

“NACER” UNA RUTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITORA¹

“NACER” A ROUTE FOR THE STRENGTHENING OF COMMUNICATIVE WRITING COMPETITION

Yusely Solano Ramírez²

Sergio Daniel Quiroga Flórez³

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que estudia el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora mediante la implementación de una ruta denominada “NACER” que constituye cinco fases: **N**ecesidad comunicativa, **A**dopción de un rol, **C**onocimiento de la teoría, **E**scritura y **R**evisión.

Mediante un proceso de investigación acción apoyado en el modelo espiral de Kemmis, a la luz de teóricos como Cassany (1990) desde el enfoque de la escritura basado en el proceso y Díaz (2013) en su aporte en la organización de situaciones de aprendizaje, se diseñan tres secuencias didácticas para la aplicación de los elementos de la ruta donde se inicia con una actividad detonante que se convierte en la semilla para motivar al estudiante y generar la necesidad de comunicarse con el otro en diferentes contextos y atender a propósitos comunicativos específicos demostrando el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua.

Palabras claves: Competencia comunicativa, escritura, motivación, secuencia didáctica, tipologías textuales.

Abstract

This article presents the results of a study that studies the strengthening of communicative writing competence through the implementation of a route called "NACER" that constitutes five phases: Communicative necessity, Adoption of a role, Knowledge of theory, Writing and Review.

Through a process of action research supported by the spiral model of Kemmis, in the light of theorists like Cassany (1990) from the approach of writing based on the process and

¹ Este artículo se derivó del trabajo de investigación de maestría: “NACER” una ruta para el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de noveno grado de la Institución educativa Pablo Correa León, desarrollada en la Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB.

² Maestrante: Universidad Autónoma de Bucaramanga-Colombia. Docente de la Institución Educativa Pablo Correa León, Cúcuta-Colombia. Contacto: ysolano423@unab.edu.co

³Magíster. Dirección de currículo. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Contacto: squiroga634@unab.edu.co

Díaz (2013) in his contribution in the organization of learning situations, three didactic sequences are designed for the application of the elements of the route where it starts with a detonating activity that becomes the seed to motivate the student and generate the need to communicate with the other in different contexts and attend specific communicative purposes demonstrating the knowledge that has reached about the functioning of the language.

Keywords: Communicative competence, writing, motivation, didactic sequence, textual typologies.

Introducción

Pensar en escribir dentro del aula de clase resulta poco inspirador para los estudiantes. Aunque la escritura es considerada la materialización de la comunicación o una manifestación de la actividad lingüística que se va perfeccionando a lo largo de su uso, genera anticipada inseguridad o desidia desde el momento en que se cree que no se logra plasmar lo que realmente se quiere expresar. Entre las causas que ratifican esta idea están el temor a equivocarse, la privación de vocabulario, el escaso dominio de técnicas de redacción, de habilidades gramaticales y ortográficas que faciliten la transmisión de las ideas. Lo anterior hace evidente una fuerte desmotivación e inadecuada percepción al asumirse como un ejercicio monótono que carece de significatividad y se ejecuta de manera mecánica para dar respuesta al logro de una nota, la aprobación de una asignatura o la realización de una tarea más, que hace parte del trabajo académico.

Tanto en las políticas educativas gubernamentales como en los currículos institucionales se demuestra que se ha dado prioridad al fortalecimiento de la competencia escritora al igual que la lectora. Sin embargo, en el plano real esta apuesta podría traducirse a la acepción tradicional de representar por medio de letras, símbolos o gráficos, distintas ideas con una combinación de adecuada caligrafía, redacción, acentuación, puntuación y creatividad o simplemente se reduce al acto de transcripción y solución de talleres.

Realmente, es esencial cambiar la visión que tienen los estudiantes. Se trata de promover desde la acción espontánea de escribir, la comprensión de la escritura como una experiencia personal, en palabras de Amaya (2011), “como la posibilidad de imaginar, expresar y trascender mediante las palabras”.

A partir de un ejercicio de rastreo bibliográfico se recopilan algunos antecedentes que brindan valiosos aportes sobre la escritura al estar relacionados con el uso de estrategias didácticas, las etapas para escribir, las tipologías textuales y la pertinencia de las secuencias didácticas en el proceso.

Por ende, este proyecto de investigación se establece bajo fundamentos epistemológicos articulados al contexto educativo que buscan orientar las prácticas de aula y se consolidan en la implementación de una ruta que responda al mejoramiento de los resultados de la

prueba Saber y a las situaciones habituales, pero principalmente a la generación del interés por el acto de escribir.

La propuesta se compara con la germinación de una planta la cual requiere una serie de etapas previas y posteriores para su fructificación. En este caso, la ruta NACER está dividida en cinco fases progresivas y consiste metafóricamente en la gestación de la escritura, donde las semillas representan las necesidades comunicativas de los estudiantes que se identifican en la cotidianidad o tras las actividades académicas dentro del aula de clase; a partir de éstas se inicia el desarrollo de actitudes, conocimientos, habilidades y técnicas que serán usadas en función de la producción escrita.

