultados parciales del desarrollo de un proyecto de intervención didáctica, que surgió a raíz del análisis de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de Tercero y Quinto Grados en la Institución Educativa Indalecio Vásquez del Municipio de Pesca (Boyacá- Colombia), pruebas SABER del año 2015 (Figuras 1 y 2), las cuales son diseñadas y aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), quien evalúa dos competencias en la prueba de lenguaje: comunicativa-lectora y comunicativa-escritora, considerándose tres componentes transversales en cada una: sintáctico, semántico y pragmático (ICFES, 2016).

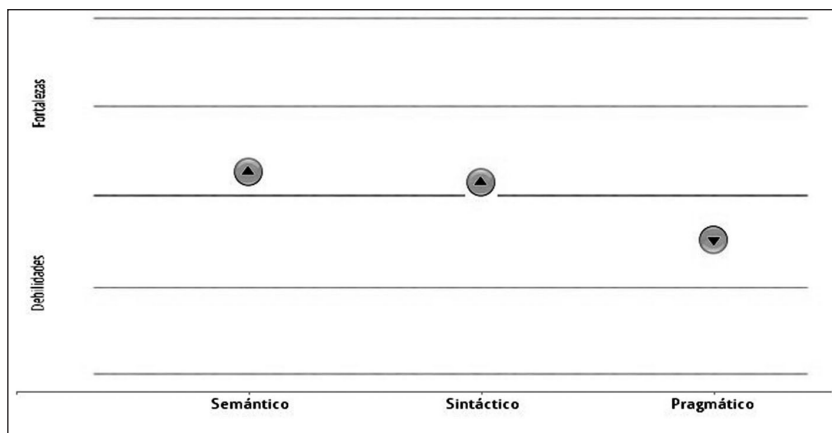


Figura 1. Resultados Pruebas SABER Grado 3º - 2015

Fuente: ICFES. Establecimiento Educativo: I.E. Indalecio Vásquez (2016, p. 7).

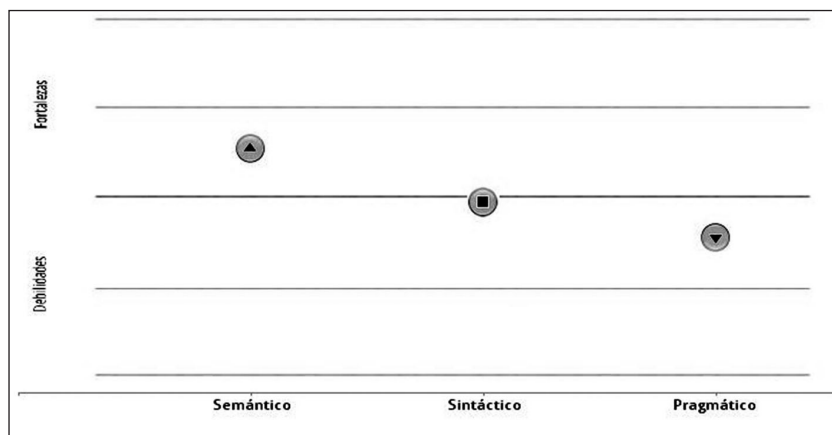


Figura 2. Resultados Pruebas SABER grado 5° - 2015

Fuente: ICFES. Establecimiento Educativo: I.E. Indalecio Vásquez (2016, p. 25).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que, en la competencia comunicativa-escritora, los estudiantes de Tercero y Quinto Grados, mostraron un nivel bajo de desempeño, identificando debilidades en el componente pragmático referido a la producción de textos escritos y relacionado por el ICFES (2016) “con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación” (p. 23), convirtiéndose en un acontecimiento preocupante que requirió ser analizado a fin de iniciar un trabajo minucioso de búsqueda de acciones de mejoramiento para promover habilidades que fortalecieran la adquisición de la competencia escritora, y por ende revelara resultados efectivos en estudiantes de los Grados Segundo y Cuarto, próximos a presentar las pruebas SABER en el año 2018. De esta manera, se plantea la pregunta problematizadora de la cual partió la presente investigación: ¿Cómo la producción textual se promueve a partir de la Enseñanza de las Ciencias Basada en Indagación en estudiantes de Primero, Segundo y Cuarto Grados de la Institución Educativa Indalecio Vásquez del Municipio de Pesca, Boyacá?

