



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de La Educación

**ESCRITURAS NARRATIVAS EN TERCER GRADO DE PRIMARIA BAJO
DISTINTAS CONDICIONES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES**

Autora:
Lic. Sevilla Rengifo, Olga Lucía

Directora:
Dra. Castedo, Mirta Luisa

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Universidad Nacional de La Plata en Ciencias de la Educación

Dedicatoria

A mi amada Juliana por enseñarme a ser mamá mientras cumplía uno de mis sueños y retos profesionales, por su paciencia en aquellos momentos donde cedió de nuestro tiempo juntas para los viajes y las largas jornadas de estudio y de escritura. Gracias por las palabras de aliento que me diste cuando el cansancio y la falta de tiempo trataron de desanimarme.

A mi esposo, por apoyar mi decisión y cubrirme en el hogar en los momentos en que tuve que ausentarme para lograr mis metas.

A mis padres y hermana por estar atentos a mi proceso animando cada paso que realizaba para apoyarme en lo que ellos saben es lo que más me gusta, estudiar, aprender e investigar.

Agradecimientos:

A Mirta Castedo por su generosidad con el conocimiento, por sus enseñanzas, por la rigurosidad y el profesionalismo con los que me acompañó en este proceso de investigación y de escritura a través del cual intenté comprender los desafíos de la educación en la formación sobre la enseñanza de la escritura en los niños.

A los niños, docentes, tutores de Medellín del Programa Todos a Aprender de Colombia por ofrecerme el espacio y los recursos para mi investigación.

A la Universidad Nacional de la Plata por la oportunidad de participar en los espacios de aprendizaje y discusión durante estos años.

ÍNDICE

PARTE 1: MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO	16
<i>Capítulo I. Introducción</i>	17
1. Tema estudiado	17
2. Planteo del problema	18
3. Hipótesis	22
4. Objetivos	23
4.1 Objetivo general	23
4.2 Objetivos específicos	23
5. Diseño metodológico	24
5.1 Condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del Programa Todos a Aprender	25
5.2 Resultados de la evaluación del proceso de escritura desde las Pruebas Estandarizadas Saber 3°	27
5.3 Propiedades de las escrituras de los niños de grado tercero	28
<i>Capítulo II. Referentes Conceptuales y Antecedentes</i>	32
1. Escritura	32
2. La enseñanza de la escritura en la escuela	36
3. Aprender a producir textos	46
4. Las escrituras narrativas infantiles	49
5. Antecedentes	53

PARTE 2: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	66
<i>Capítulo III. Análisis de las condiciones de enseñanza propiciadas por el Programa Todos</i>	
<i>a Aprender</i>	67
1. Contexto de la investigación	67
2. Análisis de las condiciones de enseñanza desde la formación	78
2.1 Las condiciones de enseñanza desde los documentos de formación docente PTA	80
2.1.1 Análisis de las orientaciones desarrolladas en los talleres de formación	81
2.1.2 Análisis de los libros de texto, guía del maestros y libro de actividades	91
2.2 Las condiciones de enseñanza desde la perspectiva de los docentes cuyos estudiantes fueron evaluados	109
2.2.1 Caso María Dolores	110
2.2.2 Caso Mónica	115
2.2.3 Caso María Elena	121
2.2.4 Caso Blanca	126
2.2.5 Caso Juan Camilo	128
<i>Capítulo IV. Evaluación del proceso de escritura de niños de 3°. Una mirada desde las Pruebas Estandarizadas</i>	134
1. Condiciones políticas por las cuales Colombia se decide por una evaluación de aprendizajes estandarizada	134
2. La construcción del ítem en la Prueba Saber	141