Revisión de la literatura

Competencia

Según el Instituto nacional para la evaluación de la educación (2005) una competencia es “un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales” (Citado por Sumaya, R. p.6)

Esta definición de competencia establece una estrecha relación entre expresiones externas e internas de los seres humanos, la combinación tanto de la habilidad física como mental para desenvolverse en la cotidianidad, tomar decisiones y resolver adecuadamente situaciones en los distintos entornos en los que se encuentran.

En la Matriz de referencia de lenguaje para grados 3, 5 y 9 creada por el Ministerio de educación nacional (2016) e inspirada por los estándares básicos, se define la competencia como la capacidad que integra nuestros conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones, manifestadas a través de los desempeños o acciones de aprendizaje propuestas en cada área. Se reconoce como un saber hacer en situaciones concretas y contextos específicos. Las competencias se construyen, se desarrollan, y evolucionan permanentemente de acuerdo a nuestras vivencias. (p.2)

En este caso, se presenta un mayor acercamiento al concepto de competencia a la luz de aprendizajes específicos adquiridos en las diversas disciplinas que se trabajan dentro del entorno escolar, con evidencias concretas manifestadas en productos tangibles que corroboran los desempeños de los estudiantes. Lo expuesto permite distinguir la existencia de múltiples competencias desarrolladas en un proceso evolutivo que dependen de diversos factores y se consolidan continuamente en cada etapa de crecimiento.

Desde el campo de la lengua, es fundamental comprender que históricamente el término más empleado es el de “competencia o habilidad lingüística” la cual incluye varios subcomponentes como el gramatical y el pragmático o sociolingüístico. Esta competencia es definida por Pérez (2013) como un sistema de conocimiento interiorizado que posee el ser humano o, dicho de otro modo, una representación mental compleja. Así, decir que un

individuo ha adquirido una lengua equivale a decir que ha adquirido competencia lingüística. (p.2)

Competencia comunicativa

Hymes (1972) como opción al concepto de Chomsky, propuso la definición de competencia comunicativa incluyendo no solo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la competencia textual o sociolingüística que hace referencia a la manera de usar la lengua en un contexto social ya sea en situaciones formales e informales.

“...es esencial tener en cuenta, el marco social del hablante, el ambiente donde se comunica el receptor a quien va dirigido el mensaje, el contenido del mensaje y si, las diversas situaciones externas que giran en torno al acto comunicativo. Por lo tanto, hablar de competencias comunicativas se refiere a la manera como el hablante se desempeña tanto en su oralidad, la lectura y la escritura, promoviendo diversas formas de interacción comunicativa en relación con los contextos de uso”. (Citado en Pérez, 2013 p.9)

En otras palabras, esta competencia es el compendio de varios saberes, habilidades, aprendizajes o aptitudes para desenvolverse acertadamente en actos comunicativos sabiendo qué decir, a quién decirlo y cómo hacerlo de la forma acertada.

Escritura (Componentes y etapas)

La investigación se enfoca en una de las dos competencias comunicativas evaluadas en la prueba Saber de lenguaje 9° donde se vislumbra que el bajo nivel de desempeño de los estudiantes está en la escritura valorada como proceso y no como producto en sí. Esto significa que no se les solicita la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagan sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido (Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal, 2014, p.18)

En esta medida, se retoma a Cassany (1987) ya que plantea pensar a la escritura como una acción que se desarrolla a través del tiempo y ocurre en la mente del autor, donde se despliegan los procesos compositivos. Esta afirmación complementa la idea de asumir la escritura como un acto progresivo que se alimenta de la experiencia, las situaciones y el entorno y se fortalece a través de su uso continuo. Citado por Vázquez, M. (2016).

Para Torres (2001), no se trata solamente de ver si se escribe con buena letra y si son legibles los trazos, es decir, de cómo se escribe, sino más bien qué se escribe: poesías, cuentos, fábulas, adivinanzas, otros, y para qué se escribe: para distraerse, para alimentar la imaginación, para autorrealizarse, para autotrascender u otras intencionalidades.

En el proceso de fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora se tienen en cuenta los aprendizajes fundamentales que deben evidenciar los estudiantes desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático en los que respectivamente se hace referencia al sentido del texto en términos de su significado indagando por el qué se dice en

el texto, a la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión inquiriendo por el cómo se dice y finalmente al para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Si bien es cierto que la escritura representa el resultado o compendio de una serie de acciones y habilidades cognitivas, no se puede pensar como un producto acabado ya que se estaría coartando la dimensión de sus atributos y su naturaleza. Por lo tanto, se otorga mayor valor al proceso en el que se comprenden las fases necesarias para la composición de textos según las diversas situaciones comunicativas. Originalmente, se emplean como orientación las etapas establecidas por el ICFES (2014), tales como la planeación, preescritura o preparación; en segundo lugar la textualización, escritura o elaboración de borradores y finalmente la revisión o reescritura. Sin embargo, estas fases son adaptadas y llevadas a la ruta NACER la cual contempla dos procesos iniciales que se salen de lo cognitivo enfocándose en la disposición y motivación para escribir.

