

Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria*

ANA MILENA PIÑEROS GARZÓN**
DEYANIRA ORJUELA ALDANA***
ALEXÁNDER TORRES SANMIGUEL****

Recepción: 23 de mayo de 2017

Aprobación: 6 de junio de 2017

Forma de citar este artículo: Piñeros, A.M., Orjuela, D. & Torres, A (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.7763>

* Artículo de investigación científica. Muestra parte de los resultados contenidos en el trabajo de investigación “Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica secundaria”, presentado para obtener el título de Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

** Maestranda en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, Villavicencio, Meta, Colombia. Correo electrónico: any83pg@hotmail.com

*** Maestranda en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de Lengua Castellana en educación secundaria, Villavicencio, Meta, Colombia. Correo electrónico: fadesa2007@outlook.es

**** Doctor en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador adscrito al grupo de investigación Comunicación, Paz—Conflicto de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: alex-sanmiguel@hotmail.com

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que se centró en el análisis de las prácticas de enseñanza en la producción escrita del grado quinto de dos instituciones educativas de la ciudad de Villavicencio. Estas prácticas educativas se encuentran determinadas, en gran medida, por las concepciones y la formación de sus docentes en didáctica de la escritura. El análisis fue posible gracias a la recopilación de un corpus conformado por 632 enunciados de escritura registrados en los cuadernos de lengua castellana de los estudiantes, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y discusiones focales con los docentes. Los resultados evidenciaron la ausencia de estrategias orientadas a desarrollar procesos de escritura en el marco de situaciones comunicativas reales, fundamentadas en la resolución de problemas retóricos auténticos, así como el desconocimiento de aspectos didácticos como la planeación, textualización y revisión de borradores, procesos esenciales en la producción de textos escritos.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, prácticas didácticas y pedagógicas, concepciones de la escritura.

A Critical Insight into the Writing Practices of Fifth Graders

Abstract

This article is the result of a research project whose main purpose was to analyze the teaching practices regarding the written production in Fifth Graders in two different educational institutions from Villavicencio, Colombia. These educational practices were largely determined by the teachers who designed them, based on their conceptions of the didactics of writing. The analysis of the data was based on the compilation of a massive corpus, consisting of 632 writing samples registered by the students in their language notebooks. Semi-structured interviews and focal group discussions with the teachers were also important for the development of this study. The outcome evidenced the absence of strategies oriented towards the development of writing processes framed in real communicative situations, or with a focus on the resolution of authentic rhetorical problems. Other issues, such as the lack of knowledge about essential writing strategies such as planning, production and proofreading are also highlighted in this article.

Keywords: writing didactics, didactic and pedagogical practices, definitions of writing.

Un regard critique aux pratiques d'écritures de la classe de CM2

Résumé

Cet article est le résultat d'une recherche qui a été centrée sur l'analyse des pratiques d'enseignement dans la production écrite de la classe de CM2, de deux institutions éducatives de la ville de Villavicencio. Ces pratiques éducatives sont déterminées, en grande partie, par les conceptions et la formation de leurs enseignants en didactique de l'écriture. L'analyse a été possible grâce à la collecte d'un corpus conformé par 632 énoncés d'écriture enregistrés dans les cahiers de langue castillane des élèves, le développement des entretiens semi-structurés et des discussions focalisées avec les enseignants. Les résultats ont mis en évidence l'absence de stratégies orientées à développer des processus d'écriture dans le cadre de situations communicatives réelles, fondées sur la résolution de problèmes rhétoriques authentiques, ainsi que la méconnaissance d'aspects didactiques tels que la planification, la textualisation et la révision des brouillons, ceux si, des processus essentiels dans la production de textes écrits.

Mots clés: enseignement de l'écriture, pratiques didactiques et pédagogiques, conceptions de l'écriture.

Um olhar crítico das práticas escritórias do quinto grau do ensino básico

Resumo

Este artigo é o resultado de uma investigação que incidiu sobre a análise das práticas de ensino na produção escrita do grau quinto de ensino básico em duas instituições de ensino na cidade de Villavicencio. Essas práticas educacionais são determinadas, em grande parte, pelas concepções e treinamento de seus professores no ensino da didática do escrito. A análise foi possível graças à compilação de um corpus conformado por 632 declarações de escritura registradas nos cadernos de língua espanhola dos alunos, o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas e discussões focais com os professores. Os resultados mostraram a ausência de estratégias voltadas para o desenvolvimento de processos de redação no quadro de situações comunicativas reais, com base na resolução de problemas retóricos autênticos, bem como na ignorância de aspectos didáticos como planejamento, textualização e revisão de rascunhos, processos essenciais em a produção de textos escritos.