Partiendo de la gestión y compromiso del docente como orientador en el proceso de aprendizaje, y mediante el enfoque cualitativo direccionado por la investigación-acción educativa a partir de la metodología de planificar, actuar, observar y reflexionar, se propone promover la habilidad escritora desde la enseñanza de las Ciencias basadas en indagación. El estudiante se involucra como protagonista directo y autogestor de aprendizajes figurativos que le permitan, mediante el desarrollo de acciones de indagación, no solo comprobar procesos sino incentivar su actuar hacia la construcción de textos escritos

fundamentados en su propia experiencia. Se reconoce que, en manos del docente, están dadas las oportunidades para lograr cambios de calidad, a partir de una estrategia didáctica en el aula de clase.

Así, la investigación La escritura desde la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), buscó vincular dos áreas: Lengua Castellana y Ciencias Naturales, a partir del abordaje del eje temático: Ciclo de vida, tomando como referente de acción los Grados Primero, Segundo y Cuarto de la Institución Educativa Indalecio Vázquez del municipio de Pesca-Boyacá. Lo anterior, a partir del desarrollo de tres unidades didácticas: circulación en plantas, germinación y metamorfosis; se pretendió promover la escritura en los niños como objetivo general del proyecto, con ayuda de procesos de experimentación, investigación, comprobación y legitimidad del conocimiento con base en la experiencia, creando expectativas en los estudiantes gracias a la oportunidad de aplicabilidad ofrecida donde se logra confrontar la teoría con la práctica, alcanzando avances de aprendizaje significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantearon tres fases del proyecto: la primera consistió en identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la escritura; la segunda, diseñar una estrategia didáctica a partir de la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación; y la tercera, valorar los alcances de la estrategia didáctica en la escritura de los estudiantes. Vale la pena aclarar que, el presente artículo aborda los resultados de la primera fase del proyecto.

Metodología

La labor como docente de aula permite que exista una correlación: profesor-estudiante, en la que se comparten saberes, experiencias, preguntas y respuestas; esta afinidad posibilita la investigación-acción como metodología que guía la presente propuesta de intervención didáctica, siguiendo el proceso: planificar, actuar, observar y reflexionar, desde un paradigma socio-crítico y con un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

De este modo, la investigación acción se propone mejorar los procesos educativos y el ejercicio docente al constituirse desde la experiencia, comprensión y transformación de su práctica, la participación y actuación grupal de los sujetos implicados en el proceso de investigación, y la implicación del análisis crítico de las situaciones encontradas (Kemmis y McTaggart, citados en Herreras, 2004).

Los participantes fueron niños y niñas entre los seis y diez años, de las sedes educativas Herminia Galán y Santander (Tabla 1), provenientes de familias rurales ubicadas entre los estratos 1 y 2, personas de escasos recursos económicos y que en un gran porcentaje solo cursaron estudios de básica primaria, dedicadas a los oficios propios del campo como la agricultura y la ganadería (PEI) Institución Educativa Indalecio Vázquez (2017, p. 8).

Tabla 1. Participantes del proyecto

Sede Herminia Galán			Sede Santander		
Grado	Niños	Niñas	Grado	Niños	Niñas
4°	7	7	1°	17	8
			2°	12	13
Subtotal	14		50		
Total	64				

Fuente: Institución Educativa Indalecio Vázquez Matrícula, (2017, p.8)

Teniendo en cuenta las consideraciones éticas en los procesos de investigación, se diligenció un “*consentimiento informado*” por parte de los padres de familia de cada estudiante y un “*asentimiento informado*” por los participantes, en donde se estipulaba la estructura y los objetivos de proyecto al cual se encontraban vinculados.

La primera fase fue fundamental para lograr la identificación de las fortalezas y debilidades en la composición escrita de los participantes, lo cual se obtuvo a través de una salida pedagógica en la que se hizo un registro escrito y apoyado en la técnica de observación directa, empleando el diario de campo como instrumento de recolección de información por parte de los estudiantes.

En dicho diario de campo se plantearon preguntas, y se explicó la interacción de los factores bióticos y abióticos en los ecosistemas acuáticos y terrestres presentes en los entornos educativos de las sedes Santander y Herminia Galán del municipio de Pesca-Boyacá.