Se involucra el juego de roles en la secuencia de actividades y las situaciones de aprendizaje donde los estudiantes adoptan el rol apropiado según la necesidad comunicativa identificada y de esta forma se acercan a entornos o realidades específicas, amplían las fuentes de información y conocen la teoría.

Otro aporte importante es el modelo Didactext (2003) en el que se establece que la escritura es un proceso que puede analizarse en cuatro fases: el acceso al conocimiento, o activación mental de la información, que posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual; la planificación, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto; la producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; y la revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final. En esta reformulación se incluye dos nuevas fases en el proceso de escritura: la edición del texto y la presentación oral del mismo.

Factores en el aprendizaje de la escritura

Se consideran algunos factores que pueden influir en el aprendizaje y desarrollo de la escritura; uno de estos es la motivación, concebida como un motor actitudinal, aquella fuerza interna que determina el actuar, la toma de decisiones y la continuidad en el camino. Enfocado desde la escritura, ejerce una función esencial puesto que no se puede escribir cuando no se desea hacerlo, es decir, cuando se carece de la necesidad comunicativa.

El ejercicio de escritura no puede ser un acto obligado sino la respuesta a muchos deseos de expresar lo que se siente, se sabe o se necesita comunicar. Estudios como el de Valle y Gómez (1997), que demuestran cómo los estudiantes con más altos niveles de motivación intrínseca (estudiar para aprender) utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje

significativo que los estudiantes con niveles altos de motivación extrínseca (estudiar para sacar buenas notas). (Citado por De Caso y García, 2006, p. 3).

Hayes (1996) no sólo valora los aspectos cognitivos, sino que da suma importancia a los aspectos afectivo-motivacionales, añadiendo en su nuevo modelo cuatro áreas de motivación que son de especial importancia en la escritura: la naturaleza, la interacción entre metas, la posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias y las repuestas afectivas a este proceso.

La secuencia didáctica

Desde el aporte de Díaz, A. (s.f) quien afirma que la secuencia didáctica ...se constituye como una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos.(p.1)

El modelo de secuencia didáctica contempla tres fases: apertura o inicio, desarrollo y cierre, y en cada uno de estos momentos se deben plantear actividades correlacionadas que constituyen el camino para alcanzar el objetivo. Principalmente, se detectan las debilidades y fortalezas de los estudiantes, es el proceso de preparación, indagación de los presaberes, reconocimiento de la temática y motivación inicial, es decir, el espacio donde se estimula el interés por aprender o desarrollar las competencias.

En el segundo momento, se construye el conocimiento, se desarrollan actividades para la ampliación y profundización de contenidos donde el estudiante interacciona con una nueva información, explora, resuelve, práctica, descubre, además lleva a cabo diferentes procesos cognitivos combinados con actitudes. Por último, en la fase de cierre se consolidan los aprendizajes, se dimensiona lo alcanzado y se reflexiona sobre lo asimilado, se presenta el producto del proceso, se socializa y se posibilita una perspectiva de evaluación tanto sumativa como formativa que evidencia los avances o aspectos por mejorar.

Tipologías textuales

Los tipos textuales se consideran como “unidades naturales de realización de los usos lingüísticos” (Hernández y Quintero, 2001: 73) y como unidades comunicativas completas alrededor de las cuales se centra la enseñanza.

Hyland (2003) critica también los modelos centrados en el proceso afirmando que aunque han contribuido a favorecer las estrategias individuales de los aprendices en la expresión escrita han dejado de lado completamente los elementos sociales externos al individuo, elementos de los que dependen sus intenciones comunicativas, su creación de relaciones sociales y que, además, dan la forma a los escritos (Citado por Arias, 2013, p. 10). Esto

ratifica que las personas escriben para lograr propósitos diferentes en situaciones o entornos diversos.

Seguramente, las tipologías textuales responden a las diferentes intenciones de la escritura y contextualizan la comunicación. La clasificación más generalizada es la que corresponde a los textos narrativos, descriptivos, expositivos, líricos, argumentativos e instructivos. Esta clasificación está basada en las funciones de cada tipo de texto – como indica su nombre – y en sus características estructurales, desde sus rasgos gramaticales y léxicos, hasta sus mecanismos de cohesión, su macroestructura y superestructura (Bustos, 1996).

Metodología

Diseño

El proceso se fundamenta en la investigación acción con enfoque cualitativo, entendida desde el aporte de Kemmis (1984), no sólo como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica.

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. 2011, pág. 4)

Estos aspectos se condensan en su modelo de espiral, el cual está compuesto por cuatro momentos:

1. El desarrollo de un plan de acción para mejorar aquello que ya está ocurriendo, es decir, la situación problemática identificada.
2. Un acuerdo para la puesta en marcha del plan en el que se firman los consentimientos informados, se socializa la propuesta y se llevan a cabo las actividades.
3. La observación de los efectos de la acción en el contexto la cual se registra de manera detallada en el diario de campo.
4. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción a través de ciclos sucesivos. Se fundamenta en el aporte de teóricos a partir de los registros realizados.