Palavras-chave: ensino de escrita, práticas didáticas e pedagógicas, concepções de escrita.

Introducción

La relevancia innegable que tiene la escritura en la vida social, académica y secular de los ciudadanos, su adquisición, dominio y puesta en práctica, se relaciona directamente con la producción científica y académica de un país y, por ende, con su avance educativo, político, democrático y social. Para mejorar esta competencia de lenguaje es importante que desde la educación primaria se construyan bases sólidas y se adquieran habilidades escriturales que permitan llevar a cabo procesos de producción textual de mayor calidad y complejidad.

De acuerdo con el planteamiento anterior, la escritura debe constituirse en un instrumento que fortalezca el ejercicio de la ciudadanía, las posibilidades de relación entre las personas y en herramienta que ayude al estudiante a pensar, construir y afianzar conocimientos, para contribuir no solo al desarrollo académico, sino además al conocimiento de sí mismo y de su entorno. Existe, entonces, la necesidad de conocer la realidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en los diferentes niveles de escolaridad, para reflexionar de forma crítica si se están logrando los aprendizajes básicos que se deben alcanzar al culminar cada ciclo educativo.

En este sentido, desde el contexto colombiano e internacional se han venido llevando a cabo investigaciones centradas en analizar las prácticas de enseñanza de la escritura, lo cual ha permitido repensar los aspectos didácticos para aportar de manera significativa a la enseñanza de los procesos escriturales. Se destacan los trabajos de Pérez (2003), Cuervo, Lizarazo y Pérez (2007), Doria y Pérez (2008), y Zapata (2009). Estos y otros investigadores han centrado su atención en las prácticas escriturales durante los primeros grados de escolaridad o en el ciclo de la educación secundaria, mientras que el grado quinto de la básica primaria, etapa fundamental para transitar con éxito al siguiente ciclo escolar, poco se ha estudiado.

Para la ciudad de Villavicencio se desconocen investigaciones realizadas específicamente sobre el grado quinto de la básica primaria, que permitan reconocer las particularidades del proceso de enseñanza de la escritura. Esta situación motivó el desarrollo de un estudio que diera cuenta de la caracterización de las prácticas de enseñanza de la producción escrita en el grado quinto de las Instituciones Educativas “Eduardo Carranza” y “Nuestra señora de la Paz”, lo que hizo posible reflexionar, a su vez, acerca de la relación entre las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura, su formación disciplinar y didáctica, con las prácticas utilizadas en el aula para promover la producción textual de sus estudiantes.

1. Fundamentación teórica de la enseñanza de la lengua escrita

Para adentrarnos en la fundamentación conceptual sobre los procesos de enseñanza de la escritura y enmarcar críticamente los análisis y resultados encontrados en el trabajo de campo, se consultaron los siguientes referentes teóricos:

Daniel Cassany (1999, 2011) se refiere a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva significativa, en la cual escribir implica comunicarnos con el mundo y construir sentido. El autor precisa que la escritura como proceso de elaboración de significado debe abordar didácticamente aspectos como la planificación, la textualización, la revisión y la edición del texto que se pretende producir (1999). Así mismo, para autores como Camps (1997), aprender a escribir conlleva la capacidad de usar la lengua de forma adecuada a la situación comunicativa y al contexto, y para lograrlo se requiere que la escuela involucre a los estudiantes en tareas de escritura reales, que les permitan adquirir los conocimientos necesarios para producir textos auténticos. En este sentido, el reto de la escuela, con respecto a la enseñanza de la escritura, continúa siendo la comprensión y conocimiento de los códigos convencionales de la lengua escrita en función de circunstancias específicas en el marco de una práctica social comunicativa.

Al respecto de esta función social de la escritura, Cassany (1999) explica que la escritura comporta distintas tareas sociales y prácticas culturales, como interactuar con la familia y los demás miembros del contexto social, ejercer derechos ciudadanos y deberes democráticos. Escribir implica comunicarse, expresarse, sentirse reconocido y transitar por la vida académica con éxito, puesto que la escritura como una práctica del lenguaje es una forma de relación social y representa la posibilidad de pensar en la democracia y participar de ella como ciudadanos.

Desde un punto de vista epistémico, Miras (2000) plantea que la escritura se convierte en un instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual, una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. En este mismo sentido, Wells (1990) manifiesta que escribir desarrolla el pensamiento y el conocimiento, lo que hace posible que se reestructure, transforme y desarrolle la concepción de la realidad a partir de funciones como asignar significados al mundo, transformar ideas en hipótesis, realizar inferencias y suposiciones, que se convierten en conceptos, en conocimiento a través del proceso de escritura. Carlino (2006, p. 10) sostiene que “escribir es una de las mejores estrategias para pensar; por ello, se convierte en un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo mental”. Desde estos planteamientos se evidencia la estrecha relación que existe entre la escritura y la construcción del conocimiento, puesto que desde su función epistémica se logra acceder a nuevas formas de conocer, de pensar y

razonar, gracias a que la escritura es “una forma de estructuración del pensamiento, que lo devuelve modificado” (Carlino, 2006, p. 27).