El análisis de los textos escritos –elaborados por los estudiantes de Primero, Segundo y Cuarto Grados–, se basó en los niveles y categorías de producción escrita establecidos en los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana, emanados por el Ministerio de Educación Nacional (1998); se

seleccionaron algunas subcategorías según el nivel de escolaridad de los participantes, descritas a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de Producción Escrita

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA		
NIVELES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A	Coherencia y cohesión local	<ul style="list-style-type: none"> • Producir al menos una proposición. • Contar con concordancia sujeto/verbo, género/número. • Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
B	Coherencia global	<ul style="list-style-type: none"> • Producir más de una proposición de manera coherente. • Seguir un hilo temático a lo largo del texto, manteniendo un eje temático a lo largo de la producción.
C	Coherencia y cohesión lineal	<ul style="list-style-type: none"> • Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. • Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.
D	Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia: se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba. • Tipo textual: se relaciona y se controla un tipo de texto en componentes globales: texto descriptivo. • Uso social del texto en el contexto comunicativo.

Fuente: MEN “Lineamientos Curriculares Lengua Castellana” (1998, p. 65)

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos según los niveles, categorías y subcategorías elegidos para el análisis.

Nivel A- Categoría Coherencia y Cohesión Local

Teniendo en cuenta que los estudiantes de Grado Primero inician su proceso de escritura, su desempeño es más significativo a nivel oral que a nivel escrito, y sin embargo se logra construir palabras y frases sencillas; según Ferreiro y

Teberosky (citados en Fons, 2008, p. 26), los niños con edades que oscilan entre cuatro y siete años presentan un proceso de escritura evolutivo; así pues, mencionan cinco niveles teóricos que se tendrán en cuenta para el análisis de las composiciones escritas de los participantes de Grados Primero y Segundo, señalados a continuación:

1. Escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta.
2. Escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas.
3. Escribir como producción controlada por segmentación silábica de la palabra.
4. Escribir como producción controlada por segmentación silábico-alfabética de la palabra.
5. Escribir como producción alfabético-exhaustiva de la palabra.

En la Figura 3 se observa un fragmento de texto compuesto por un estudiante de Grado Primero; según los niveles anteriores y sus características, el escrito se ubica en el cuarto nivel, porque el niño empieza a escribir más de una grafía para cada sílaba (Ferreiro & Teberosky, 1979); de los 25 estudiantes, la mayoría presenta los mismos resultados.

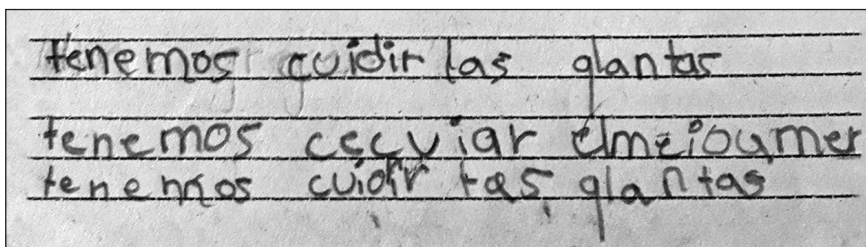


Figura 3. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Primero

Fuente: autoras.

Es relevante resaltar que, los estudiantes de este Grado tienen inconvenientes al realizar segmentaciones léxicas no convencionales de las palabras escritas, como lo mencionan Correa & Dockrell (2007), destacando dos tipos de errores: hipo e hiper-segmentación. La hipo-segmentación se evidencia cuando el niño no separa las palabras “*elmeioamente*” (Figura 3); por el contrario, la hiper-segmentación se produce cuando separa indebidamente las palabras por uno o dos espacios entre sus elementos.

Haciendo un análisis del caso particular de la producción escrita del estudiante de Grado Primero, en lo que respecta a nivel A, cumple con algunos criterios correspondientes a las categorías, porque se reconoce que el niño compone proposiciones sencillas “*tenemos cuidar las glantas*”, menciona verbos “*cuidar*” de acuerdo con el número gramatical “*tenemos*”; sin embargo, omite y cambia letras “*elmeioamente*” alterando la estructura de las palabras.

Por otra parte, para el Grado Segundo (Figura 4), se evidencia la producción de al menos una proposición, teniendo en cuenta sujeto, verbo, género y número gramatical “*no todos los seres tienen vida*”; además se identifica la segmentación entre palabras brindando la coherencia y cohesión local al texto. De los 25 estudiantes, el 92 % se encuentran en este nivel A según los lineamientos curriculares, y un quinto nivel (Ferreiro & Teberosky, citados en Fons, 2008).