Tabla 1. Control proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

FORMULACION DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACION	
¿Cómo fortalecer la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Pablo Correa León?	
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de noveno grado de la Institución educativa Pablo Correa León mediante la implementación de una ruta de escritura.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDAD
Diagnosticar el nivel en el que se encuentran los estudiantes frente al desarrollo de la competencia comunicativa escritora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y seleccionar la prueba a utilizar del banco de preguntas del ICFES. 2. Aplicar la prueba diagnóstico y analizar los resultados. 3. Comparar los resultados con el histórico de la institución para grado noveno de tal forma se corrobore la problemática. 4. Esquematizar los resultados por cada componente que evalúa la prueba.
Crear una ruta para fortalecer el proceso de escritura a partir de criterios específicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una búsqueda y revisión tanto documental como bibliográfica a las fases previas propuestas para el proceso de escritura. 2. Establecer una nueva ruta de escritura a partir de aspectos específicos que responda a necesidades de mejoramiento de la competencia comunicativa, en este caso la escritora.
Diseñar las secuencias didácticas para la aplicación de la ruta de escritura desde diferentes tipologías textuales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examinar estudios, tesis y teorías, que ejemplifiquen el uso de las secuencias didácticas como facilitadoras del proceso de aprendizaje. 2. Identificar los elementos asociados con la competencia comunicativa escritora a la luz de los estándares de competencia en el área de lenguaje y lineamientos de la prueba saber. 3. Seleccionar las tipologías textuales que se abordaran durante las intervenciones en consonancia con las que evalúa la prueba saber 9° 4. Proponer acciones concretas dentro de un plan sistemático y organizado que responda a falencias detectadas.
Implementar las secuencias didácticas para el fortalecimiento del nivel de desempeño de los estudiantes de noveno grado en la competencia comunicativa escritora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar la ruta de escritura a los estudiantes especificando cada uno de sus aspectos y el desarrollo de los mismos. 2. Aplicar las secuencias didácticas elaboradas con miras al fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora. 3. Detectar posibles mejoras para tener en cuenta en las siguientes intervenciones.
Evaluar la efectividad de la ruta establecida dentro de las secuencias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los apuntes registrados en el diario de campo a partir de las observaciones realizadas e interpretarlos a la luz de los teóricos. 2. Identificar los resultados de la prueba saber 9° aplicada por el ICFES contrastados con los años anteriores. 3. Comparar los resultados individuales del grupo objeto de estudio con los demás grados de noveno de la institución. 4. Determinar posibles acciones que justifiquen la efectividad de la estrategia en el cumplimiento del objetivo general. 5. Proponer modificaciones a acciones,

procedimientos y didácticas de la estrategia, en relación a los resultados y el análisis con los estudiantes del grupo de estudio.

Población y muestra

La población o también llamado universo poblacional se refiere a los estudiantes de noveno grado pertenecientes a la básica secundaria de la Institución educativa Pablo Correa León de la ciudad de Cúcuta de las dos jornadas, quienes presentan realidades muy marcadas bajo condiciones de vulnerabilidad. La problemática económica de la región es una de las principales causas de inestabilidad escolar, desinterés por el progreso personal, conformismo, desorientación en el proyecto de vida y baja autoestima. Este aspecto se experimenta fuertemente desde gran parte de las familias por lo que los jóvenes en diversas ocasiones se ven obligados a enfrentarse al mismo tiempo a empleos informales que les permitan contribuir con los gastos del hogar, en especial con la alimentación.

Dentro de las prioridades de la mayoría de los estudiantes y sus familias no está el estudio sino el ingreso acelerado al ámbito laboral. En esta medida, se entrevistó que la educación pasa a un plano secundario y los procesos académicos en este caso la escritura, se hacen limitados al no ser considerados una herramienta de crecimiento tanto personal como profesional.

En vista de que la población es numerosa y por circunstancias de disposición, al igual que bajo directrices institucionales, se toma como muestra representativa al grado 9C de la jornada de la tarde conformado por 26 estudiantes entre 14 a 17 años de edad, de los cuales nueve (9) son mujeres y diecisiete (17) son hombres según datos suministrados por el SIMAT (Sistema de Matriculas Estudiantil) de la institución.

Consideraciones éticas

En este apartado, se toma como soporte la declaración de Belmont (1979) donde se presentan los principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación dentro de la normativa internacional. Dada la condición académica formal de este proceso se reconoce el principio de respeto a las personas en el cual se establecen dos convicciones éticas: “La primera es que todos los individuos deben ser tratados como agentes autónomos, y la segunda, que todas las personas cuya autonomía está disminuida tienen derecho a ser protegidas” (p.2)

Por lo tanto, se hace uso del consentimiento informado para los involucrados de manera directa e indirecta en el proceso de investigación siendo previamente consultados con el fin de garantizar el adecuado tratamiento de la información como nombres, evidencias fotográficas, producciones escritas, resultados y procedimientos aplicados. En este mismo informe Belmont se contempla que

“la investigación y la práctica pueden ser llevadas a cabo conjuntamente cuando la investigación va encaminada a la valoración de la seguridad y eficacia de un tratamiento. Esto no debería confundirse con la necesidad de revisión que una actividad pueda o no tener; la regla general es que en cualquier actividad donde

haya un elemento de investigación, esta actividad debería someterse a revisión para la protección de los sujetos humanos” (p. 5)

Se hace uso de instrumentos para la recolección y registro de la información teniendo en cuenta que estos requieren de criterios de confiabilidad y validez. Ambos aspectos son imprescindibles ya que respectivamente representan la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a los interrogantes formulados y que las interpretaciones sobre el comportamiento de los fenómenos estudiados correspondan a los datos reales recolectados.