En el marco de las didácticas empleadas para la enseñanza de la producción textual se presentan algunas propuestas de diferentes autores, desde las cuales se asume la enseñanza de la escritura según su función comunicativa, social y epistémica, teniendo en cuenta los contextos, las situaciones de comunicación, las diferentes tipologías textuales que circulan en el ámbito social y académico, la integración de los aspectos formales de la lengua y el desarrollo de las etapas del proceso de producción escrita.

Autores como Serafini (1989) conciben la escritura como un proceso de operaciones mentales, diferenciadas por fases, denominadas: predesarrollo, desarrollo, comentarios, revisión y redacción. Además de estos momentos, propone incluir estrategias específicas como el uso de diversos tipos de textos propios del ámbito social y escolar, escribir para destinatarios reales y atendiendo a fines comunicativos particulares con el uso de temas y contextos auténticos que incorporen actividades tendientes a vivenciar la función epistémica, social y comunicativa del lenguaje escrito.

Para Lerner (2001) existen los siguientes criterios didácticos para tener en cuenta durante los procesos de enseñanza de la escritura: producir textos con diferentes finalidades, articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos del contexto social a partir del trabajo por proyectos, compartir con los estudiantes la función evaluadora de la escritura para brindar la oportunidad de evaluar sus propios textos y la de otros compañeros.

Jolibert y Sraiki (2009) proponen una estrategia integradora para la escritura de textos, denominada *resolución de problemas*, la cual se fundamenta en tres aspectos esenciales: primero, actividades dirigidas a permitir el ingreso de todos los niños en la cultura de lo escrito; segundo, garantizar que los niños construyan competencias procedimentales cognitivas, metacognitivas, conceptuales, lingüísticas y metalingüísticas. En tercer lugar implementar estrategias sistematizadas de resolución de problemas en la producción de escritos relacionadas con procesos de anticipación, elaboración, estructuración, evaluación y control. Los procesos de anticipación se llevan a cabo antes de la escritura, permiten tener claridad sobre su propósito, activar conocimientos previos y planear el texto. La elaboración y estructuración posibilitan formular y verificar hipótesis, usar marcas lingüísticas en los diferentes niveles lingüísticos, así como elaborar de manera progresiva una representación completa y coherente del texto durante la escritura. Por su parte, los procesos de evaluación y control favorecen la autorregulación de estrategias para la producción durante y después de la producción escrita.

De acuerdo con Cassany (2011), es necesario ayudar a los estudiantes a tener conciencia de su texto, planificar lo que se escribirá, releer lo escrito para verificar si se corresponde con lo planeado, si tiene coherencia y cohesión, finalmente revisar y corregir el contenido del texto. Estos aspectos didácticos se encuentran en sincronía con las etapas de planeación, textualización y revisión.

En concordancia con Cassany (2011), Avendaño (2016, p. 219), docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, afirma que en la planeación conviene revisar fuentes, organizar un posible plan textual, teniendo en cuenta el orden de la información, las ideas importantes, capítulos, subcapítulos, temas, subtemas, esquemas, tablas de contenido y mapas conceptuales; la ejecución o textualización es escribir, dar paso a lo planeado y construir una primera versión del texto; por último, la revisión, para la autora, atraviesa por tres fases: la autorrevisión, el escritor lee su texto centrándose en el contenido, la estructura y la forma para elaborar una segunda versión; la correvisión, que implica una lectura entre pares, intercambiando textos, con la orientación del docente; y posteriormente, la heterorrevisión por parte del docente, quien ayuda a corregir el texto. En último término aparece la etapa de la edición, en la que se validan las correcciones del docente, se escribe la versión final, se socializa y publica el texto.

Estas consideraciones teóricas sobre la enseñanza de la escritura sirvieron de base dentro de la investigación, para enmarcar, estructurar y observar categorías emergentes surgidas del análisis de los diferentes corpus, como los cuadernos de los estudiantes, las entrevistas y discusiones con los maestros.