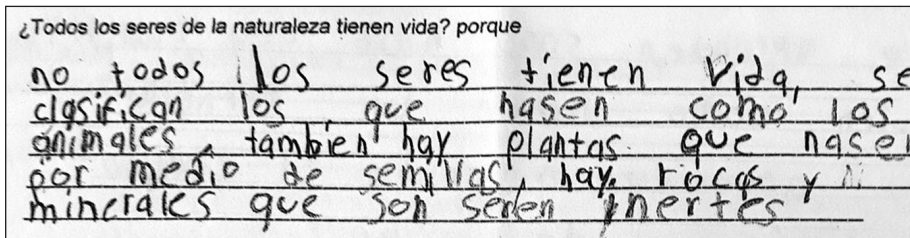


Figura 4. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Segundo

Fuente: autoras.

Por otro lado, la Figura 5 revela que estudiantes de Grado Cuarto de Básica Primaria poseen fortalezas en términos de estética y cumplimiento de las condiciones en la estructura de oraciones simples: “*Hicimos una salida de 10 a 12 a la loma de san lorenzo*”. Se evidencia concomitancia textual entre sujeto y verbo: “*una gallina picando hierba*”, “*un caballo comiendo pasto*”, en este caso, hace uso adecuado de un marcador discursivo “*Luego*”, para ordenar la intencionalidad del enunciado, muestra relación entre el título y el tema tratado a lo largo de la redacción, permitiendo calificarse como coherente. Lo anterior indica que se alcanza un nivel A según las categorías de análisis (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana).

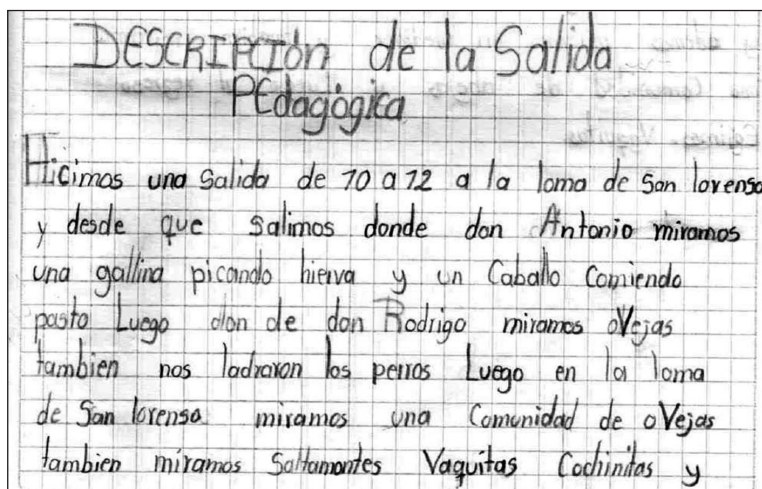


Figura 5. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Cuarto

Fuente: autoras.

Sin embargo, las oraciones no están segmentadas por ningún signo de puntuación que las delimite “y desde que salimos donde don Antonio...”; además, el uso de marcadores discursivos es limitado, se registran dos repetitivos “también” y “luego”. El estudiante muestra despreocupación por el empleo de la mayúscula en nombres propios “lorenso” así como en la acentuación “tambien”, ratificando que el niño aprende primero las convenciones alfabéticas del sistema y luego las ortográficas, tal como lo señalan Gómez & Teberosky (citados en Santiago, 2010); destacando que se encuentran estudiantes que aprenden a escribir sin errores muy pronto, mientras que otros tardan más tiempo en escribir con correcciones ortográficas a pesar de ser considerados buenos lectores. Para el total de los participantes de Grado Cuarto, once estudiantes cumplen con las subcategorías de análisis para el nivel A.

Nivel B- Categoría Coherencia Global

Para esta categoría, como se observa en las Figuras 6 y 7 correspondientes a los Grados Primero y Segundo, los niños siguen un núcleo temático a lo largo de la producción: en el escrito de Primer Grado se destaca que permanentemente nombran animales como: “pajaro ballena pallo toro...”; es importante resaltar que la actividad se planeó con relación a la descripción de especies presentes en el Río Pesca y, sin embargo, el estudiante menciona la “ballena”, “tigre”, “dragón”, “lobo”, “cocodrilo”, evidenciando el desconocimiento del contexto; además, no separa las palabras con signos de puntuación.