La validación del diario de campo fue realizada bajo la revisión y el aval del director adaptando el formato del protocolo para el desarrollo del proceso de la investigación UNAB. Mientras tanto, las pruebas estandarizadas aplicadas durante la etapa de diagnóstico y seguimiento, no requirieron ser validadas ya que fueron tomadas del banco de preguntas del ICFES que en calidad de organismo de estado y con la experiencia en el diseño de este tipo de preguntas según los niveles educativos y áreas, garantizan la confiabilidad y veracidad de las mismas.

Análisis y discusión

Con la aplicación de la evaluación diagnóstica se confirma la problemática más acentuada en la prueba Saber para el grado noveno la cual se refiere al nivel de desempeño en la competencia comunicativa escritora. El 73,6 % de los estudiantes de la muestra evidencian falencias frente a los aprendizajes a la luz de los componentes semántico, sintáctico y pragmático que les permitan atender a requerimientos como: responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se quiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema, cumplir procedimientos sistemáticos para la elaboración de los textos, utilizar los conocimientos sobre los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones de comunicación.

De manera detallada según cada componente de la escritura, se determina que tan solo ocho estudiantes aciertan los ítems asociados al aspecto semántico y dieciocho que no lo hacen ya que se les dificulta evaluar las formas de referir o recuperar información en el texto, valorar el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y el rol del interlocutor, reconocer la pertinencia del contenido en relación con el propósito, evaluar la puntualidad y claridad de las ideas, apreciar las estrategias de progresión y desarrollo del tema, estructurar y ordenar ideas o tópicos siguiendo un plan de contenido, seleccionar las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito, elegir el contenido o tema acorde con un propósito, identificar el contenido que abarca la problemática a desarrollar y la fuente acorde con la perspectiva que debe ir en el contenido.

En el componente sintáctico, siete estudiantes seleccionaron la opción correcta y diecinueve no, mostrando estos últimos insuficiencia para elegir los conectores y marcas textuales que permiten dar cohesión a las ideas, reorganizar las ideas de un texto atendiendo a un plan de desarrollo, evaluar en un texto escrito el uso adecuado de los elementos

gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).

Finalmente, en el componente pragmático tan solo cinco estudiantes aprueban satisfactoriamente y veintiuno reprueban las preguntas demostrando que les cuesta identificar la correspondencia entre el léxico y el auditorio al que se dirige un texto, evaluar la validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo, reconocer características de la enunciación para cumplir con una intención comunicativa e indicar el rol que debe cumplir como enunciador de un texto a partir de la situación.

Durante la implementación de la ruta NACER según las actividades planteadas en las secuencias didácticas, se lleva a cabo la reflexión a las observaciones registradas en el diario de campo y el proceso de triangulación logrando la identificación de aspectos claves que son respaldados por autores. En las intervenciones iniciales se confirmó que los estudiantes manifiestan grandes vacíos conceptuales en cuanto al manejo de las tipologías textuales y temas de actualidad para poder escribir atendiendo a propósitos comunicativos específicos. Además, se hace fundamental que el estudiante logre articular las actividades con sus presaberes, en este caso, desde el uso de normas gramaticales y ortográficas, empleo de las palabras según su significación, la estructura de oraciones o textos y el uso que se le puede dar a los mismos.

Parodi (1998) considera que se debe tener en cuenta como factores imprescindibles en la construcción textual "...el conocimiento previo del lector, ya que los presaberes establecen diálogos con la información nueva".

Así mismo, se demuestra desinterés por la realización de un plan organizado que permita el reconocimiento de la necesidad comunicativa, lo que se quiere escribir y cómo debe hacerse. Tal como lo expresa Pickett y Laster (1984) "El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento". (Citado por González y Torres, p. 5)

Al respecto Cuervo (1992) comenta que "...el texto fluirá en la medida en que el escritor se apoye en la planeación; de lo contrario correrá el riesgo de bloquearse, deslizarse, frustrarse, entrar en pánico por un buen rato hasta que tenga el coraje de volver a sentarse frente a la hoja en blanco". Si no se lleva a cabo un buen ejercicio de planeación, la fase de textualización y revisión será muy limitada.