Otro aspecto teórico importante tiene que ver con las diversas concepciones que se tejen alrededor de la escritura, las cuales a su vez, posibilitaron la reflexión crítica sobre las dinámicas de aula y las didácticas empleadas en la promoción de la producción escrita, al circunscribir la manera en que los propios docentes conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Desde esta mirada es pertinente entender que las concepciones acerca de la escritura, presentes en los maestros, se asumen como teorías implícitas, las cuales determinan en alto grado el “conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo et al., 2006, p. 79). De este modo, las concepciones sobre la escritura enmarcan el conjunto de conceptos, significados, prejuicios, creencias, conscientes e inconscientes que tiene el maestro, influenciadas por los contextos sociales y académicos en los que se encuentra inmerso, producto de su experiencia personal en ambientes de aprendizaje.

De manera concreta, las principales corrientes teóricas tenidas en cuenta para reflexionar sobre la relación entre las concepciones de la escritura y sus didácticas se sustentaron en autores como Solé y Teberosky (2001), en lo referente a la concepción conductista y constructivista, y la concepción de la escritura como don natural, desde la perspectiva de Castaño (2014) y Alvarado y Setton (2009).

2. Metodología de investigación

Esta investigación se realizó bajo un enfoque interpretativo, siguiendo una metodología cualitativa, desde la cual fue posible el análisis de las prácticas de enseñanza de la producción escrita, su correlación con las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura y la formación docente. Para esto se trabajó con siete docentes de grado quinto de las dos instituciones públicas ya mencionadas y los enunciados de escritura contenidos en los cuadernos de los estudiantes, que dan cuenta de las estrategias didácticas utilizadas por estos.

El grupo de profesores se encuentra integrado por cinco maestras y dos maestros, dos laboran en la “Institución Educativa Nuestra Señora de la Paz” y cinco en la “Institución Educativa Eduardo Carranza”.

La muestra se conformó de modo intencional, se eligieron de manera directa siete cuadernos de lengua castellana, un cuaderno por cada uno de los docentes que hacen parte de la población. Los cuadernos indicaron el tipo de solicitudes registradas y permitieron inferir las concepciones del lenguaje escrito inmersas en el imaginario de los maestros.

El diseño metodológico se desarrolló en tres momentos consecutivos:

Categorización emergente de los enunciados de escritura: esta categorización se realizó a partir del corpus obtenido de los enunciados de escritura presentes en los cuadernos, agrupándolos de acuerdo con la intención didáctica reflejada en cada una de las actividades propuestas por los docentes. Luego de un proceso de selección, organización y diálogo entre la teoría y los datos emergentes, se conformaron once categorías de análisis: transcripción, aspectos de la gramática y la sintaxis, ortografía, escritura de textos basados en la función, consultas generales, ejercicios de completar, aspectos semánticos, escritura de textos basados en el ámbito de uso, dictados, resúmenes y escritura de textos fundamentados en situaciones comunicativas. Estas categorías posibilitaron identificar las prácticas recurrentes en la enseñanza de la escritura en el grado quinto

Aplicación de entrevistas semiestructuradas: después de la categorización de los enunciados de escritura presentes en los cuadernos se hizo una entrevista semiestructurada a cada docente, con el fin de corroborar las principales estrategias didácticas observadas para la

promoción textual y establecer relaciones con la formación de los docentes y sus concepciones sobre la escritura.

Conversatorio en grupo de discusión focal: en último término, a través de un conversatorio se expusieron los principales hallazgos obtenidos hasta el momento, con el objeto de ratificar las conclusiones y aportar una mirada crítica y reflexiva a las estrategias didácticas utilizadas para fomentar la escritura.

Los principales aportes de los maestros en el grupo de discusión focal se encuentran contenidos en el análisis de los aspectos didácticos que caracterizan las prácticas de enseñanza, las concepciones acerca del lenguaje escrito y en la formación docente en didácticas de la escritura.

3. Resultados, análisis y discusión

3.1 Las prácticas de escritura en el aula, a través de los cuadernos de lengua castellana

A partir del análisis del corpus conformado por 632 enunciados de escritura registrados en los cuadernos de lengua castellana, se identificaron once prácticas emergentes para la enseñanza de la producción textual. Estas prácticas fueron organizadas en rango de mayor a menor frecuencia de aparición de los enunciados registrados en los cuadernos, con los respectivos porcentajes que representan dentro del corpus analizado.