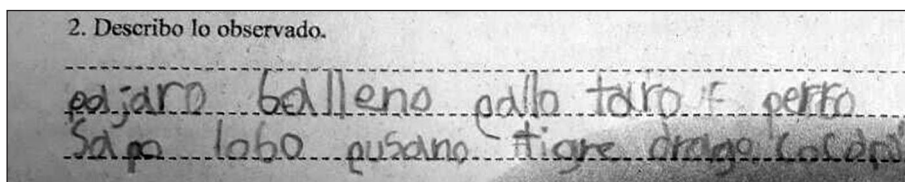


Figura 6. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Primero.

Fuente: autoras.

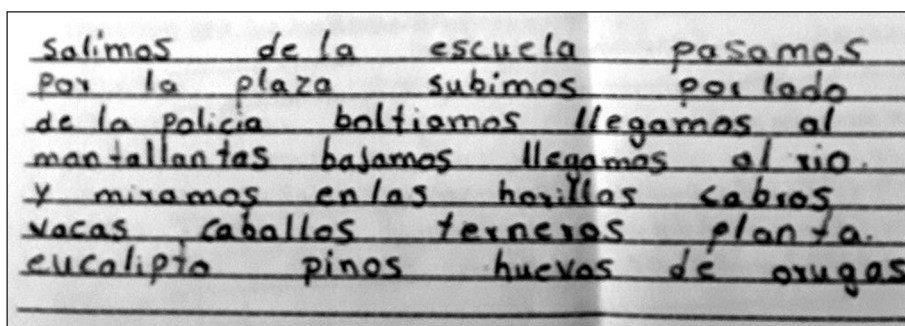


Figura 7. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Segundo.

Fuente: autoras.

Teniendo en cuenta la figura anterior, el estudiante produce más de una proposición de manera coherente, lo cual cumple con la subcategoría que define relaciones lógicas y jerárquicas entre las proposiciones: “salimos de la escuela pasamos por la plaza subimos por lado de la policia”. Sin embargo, se percibe la falta de conectores y signos de puntuación que delimiten la idea, así como la ausencia de coherencia en el texto. El anterior análisis permite comprobar que un cincuenta por ciento de los estudiantes de Grado Primero y Segundo de la Sede Santander alcanzan las subcategorías del nivel B.

Así mismo, diez estudiantes del Grado Cuarto abordaron la propiedad semántica global del texto en el seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, como lo es, en este caso particular: la organización de los seres bióticos y abióticos, lo cual se evidencia en la Figura 8 con la composición de oraciones, como las siguientes: “vimos una sociedad de orugas”, “vimos el habitat de las chisas, y de las orugas”, “vimos una colmena de avejas”. Sin embargo, el desempeño de la mayoría de los estudiantes en la composición escrita, señala que falta relación estructural entre las proposiciones y la jerarquización de ideas que generen una “macroestructura” que, según Rojas *et al.* (1999), implica el uso de: «1) estrategias que permiten apoyarse en la “superestructura” de un texto y detectar los enlaces cohesivos para abstraer la organización subyacente

al mismo; y, 2) “macro-estrategias” para condensar la información y llegar a la coherencia global del escrito» (p. 17).

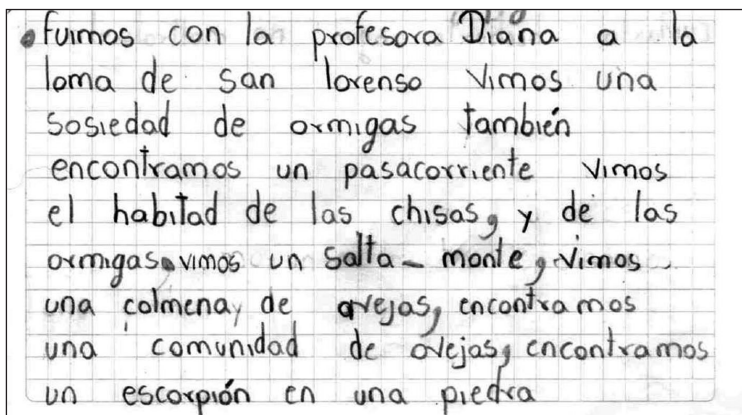


Figura 8. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Cuarto.

Fuente: autoras.

Niveles C y D- Categorías: Coherencia y Cohesión Lineal – Pragmática

En el Grado Primero en el nivel C, los niños logran escribir palabras sueltas y sin sentido de lo observado en su contexto, como se evidencia en la Figura 9: “seleto, noletra, noleme, no dala”; y, finalmente, en el nivel D, en la parte pragmática no se cumple con las subcategorías establecidas, confirmando que en este Grado no se alcanza el nivel de avance deseado por las circunstancias relacionadas con el inicio de su proceso lector y escritor.