En la primera fase de la ruta denominada Necesidades comunicativas, se considera según Kellogg (1994), la motivación del logro como una fuerte necesidad de escribir, no sólo para transmitir información a los demás sino también como mecanismo que proporciona la oportunidad de buscar el significado a la propia existencia, ya que el escritor descubre lo que él piensa sobre algo mediante el acto de escribir, puesto que éste le hace pensar, meditar, comparar y contrastar diferentes puntos de vista y opiniones. (Citado por De Caso, García y Martínez)

Bruning y Horn (2000) argumentan y justifican la necesidad de desarrollar y mantener la motivación para escribir dando claves hacia la composición de textos. Entre estas encontramos:

(1) Fomentar las creencias sobre la escritura. (2) Alentar el compromiso usando auténticas tareas de escritura. (3) Proporcionar un contexto de apoyo para la escritura. (4) Crear un ambiente emocional positivo. (p.4)

La escritura podría estar asociada con la creatividad pero al tiempo verse frustrada “si no se la incentiva a ello a través de consignas que posibiliten el uso de la imaginación desde distintos detonantes: consignas creativas, actividades lúdicas, reinterpretación de textos, adaptaciones, imitaciones, entre otros” Ministerio de educación Ecuador (p.5)

En la aplicación de la fase dos de la ruta: Adopción de un rol, se demuestra que el juego de roles permite acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes, informaciones que serían absurdas de otra manera, favorece la creación de hábitos que ayudan a superar muchas de las dificultades. A su vez, resulta atractivo para los estudiantes la representación de varias funciones.

En la tercera y cuarta fase se hace énfasis en el **Conocimiento** de la teoría y la **Escritura** donde se contempla la transversalidad con el área de tecnología para facilitar el acceso a la información y el manejo de algunos programas útiles en el ejercicio de producción textual.

Se empleó como recurso una página en Wix con los enlaces y actividades conceptuales complementarias al trabajo del aula lo cual generó mayor interés en los estudiantes. El contenido permitió el reconocimiento de los tipos de textos abordados y sus elementos, reglas ortográficas, técnicas de redacción, entre otros conceptos importantes con la intención de responder a las exigencias de la prueba Saber que en su Guía de lineamientos (2014) se afirma que “...se tienen en cuenta diferentes tipos de textos, atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de información: (1) Textos continuos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso; (2) Textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas; (3) Textos mixtos como historieta o cómic”. p.17

Lo anterior corrobora que el uso dirigido de recursos tecnológicos desempeña un gran papel en el aprendizaje por su carácter motivacional. Posibilita mayor aproximación al conocimiento. Así lo afirma Waldegg (2002) “Una de las principales ventajas de su utilización apunta en la dirección de lograr una forma (quizás la única) de recapturar el “mundo real” y reabrirlo al estudiante en el interior del aula, con amplias posibilidades de interacción y manipulación de su parte”.

Por otra parte, según Esperanza Martínez, directora del colegio Francisco José Delgado (s.f) se establece que “manejar los tipos de textos conociendo su uso adecuado es importante para los escolares porque les permite enriquecer un escrito, porque pueden crear textos diversos, claros, y darles color a la escritura. Para poderlo hacer es importante tener dominio de las características de cada texto y la diferencia entre cada uno. Es por eso que parte desde la escuela hacer diferentes actividades para ejercitar”.

En general, la implementación de la ruta de escritura desempeñó un papel trascendental en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de lenguaje debido al efecto actitudinal que produjo en cuanto a la toma de conciencia frente a los ejercicios de escritura, la habilidad para la selección de la información, esfuerzo personal, seriedad con los procesos, mayor gusto por la corrección y la revisión de las producciones individuales, organización, aceptación de indicaciones y manejo del tiempo.

En las pruebas aplicadas para el seguimiento del proceso, se percibe un avance gradual que indica el fortalecimiento de varios de los aprendizajes propios de los componentes evaluados. A continuación se presenta uno de los ejemplos del desarrollo de las intervenciones donde se contrasta la escritura inicial de una de las estudiantes con el resultado final después de la implementación de la ruta.