Tabla 1. Prácticas de enseñanza emergentes coleccionadas del corpus analizado

| PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| Transcripción | 307 | 48,6 |
| Aspectos de la gramática y la sintaxis | 75 | 11,9 |
| Ortografía | 65 | 10,3 |
| Escritura de textos basados en la función | 57 | 9,02 |
| Consultas generales | 52 | 8,23 |
| Ejercicios de completar | 29 | 4,59 |
| Aspectos semánticos | 18 | 2,85 |
| Escritura de textos basados en el ámbito de uso | 9 | 1,42 |
| Dictado | 9 | 1,42 |
| Resumen | 9 | 1,42 |
| Escritura de textos basados en situaciones comunicativas | 2 | 0,32 |
| TOTAL | 632 | 100 |

Descripción y caracterización de los aspectos didácticos

A partir de un diálogo entre la teoría y los datos emergentes en relación con los enunciados de escritura presentes en los cuadernos de lengua castellana de los estudiantes, se trabajó en la descripción y caracterización de las diferentes estrategias didácticas encontradas, las cuales se presentan a continuación.

Transcripciones: esta práctica corresponde al 48,6 % del total del corpus, lo que indica el marcado arraigo de esta estrategia didáctica en el fomento de la escritura, asociada a la copia de textos en el cuaderno sin ninguna intención comunicativa específica que aporte al desarrollo de procesos de pensamiento (Wells, 1990; Olson, 1998), a la interacción social (Pérez, 2003; Lerner 2001), al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de procesos de escritura. Los estudiantes transcriben las ideas expuestas por otros de manera literal, se entrenan “únicamente como ‘copistas’ que reproducen sin un propósito comunicativo lo escrito por otros” (Lerner, 2001, p. 40). Desde esta orientación, la escritura se constituye en una práctica mecanicista, contrario a su esencia como proceso de construcción social y cultural, en la que “se escribe para algo, para alguien, para que pase algo” (Pérez, 2003, p.35).

Aspectos de gramática y sintaxis: esta estrategia representa el 11,8 % de las prácticas, lo cual deja ver la importancia que otorgan los docentes a los aspectos que regulan y estructuran la construcción de oraciones como un componente central en la enseñanza de la producción escrita, que conduce a que si bien los estudiantes logran analizar la sintaxis de una oración, son inexpertos a la hora de producir con coherencia un texto completo (Cassany, 2011). Por otra parte, la ejercitación de aspectos gramaticales no garantiza la adquisición de las habilidades lingüísticas y comunicativas para desarrollar con éxito los procesos de composición de textos. Para lograrlo, su orientación debe estar dada en función de la construcción de discursos escritos en el marco de una práctica social específica (Pérez, 2003), a través de la cual los estudiantes puedan comprender la estructura del sistema lingüístico y llevar a cabo la producción de textos con coherencia, cohesión y gramaticalmente aceptables (Lomas, 1999).

Ortografía: corresponde a esta práctica el 10,3 % del corpus. Se centra principalmente en la transcripción de reglas ortográficas a través de la repetición de contenidos temáticos desarticulados de la producción de textos completos, lo que imposibilita asumir la escritura como un instrumento que sirve “tanto para comunicarse en las actividades de su vida presente, como para conectarse con el saber acumulado” (Tolchinsky & Simó, 2001, p. 11), e impide que el estudiante se apropie de los elementos ortográficos y pueda aplicarlos a situaciones de producción textual reales.

Escritura de textos basados en la función: esta práctica representa el 9,02 % de las didácticas empleadas. Los textos que con mayor frecuencia se escriben son los narrativos, seguidos de los descriptivos. Son poco frecuente las solicitudes de escritura de textos predictivos, expositivos y argumentativos. La mayoría de solicitudes surgen a partir de la imitación de un texto presentado, de situaciones descontextualizadas y ajenas a necesidades comunicativas reales. Desde la mirada de Pérez (2003), este tipo de actividades impide formar escritores competentes, que puedan vivenciar la escritura desde su dimensión social y comunicativa.

Consultas generales: las actividades en las que se les solicita a los estudiantes la consulta como práctica de escritura representan el 8,23 % del corpus. El proceso metodológico empleado para el desarrollo de estos ejercicios demuestra que la escritura se concibe como una copia, donde se da más importancia a reproducir y no a producir textos auténticos. Al limitar estas actividades a la transcripción se pierde la oportunidad de fortalecer la competencia epistémica de la escritura, la cual según Wells (1990), busca la reestructuración, la transformación y el desarrollo del pensamiento a partir de la producción escrita.