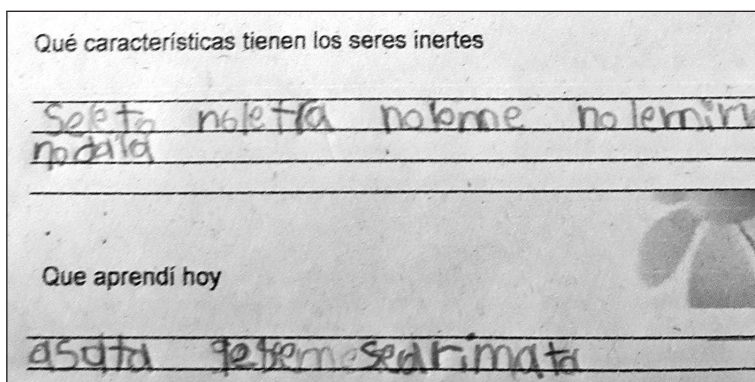


Figura 9. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Primero.

Fuente: autoras.

Para Grado Segundo, en el nivel C, el estudiante establece la relación estructural entre las proposiciones escritas, las cuales son comprendidas tanto por quien las lee como por quien las escribe; en lo referente al nivel D, en la parte pragmática, se logra identificar que la pertinencia como subcategoría, responde a una intención establecida, como se aprecia en el siguiente ejemplo: “*fue una salida muy agradable y salimos con todos mis...*”. Los escritos se relacionan con la construcción básica de un texto descriptivo y, por ende, los aciertos de desempeño son mínimos (Figura 10).

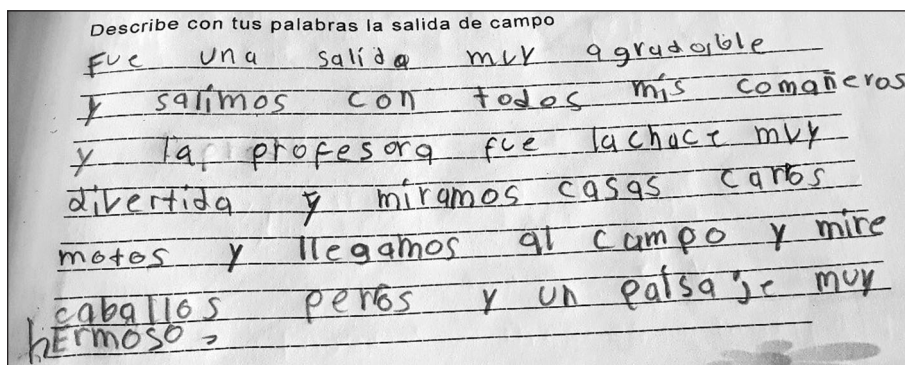


Figura 10. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Segundo.

Fuente: autoras.

El análisis de los textos escritos por los participantes de Grado Cuarto, respecto a los niveles C y D en la comprobación de la habilidad escritora, muestra un mínimo alcance de las categorías porque, como se evidencia en la Figura 11, los estudiantes no emplean los signos de puntuación como recursos cohesivos que establecen relaciones entre los enunciados señalados en el siguiente fragmento: “*luego encontramos una comunidad de sancudos y ademas miramos un medidor y tambien miramos una comunidad de abejas y luego al regreso cojimos vaquitas*”; asimismo, los conectores utilizados “*luego, y, tambien, ademas*” no muestran una función lógica ni estructural.

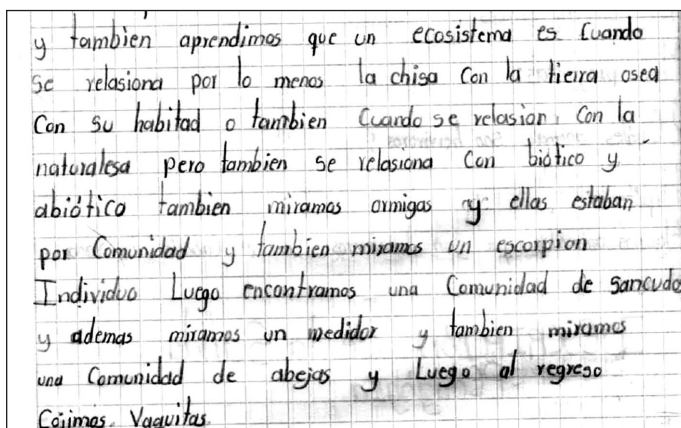


Figura 11. Fragmento escrito por un estudiante de Grado Cuarto.