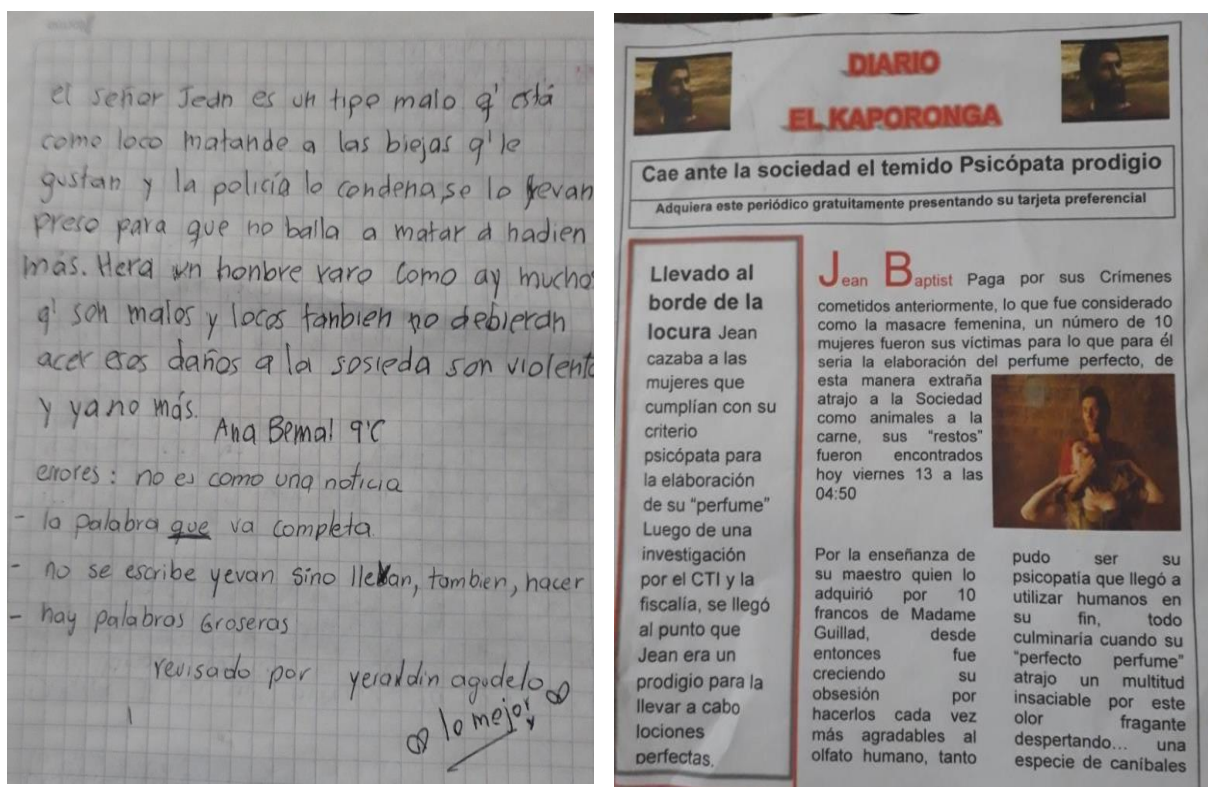


Figura 8. Escritura inicial- Escritura final con aplicación de la ruta NACER

Posteriormente a las intervenciones de las secuencias didácticas, se hace un análisis a los resultados finales que fueron tomados del informe aterrizado por colegio en el cual se visibiliza el estado de las competencias y aprendizajes de los estudiantes en lenguaje según pruebas Saber presentadas en el 2017. Los puntajes son tomados como instrumento final del proceso de investigación para determinar los avances del grupo objeto de estudio.

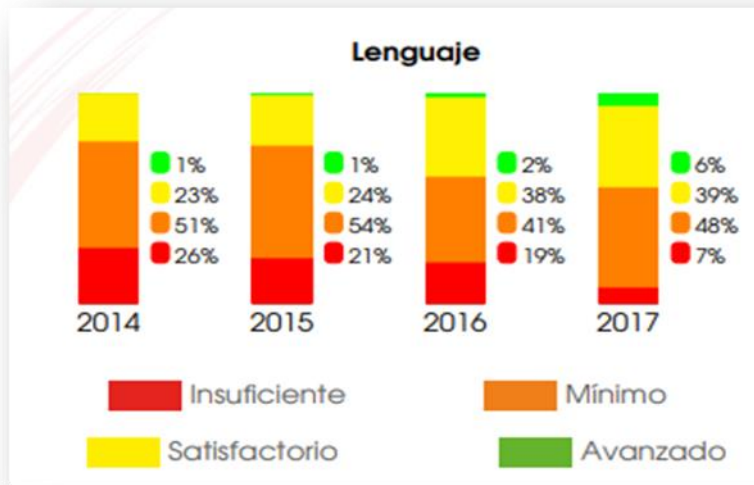


Figura 10. Resultados ISCE 2017 Reporte de la excelencia Cuatrienio (Día E) Noveno grado

Según los colores correspondientes a los cuatro niveles (Insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado), se observa una mejoría significativa con respecto a los tres años anteriores ya que se disminuye el porcentaje de estudiantes con desempeño Insuficiente (Rojo) en un 12%, además, se incrementa el nivel satisfactorio en un 1% y el avanzado en un 4%.

Como logros adicionales que surgieron en el proceso de investigación, está el interés de los estudiantes por participar en concursos externos de oratoria, ensayo y debate en los que se hace necesario la producción escrita. Tres de los jóvenes del grupo objeto de estudio presentaron voluntariamente sus escritos a la entidad organizadora aplicando lo aprendido durante las intervenciones. También se realizó la vinculación voluntaria de dos jóvenes en una de las capacitaciones ofrecidas por la biblioteca escolar sobre narración de historias presentando diferentes cuentos de su propia autoría a niños de otras instituciones en la Feria del libro celebrada en la Biblioteca municipal Julio Pérez Ferrero. Finalmente, se hizo la inscripción libre en el concurso Nacional de cuento y la escritura de un artículo para el periódico institucional “Voces juveniles”.

Conclusiones

Después de haber realizado la presente investigación y tras las diferentes intervenciones en el aula durante el año 2017 se establecen una serie de conclusiones esenciales frente al aprendizaje, los aspectos relacionados con el ejercicio de escritura y las condiciones favorables para el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber.