Ejercicios de completar: representan un 4,59 % de los enunciados categorizados, desde los cuales es posible determinar la nula producción textual, puesto que las solicitudes se remiten a completar información, actividades en las que la escritura se usa para rellenar espacios en blanco. La recurrencia de este tipo de prácticas distancia a los estudiantes de la comprensión de los objetivos de la escritura, esto es, producir ideas genuinas y configurarlas en un texto; se escribe para alguien, con un proceso, en una situación particular, en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente Pérez (2003). Lo anterior, dado que la escritura no se asume

como un proceso mental complejo de producción de sentido en donde se configura la realidad mediante la puesta en juego de saberes, inferencias, argumentos, [...] intencionalidades, ideologías, sentimientos y dominio del código lingüístico y de los procedimientos discursivos. (Avendaño, 2016, p. 219)

Aspectos semánticos: representan un 2,85 % de las prácticas encontradas, lo cual indica que en la enseñanza de la escritura poco se tiene en cuenta el significado de las palabras y las relaciones que se presentan entre ellas. El trabajo alrededor de los aspectos semánticos se constituye en una de las prácticas menos empleadas; en cambio, se destacan como principales actividades las que toman la palabra como unidad de producción, en las cuales se solicita formar antónimos anteponiendo prefijos, escribir palabras sinónimas,

parónimas, homófonas, homónimas, así como la búsqueda de significados y la construcción del singular y plural a partir de un listado de palabras.

Escritura de textos basados en el ámbito de uso: los textos basados en el ámbito de uso ocupan el 1,74 % del total del corpus, lo que evidencia las pocas propuestas de escritura que tienen en cuenta la función comunicativa de la escritura. Se destacan los enunciados que solicitan escribir textos basados en la función social, como la carta y la entrevista a partir de un destinatario. Durante la redacción, los estudiantes siguen un modelo para su elaboración y se construye una única versión del texto. Sin embargo, no se tiene en cuenta la planeación, la corrección y la reescritura del texto.

Dictados: esta práctica representa el 1,42 % de las estrategias identificadas, porcentaje que indica que si bien es cierto que esta actividad no es relevante dentro del corpus estudiado, se acude al dictado como una técnica de refuerzo y evaluación de los aspectos ortográficos y gramaticales de la lengua. Visto lo anterior, consideramos que los procesos de enseñanza de la producción textual en la básica primaria deben orientarse a la producción de textos auténticos, en lugar de entrenar a los estudiantes “como receptores de dictados cuya finalidad también ajena se reduce a la evaluación por parte del docente” (Lerner, 2001, p. 41).

Resumen: Corresponde a esta práctica el 1,42 % de los enunciados, pues es poco recurrente en el corpus analizado. El resumen como actividad de producción escrita implica abordar procesos de lectura, selección, organización y jerarquización de la información, por lo cual se hace importante que actividades como la escritura de resúmenes se propongan con mayor frecuencia y, a su vez, se instaure una reflexión crítica sobre dicha práctica, que permita a los docentes reorientar las acciones didácticas para su enseñanza.

Escritura de textos basados en situaciones comunicativas: esta práctica se constituye en la menos recurrente, con tan solo el 0,32 % del total de enunciados. Un porcentaje reducido para una práctica que permite usar la escritura para comunicarse y construir significados. Los pocos enunciados registrados se centran en la producción de textos a partir de la intención comunicativa, pero descuidan aspectos importantes como destinatario, tema, tipología textual, canal, planeación y revisión del texto.

Con respecto a la incidencia de las once prácticas de enseñanza en los procesos de producción escrita, se encontraron escasas orientaciones en cuanto a composición de textos, se desconocen aspectos didácticos de planeación, textualización y revisión de los escritos. Las pocas propuestas no se generan a partir de situaciones comunicativas, con propósitos y destinatarios reales, lo cual implica que los estudiantes no se apropien de

la escritura como una herramienta de comunicación, que cumple además una función epistémica y social.

Todo lo anterior se ve reflejado en los resultados de las Pruebas Saber 2015, aplicadas a los estudiantes del grado quinto de las Instituciones Educativas “Eduardo Carranza” y “Nuestra Señora de la Paz”. Estos resultados indican que el 67 % de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que regulan el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular, el 52 % no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular, el 50 % no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas y el 41 % no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2015).

3.2 Concepciones de la escritura

Dentro de los factores que tienen mayor incidencia en las prácticas de enseñanza de la producción escrita se encuentran la formación disciplinar de los docentes y las concepciones de escritura implícitas en sus imaginarios, las cuales determinan sus didácticas, el tipo de actividades y los objetivos propuestos para la escritura, por lo que fue necesario indagar en estos aspectos a través de la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión focal.

Las concepciones de escritura emergentes se analizaron a la luz de corrientes teóricas como la conductista y la constructivista, explicadas por Solé y Teberosky (2001), y la concepción de escritura como don natural, expuesta por Alvarado y Setton (2009). A partir del análisis de la información obtenida se identificaron las siguientes concepciones emergentes de escritura y se estableció su relación con las prácticas halladas.