3. Síntesis de los resultados de grado tercero sobre el proceso de escritura en la Prueba Saber	152
4. Tensiones entre los resultados de las evaluaciones y la concepción de escritura sobre la que se enfoca la apuesta curricular en las aulas	163
<i>Capítulo V. Análisis comparativo de las escrituras narrativas en cinco grupos escolares de tercero</i>	<i>170</i>
1. Semejanzas en la caracterización de los grupos escolares	170
1.1 Nivel de ingreso familiar	173
1.2 El nivel de instrucción de las madres	174
1.3 Edad de los niños que integran los grupos escolares	176
2. La obtención de los textos	178
2.1 Procedimiento de recolección de los textos narrativos	178
2.2 Dimensiones y categorías de análisis	180
2.2.1 Dimensiones en las que se analizan los textos como totalidad	180
2.2.2 Dimensiones en las que se analizan las relaciones entre enunciados	192
2.2.3 Sistema de escritura	195
3. Análisis de las narraciones producidas por los niños de tercero	199
3.1 Los textos analizados como totalidad	199
3.1.1 Extensión	199
3.1.2 Trama discursiva	200
3.1.3 Densidad narrativa	200
3.1.4 Organización de la trama	201
3.1.5 Planos de ficción	202

3.1.6 Organización narrativa	203
3.2 Las relaciones entre enunciados	203
3.3 El sistema de escritura	205
4. Conclusiones	205
5. Análisis comparativo de las escrituras entre escuelas que recibieron distinto acompañamiento del PTA.	207
5.1 Comparación de las dimensiones del texto como totalidad	209
5.1.1 Extensión	209
5.1.2 Trama discursiva	210
5.1.3 Densidad narrativa	212
5.1.4 Organización narrativa	213
5.1.5 Integración de planos de ficción.	214
5.1.6 Organización narrativa	216
5.2 Comparación de las relaciones entre enunciados	217
5.2.1 Organización del avance del tiempo en la narración a través del Uso del léxico y la puntuación	219
5.2.2 Puntuación entre enunciados	220
6. Conclusiones	222

PARTE 3: RELACIONES ENTRE LAS TRES FUENTES DE INFORMACIÓN	226
<i>Capítulo VI. Las escrituras narrativas infantiles en relación con las condiciones de enseñanza</i>	
<i>de enseñanza</i>	227
1. Resultados de las Pruebas Saber y las escrituras narrativas producidas por los niños	228
2. Condiciones de formación que pueden estar vinculados con los rasgos Identificados en las narraciones	236
2.1 La enseñanza de la escritura como objeto de formación	236
2.2 Las oportunidades de lectura y escritura en el aula	241
2.3 La narrativa como trama privilegiada en las condiciones de enseñanza	243
2.4 El sistema de escritura y las condiciones de enseñanza	244
Referencias bibliográficas	247

Índice de Tablas

Tabla 1. Talleres de formación a docentes Programa Todos a Aprender	81
Tabla 2. Matriz de referencia sobre la que se hace el diseño de la prueba Saber Grado 3. (ICFES, 2014)	146
Tabla 3. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Enrique Olaya Herrera en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017	154
Tabla 4. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Manuel Uribe Ángel en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017	157
Tabla 5. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Lorenza Villegas de Santos en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017	159
Tabla 6. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Alvernia en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017	160
Tabla 7. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE La Asunción en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017	161
Tabla 8. Resultados de la competencia: comunicativa escritora 2017 en las Instituciones Educativas participantes en la investigación	162
Tabla 9. Condiciones de enseñanza	171