El desarrollo de la competencia comunicativa escritora no se lleva a cabo de manera aislada ya que las demás habilidades como leer, escuchar y hablar complementan el proceso. La lectura juega un papel esencial en la adquisición de conocimientos permitiendo a los estudiantes aclarar inquietudes o vacíos conceptuales, ampliando el léxico y la generación de ideas ya que no se puede escribir de lo que no se sabe. El esfuerzo por escribir bien conlleva a los estudiantes a una estrecha relación con los libros y diversas fuentes de información para lo que se puede hacer uso de herramientas tecnológicas.

La motivación se convierte en un elemento relevante ya que los resultados de la escritura son más productivos y pertinentes cuando esta hace parte del proceso; esto se logra con el embellecimiento de espacios, detonantes, uso de la tecnología, juego de roles y la lúdica como factores de aprendizaje que deben tenerse en cuenta en el planteamiento de las actividades de las secuencias didácticas.

Las fases de la escritura deben enfocarse tanto en la textualización como en la actitud del escritor ya que de esto depende el interés por escribir. Así resultarán atractivos aspectos inmersos en el proceso de producción como uso de gramática, técnicas de redacción, reconocimiento de tipologías textuales, entre otros. En otras palabras, se debe generar una necesidad comunicativa que lleve a los estudiantes a responder a situaciones específicas.

La transversalidad con áreas afines como en el caso de tecnología refuerza el trabajo desde diferentes perspectivas, facilita aspectos como la corrección y presentación de los escritos. Además profundiza conceptos básicos y manejo de herramientas tecnológicas que mejoran las producciones textuales.

La organización de los procesos y la toma de conciencia frente a los mismos, contribuye en el mejoramiento de los hábitos de estudio, el manejo del tiempo libre, la capacidad de escucha y la asimilación de instrucciones.

El manejo de las tipologías textuales permite responder a necesidades de comunicación específicas con mayor pertinencia.

Referencias bibliográficas

Amaya, J. (2011), La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación, Enunciación 1-18 (Vol. 13).

Arias, D. (2013), La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Universidad de Salamanca y UQÀM. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscrituraComoProcesoComoProductoYComoObjetivoDid-4736534%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscrituraComoProcesoComoProductoYComoObjetivoDid-4736534%20(8).pdf)

Belmont, I. (1979). Principios y Guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. USA, 18. Tomado de <http://www.ub.edu/fildt/archivos/belmont.pdf>

Cassany, D. (1987), Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>

Cassany, D. (1990), Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. p. 63-80. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnfoquesDidacticosParaLaEnsenanzaDeLaExpresionEscr-126193%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnfoquesDidacticosParaLaEnsenanzaDeLaExpresionEscr-126193%20(4).pdf)

- De caso, A. García, J. y Martínez B. (2008), El papel de la motivación en la escritura: Revisión de estudios internacionales, Universidad de León, International Journal of Developmental and Educational Psychology.
- Díaz, A. (2013), Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 15.
- Guerrero, N. Rodríguez, J. y otros. Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. Revista Vínculos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 9, N. 2, 2012. Tomado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/view/4282/8778>
- Grupo Didactext (Didáctica de la escritura), (2015), Nuevo marco para la producción de textos académicos, Universidad Complutense de Madrid, Didáctica. Lengua y Literatura.
- González, M; Torres, S. (2001). La escritura como proceso. Modulo Habilidades de Comunicación Escrita. Segunda Edición. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Salud. Programa de Fonoaudiología.
- Hayes, S. C. (1996). Developing a theory of derived stimulus relations. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 65, 309-311.
- Hernández, M. Quintero, A. (2001): Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje, Madrid, Síntesis. Tomado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be>
- ICFES (2016-1). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Prueba Saber 3,5, y Noveno. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia%20de%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%20359%202014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia%20de%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%20359%202014%20(2).pdf)
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (s.f), Desafíos de la educación, Buenos Aires, p.330. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Ministerio de educación Ecuador, Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica, p. 35. Tomado de http://web.educacion.gob.ec/_upload/10mo_anio LENGUA.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017), Matriz de referencia lenguaje 3, 5 y 9°, p. 5. Tomado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Parodi, G. (1998), “Estructura textual y estrategias lectoras”, En: Peronard, M. y otros, Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases, Valparaíso: Editorial Andrés Bello.

- Pérez, M. (2013), Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas, p.15.
Recuperado de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf
- Sumaya, R. (s.f.), Modelo curricular y el perfil de egreso por competencias a partir de la comprensión conceptual del término “competencia”, Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Cetys Universidad, p.12.
- Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso. p.32.
- Torres, M. (2001), La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento, Universidad de Los Andes-NURR. Trujillo-Venezuela, p.5.
- Vázquez, M. (2016), La escritura como proceso según Daniel Cassany. Tomado de <http://especificaletras.blogspot.com/2016/10/ficha-de-catedra-laescritura-como.html>
- Waldegg Casanova, G. (2002), El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (vol. 4, núm. 1), mayo, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscrituraComoProcesoComoProductoYComoObjetivoDid-4736534%20(7).pdf