Escribir como medio de expresión: es la noción más generalizada en el grupo de maestros. Se corresponde con la concepción de la escritura como un don natural (Alvarado & Setton 2009), la cual imprime una perspectiva idealista al acto de escribir, en la medida que se concibe como simple herramienta para expresar unos contenidos pre-existentes en la mente de quien escribe, negando su función epistémica particular como proceso transformador del pensamiento, de las creencias sobre sí mismo y, por ende, de la concepción de la realidad. Las prácticas enmarcadas dentro de esta visión conducen a que en el aula de clase se desdibujen algunas de las funciones como escribir para aprender,

ejercer la ciudadanía, emerger la subjetividad, trascender la realidad y reinventar el mundo con la palabra (Castaño, 2014).

Escribir como sinónimo de transcripción de contenidos: desde este imaginario escribir se asume como un aspecto meramente reproductivo, cuyo énfasis está centrado en el producto final. Se corresponde con la concepción conductista, en la que de acuerdo con Solé y Teberosky (2001), se tienen en cuenta solamente los aspectos observables de la escritura y no los procesos internos que se ven implicados en la composición de un texto. Subyacen en esta concepción seis de las once prácticas identificadas: transcripciones, aspectos gramaticales y sintácticos, ortografía, consultas generales, ejercicios de completar, aspectos semánticos y dictados. Estrategias que asumen la escritura como un medio de transmisión de conocimientos e instrumento a través del cual los estudiantes registran contenidos, limitándolos a cumplir un rol de reproductores de información, lo que restringe su potencial de convertirse en productores de textos.

La escritura como herramienta comunicativa: es la concepción más significativa identificada en los docentes entrevistados, aunque poco reiterativa. Se relaciona directamente con dos de las prácticas emergentes menos recurrentes, la escritura de textos basados en el ámbito de uso y la escritura de textos apoyada en situaciones comunicativas. Este imaginario se acerca a las concepciones constructivistas del lenguaje escrito presentadas por Solé y Teberosky (2001), las cuales centran su atención en la forma como el estudiante comprende que los escritos tienen una intencionalidad, sirven para decir “algo” y no la mera transcripción de textos en la que simplemente se replican las ideas de otros.

3.3 Formación en didácticas de la escritura

En cuanto a la formación en didácticas de la escritura, se consideró fundamental indagar con los docentes sobre los referentes teóricos y disciplinares en los que fundamentan sus prácticas. Así mismo, se investigó sobre el conocimiento y la apropiación de los referentes de calidad propuestos en el contexto educativo colombiano para el área de lengua castellana, los cuales contienen lineamientos pedagógicos para orientar los procesos de producción escrita, constituyéndose en insumos valiosos para guiar las didácticas de enseñanza de la escritura.

El análisis de la información suministrada por los docentes y lo hallado en los cuadernos de lengua castellana, evidenció que la formación didáctica en la enseñanza de procesos de producción textual es muy escasa; hay un desconocimiento de los aspectos didácticos, teóricos y metodológicos para orientar el desarrollo de los procesos de producción escrita. Esta carencia de fundamentos va en contra de propuestas como la de

Shulman (2005), y otros autores, quienes afirman que el encuentro entre el conocimiento de una asignatura determinada, los fundamentos generales de la pedagogía y los contextos educativos, hacen posible convertir el conocimiento disciplinar en contenido enseñable.

En cuanto al conocimiento y apropiación de los referentes de calidad, existe un acercamiento, un conocimiento parcial, pero de acuerdo con el análisis de las prácticas de enseñanza, muy pocos alcances. Se encuentra que si bien algunos maestros tienen alguna noción sobre estos documentos, afirman que poco o nada los aplican en las prácticas de aula. En las orientaciones propuestas en los estándares básicos de competencias de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p. 34), se sugiere abordar la escritura como un proceso de construcción que sigue las etapas de planeación, textualización, elaboración de borradores y evaluación, así como la articulación de los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos y ortográficos a los procesos de composición, los cuales se continúan orientando de manera fragmentada como contenidos temáticos, tal como se ha mostrado en el transcurso de esta investigación. Esto evidencia que las propuestas contenidas en los referentes de calidad no logran trascender a las prácticas de enseñanza.

En razón de estos hallazgos, es necesaria la formación disciplinar y didáctica como aspecto fundamental para llevar a cabo el desarrollo de procesos escriturales en las aulas de clase, lo cual demanda un conocimiento cimentado en referentes teórico prácticos que le permitan al docente, según Shulman (2005), comprender lo que han de aprender los estudiantes y la forma como debe orientar los procesos. De lo contrario, se seguirán desarrollando prácticas empíricas que, de una u otra manera, al carecer de fundamentos conceptuales propios de la disciplina que se orienta, desdibujan el verdadero sentido y significado de la enseñanza de la escritura en la escuela.