Fuente: autoras.

Del mismo modo, en cuanto a la pragmática, los escritos resaltan grandes falencias en la superestructura textual, definida por Kintsch & Van Dijk (1978) como: “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (p. 143), enfatizando que la superestructura permite diferenciar la tipología textual abordada por Casanueva (1996)¹: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo la cual al parecer desconocen los estudiantes dejando así de lado la situación de comunicación, la intención y el efecto que debe producir lo escrito.

Finalmente, se puede concluir que tanto en Grado Primero como en Grado Segundo, los Niveles A y B con sus correspondientes categorías y subcategorías, manifiestan en los resultados analizados un avance coherente con las condiciones y circunstancias propias de la edad y desempeño de los estudiantes; a la vez, se identifica que en los niveles C y D, aún existen falencias para su óptimo alcance, lo que significa en definitiva que es necesario profundizar en este ámbito para alcanzar las metas anheladas, a fin de fortalecer la producción escrita, partiendo del Primer Grado de educación y formación académica.

Respecto a los niveles de desempeño de los estudiantes de Grado Cuarto en la composición escrita, se puede concluir que poseen algunas habilidades al momento de plasmar frases e ideas cortas; sin embargo, muestran dificultad

¹ Propuesta en Werlich (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

para hacer uso de elementos estructurales, obstaculizando la coherencia y cohesión global del mismo. Además, presentan falencias para hacer correcciones a sus escritos; por tal razón, es muy importante la intervención del docente, quien debe proponer orientaciones y herramientas que motiven a los estudiantes y los estimulen a escribir, reconociendo que es un proceso gradual que requiere abordar varias etapas.

En la etapa de diagnóstico, se detectaron oportunidades de mejora, teniendo en cuenta además las observaciones y experiencias con los estudiantes quienes demostraron agrado por el área de Ciencias Naturales, reconociendo que “la escuela primaria es una etapa única para enseñar a mirar el mundo con ojos científicos: los alumnos tienen la curiosidad fresca, el asombro a flor de piel y el deseo de explorar bien despierto” (Furman, 2008, p. 1). Por consiguiente, surgió la necesidad de diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención didáctica que se fundamentara en la enseñanza de las Ciencias basada en indagación como estrategia para la promoción de la escritura en los estudiantes de los Grados Primero, Segundo y Cuarto de la Institución Educativa Indalecio Vásquez del Municipio de Pesca, Boyacá.

Resulta de trascendental importancia –para quien se convierte en gestor de un proceso de investigación, diseñado después de identificar una problemática palpable al interior de una comunidad cercana al mismo–, analizar y reconocer los avances que pueden lograrse mediante el desarrollo coherente y responsable de acciones significativas, direccionadas desde el campo de la pedagogía. Lo anterior, para convertirlas en experiencias tangibles en las cuales sobresale la indagación como fundamento primordial de acción en el área de las Ciencias Naturales, proyectando su efecto en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas que, para el caso que nos ocupa, favorece la competencia escritora de los niños y niñas de los Grados Primero, Segundo y Cuarto de Básica Primaria.

Es evidente la importancia de la labor docente en la consecución de propósitos que favorecen el desempeño integral del estudiante cuando se comprueba que, mediante acciones académicas que trascienden el mero hecho de orientar lo teórico facilitando la vivencia con experiencias de estudio, se logran aprendizajes significativos que surgen de la habilidad y del compromiso del estudiante. Lo anterior, gracias a la motivación que en él se estimule para hacer del proceso de aprender un acontecimiento relevante que produzca un impacto notable y permita comprobar los resultados planificados, a fin de tomarlos como referentes para proyectarlos a todos los grados de Enseñanza Primaria.

Las expectativas creadas en el sentir del docente, y en el desempeño del estudiante, encuentran curso de satisfacción para las partes cuando hay un compromiso mutuo de acción y de participación en cada una de las actividades, tomadas en cuenta en un proyecto de intervención didáctica. Las experiencias fundamentadas en la práctica se convierten en estrategias que dinamizan y promueven el aprendizaje significativo e involucran al estudiante como pilar de cambio en la construcción de nuevos conocimientos, partiendo de su propia vivencia, para luego contextualizar lo aprendido a través de la escritura y así promover el logro de habilidades comunicativas.