4. Conclusiones

El análisis y la interpretación de la información obtenida reiteran el énfasis dado a los aspectos formales de la estructura de la lengua, la ejercitación normativa y el trabajo centrado en la transcripción de diferentes tipologías textuales. Las principales actividades giran en torno a resolver cuestionarios, realizar consultas, desarrollar ejercicios gramaticales centrados en las reglas ortográficas y la estructura oracional, sin que estos elementos asuman como eje la construcción del sentido y significado de la escritura.

En las prácticas encontradas no se propone la escritura de textos en el marco de situaciones comunicativas auténticas articuladas a la resolución de problemas retóricos reales, a partir de las cuales los estudiantes puedan enfrentar la producción escrita como un proceso que implica elementos estructurales, pragmáticos y comunicativos. Además,

no se abordan procesos de planeación, textualización y revisión de la escritura, por cuanto los textos, en su mayoría, son transcritos de diferentes fuentes de información, lo que restringe las funciones epistémica, comunicativa y social a una función exclusivamente registral, que impide asumir la escritura como instrumento para comunicarse, interactuar en sociedad, aprender y transformar el pensamiento.

Los procesos escriturales orientados desde estas prácticas resultan ser insuficientes con las exigencias que demanda la vida secular y académica, pues no garantizan en los estudiantes la comprensión de la escritura como mecanismo para conocer la realidad y el mundo que los rodea, e impiden, a su vez, que se convierta en una herramienta para el ejercicio de la ciudadanía, al limitar la posibilidad de concebir nuevos mundos a partir de la subjetividad de quien hace uso de la palabra escrita.

Es posible determinar que la relación entre las concepciones que tienen los docentes y las prácticas de enseñanza caracterizadas, evidencia que la escritura se asume como sinónimo de reproducción de contenidos, medio de expresión y herramienta de comunicación. Aunque los maestros expresan posturas constructivistas de la escritura, se manifiesta una contradicción con el tipo de prácticas que se privilegian en las aulas de clase, las cuales se basan principalmente en la transcripción y la ejercitación de aspectos normativos, semánticos y sintácticos de la lengua.

En lo que respecta a la formación didáctica y disciplinar del maestro, se encontró que hay diversidad de perfiles profesionales, ninguno de los maestros ha cursado estudios superiores o participado en programas de formación docente en didáctica de la escritura, aun así, deben asumir la enseñanza de procesos escriturales para los cuales no están preparados.

Una gran parte de los lineamientos para guiar los procesos de escritura en la escuela se encuentran contenidos en los documentos de referencia formulados por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lengua Castellana. Estos referentes, tal como se encontró en el análisis de la investigación, no han sido objeto de apropiación y trasposición didáctica a las prácticas de enseñanza. Lo que se evidencia en la ausencia de procesos de escritura orientados desde el enfoque semántico comunicativo, propuesto en estos documentos. En consecuencia, se encuentran prácticas sustentadas en editoriales de libros de texto, que orientan la enseñanza de la escritura desde una función principalmente registrativa, que poco aporta al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por lo anterior, es necesario resignificar las prácticas escriturales a partir de propuestas didácticas contemporáneas, que orienten su enseñanza desde la función comunicativa, social y epistémica, para lo cual son importantes las propuestas elaboradas por

Serafini (1989), Lerner (2001), Jolibert y Sraiki (2009), Casanny (2011), Carlino (2006) y Avendaño (2016), autores que vienen insistiendo en la formación de escritores competentes, que puedan ejercer sus derechos ciudadanos y ser parte activa de la cultura escrita.

Referencias

- Avendaño, G.S. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Alvarado, M. & Setton, J. (2009). *Imágenes del escritor y de la escritura*. En J. R. García. (Coord.). *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*. (pp.48-52). España: Kikiriki Cooperativa Educativa. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/web/verContenido.aspx?ID=201917>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (20), 24-33.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castaño, L. A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Cerlac-Unesco.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cuervo, C.I., Lizarazo, B. & Pérez, M. (2007). *La enseñanza de la escritura en la educación básica en Colombia: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Doria, C. & Pérez, M. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías*. (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Córdoba, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2015). *Informe por colegio, informe pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º*. Bogotá: Icfes.
- Jolibert, J. & Sraiki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volúmenes. (2.ª ed.). Barcelona: Paidós.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: Magisterio.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (23), 65-80.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes.
- Pozo et, al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Solé, I. & Teberoski, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 461-486). Madrid: Alianza.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20, 369-405
- Zapata, I. (2009). La enseñanza de la escritura: prácticas actuales y perspectivas pedagógicas. *Unipluri/versidad*, 9(2), 1-8.