Vale la pena destacar que la implementación de estrategias didácticas trae consigo el debilitamiento del tradicionalismo académico e incentiva el interés del niño; lo anterior se logra cuando se ofrecen oportunidades, opciones de desempeño en las que puede identificarse como un sujeto activo capaz de producir, de experimentar y de aprender desde su propio compromiso de comprobación y de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, rompiendo paradigmas metodológicos que cohiben y limitan la capacidad creativa, imaginativa e investigativa del estudiante, lo cual se evidencia en sus escritos. No solo se aprende al interior del aula de clase: el contacto con el entorno natural y las experiencias de indagación causan un efecto de recepción cognitiva imperecedera porque surgen de su propia vivencia.

No cabe duda de que esta tarea fue un acontecimiento gratificante, y su efecto se plasma en la bitácora que elaboró cada uno de los estudiantes de los Grados Primero, Segundo y Cuarto, compilando las experiencias realizadas, construyendo textos escritos a través de los cuales permitieron notar que cada una de las debilidades manifestadas en su habilidad escrita, como *omisión de letras, mala ortografía, falta de coherencia ideológica*, establecen retos para el docente con el fin de promover un proceso de cambio, buscando resultados finales concretos y efectivos.

Conclusiones

El ejercicio de la Pedagogía —que fundamenta su actuar en el rol docente como pilar del proceso de enseñanza—, trasciende a la cotidianidad y el tradicionalismo que enmarca el aula de clase, y proyecta su efecto innovador y efectivo a espacios que forman parte del entorno natural demarcado en una institución educativa; permite comprobar avances significativos logrados en una área del conocimiento en la que se construyen saberes con el aporte principal del estudiante, considerado protagonista de sus propios aprendizajes.

La práctica y la vivencia surgidas de una experiencia, son una estrategia didáctica que dinamiza y motiva el aprendizaje y vale la pena implementarla no solo en el área de las Ciencias Naturales, sino en cualquiera de las demás áreas que fundamentan el conocimiento para incentivar la acción y participación del niño; se rompen, así, paradigmas de tradicionalismo que rutinizan el proceso de aprender y debilitan el entusiasmo por crear y escribir lo aprendido en forma clara, coherente y lógica.

Las experiencias académicas, que incluyen en su desarrollo al niño, hacen aflorar en él un sinnúmero de habilidades que fortalecen su desempeño y favorecen el rendimiento académico, posicionándolo como sujeto activo y productivo en la tarea de aprender creando. Las Ciencias Naturales se convierten en un eje fundamental de acción a través del cual se logran avances en las habilidades comunicativas de los niños de Grados Primero, Segundo y Cuarto, y con ellas se prepara para desenvolverse en una sociedad a partir del uso del lenguaje escrito.

Referencias

- Albarrán M. S., & García, M. G. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), 15-32.
- Casanueva, M. (1996). Hacia una didáctica de la composición textual en la escuela infantil y primaria. *Aula*, 8, 261-266.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Correa, J., & Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20, 815-831. doi: 10.1007/s11145-006-9049- 3.
- Ferreiro, E., & Teberosky A. (1999) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fons, M. (2008). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Furman, M. (2008). *Ciencias Naturales en la escuela primaria: Colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico*. IV Foro Latinoa-

- americano de Educación, *Aprender y Enseñar Ciencias: desafíos, estrategias y oportunidades*. Argentina-21. Recuperado el 03 de mayo de 2017, de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40527064/Furman_Ciencias_Naturales_en_la_Escuela Primaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498248050&Signature=LIFrRyQi6kbD%2FHw3z0cSS2CNCCI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFurman_Ciencias_Naturales_en_la_Escuela.pdf.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: McGraw-Hill.
- Herrerías, E. (2004). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 30 de enero de 2017, de <http://rieoci.org/profesion25.htm>.
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 35-43.
- Institución Educativa Indalecio Vásquez Matrícula 2017. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de <http://colindaleciovasquez.controlacademico.com/>
- ICFES / Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). *Reporte Resultados Pruebas SABER 3º, 5º y 9º*. Recuperado el 30 de enero de 2017, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- ICFES / Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. Guía. Recuperado el 31 de enero de 2017, de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2364-guia-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Sistema de matrícula estudiantil de educación Básica y Media*. Bogotá. SIMAT

- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragón-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1619/2129>
- Rojas, S., Gómez, L., Márquez, A., Olmos, A., Peón, M., & Vélez, M. (1999). Desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17(29), 13-32.
- Santiago, M., & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 22, 15-32.