Tabla 10. Tabla de frecuencia condiciones de enseñanza de los docentes de niños y autores de las escrituras	172
Tabla 11. Tabla de frecuencia edad de los niños de grado tercero participantes en la investigación	177
Tabla 12. Tabla de contingencia Condiciones de enseñanza Edad	177
Tabla 13. Corpus de los textos o escrituras analizadas	179
Tabla 14. Dimensiones en las que se analiza el texto como totalidad	181
Tabla 15. Dimensiones del análisis de las Relaciones entre Enunciados	192
Tabla 16. Dimensión Sistema de escritura	196
Tabla 17. Tabla de frecuencia Extensión de los textos	199
Tabla 18. Tabla de frecuencia Dimensión Trama Discursiva	200
Tabla 19. Tabla de frecuencia Dimensión Densidad Narrativa	200
Tabla 20. Número de textos según el Organización de la Trama (trama discursiva y la densidad narrativa)	201
Tabla 21. Tabla de frecuencia de textos según los Planos de ficción	202
Tabla 22. Tabla de frecuencia de la organización narrativa de los textos narrativos propiamente dichos y de las narraciones parciales	203
Tabla 23. Tabla de frecuencia organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación	204
Tabla 24. Tabla de frecuencia puntuación entre enunciados	204
Tabla 25. Tabla de frecuencia Sistema de escritura	205
Tabla 26. Tabla de contingencia Extensión Condiciones de enseñanza	209
Tabla 27. Tabla de prueba Chi-cuadrado Extensión Condiciones de enseñanza	210

Tabla 28. Tabla de contingencia Trama discursiva Condiciones de enseñanza	210
Tabla 29. Prueba Chi² Trama Discursiva Condiciones de enseñanza	211
Tabla 30. Tabla de contingencia Densidad narrativa Condiciones de enseñanza	212
Tabla 31. Prueba Chi² Densidad narrativa Condiciones de enseñanza	212
Tabla 32. Tabla de contingencia Organización de la trama Condiciones de Enseñanza	213
Tabla 33. Prueba Chi² Nivel de organización de la trama Condiciones de enseñanza	214
Tabla 34. Tabla de contingencia Integración de los Planos de ficción Condiciones de enseñanza	215
Tabla 35. Prueba Chi² Integración de los planos de ficción Condiciones de enseñanza	215
Tabla 36. Tabla de contingencia Organización narrativa Condiciones de enseñanza	216
Tabla 37. Prueba Chi² organización narrativa Condiciones de enseñanza	217
Tabla 38. Tabla de contingencia Organización de las relaciones entre enunciados para hacer avanzar la narración Condiciones de enseñanza	218
Tabla 39. Tabla de contingencia Puntuación entre enunciados Condiciones de enseñanza	219
Tabla 40. Tabla de contingencia Sistema de escritura Condiciones de enseñanza	221
Tabla 41. Prueba Chi² Sistema de escritura Condiciones de enseñanza	221
Tabla 42. Cantidad de errores en los textos Condiciones de enseñanza	222
Tabla 43. Ubicación de las condiciones de enseñanza en las características textuales más y menos evolucionadas en función de los ejes de análisis y sus dimensiones	232

Índice de Figuras

Figura 1. Resultados nacionales de la Prueba Saber 3° lenguaje entre 2012, 2013 y 2014	19
Figura 2. Historieta de Quino empleada para la tarea de escritura narrativa propuesta en la investigación	29
Figura 3. Resultados de Colombia en la prueba PISA 2009	68
Figura 4. Nivel de progresión en la capacidad requerida para PTA a 2014	72
Figura 5. Visión sistémica de las estrategias del PTA	72
Figura 6. Situación de lectura presentación de conceptos relativos al lenguaje	93
Figura 7. Situación de lectura presentación de conceptos relativos a tipología textual	93
Figura 8. Situación de lectura texto narrativo.	94
Figura 9. Situación de lectura recuperación de información	95
Figura 10. Oportunidad de escritura narrativa.	97
Figura 11. Taller de producción textual.	98
Figura 12. Orientaciones explícitas de cómo escribir	99
Figura 13. Situación de lectura texto de trama narrativa	100
Figura 14. Situación de lectura texto con trama expositiva.	101
Figura 15. Orientaciones para el desarrollo de los desempeños de comprensión.	103
Figura 16. Orientaciones de cómo acompañar la escritura mientras se escribe	106
Figura 17. Componentes de la competencia comunicativa escritora.	142
Figura 18. Competencia comunicativa escritora, componentes y afirmaciones evaluadas en 3°	143
Figura 19. Pregunta ejemplo grado tercero prueba de lenguaje. Guía pruebas Saber 3,5,9. 2015.p.36	144

Figura 20. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente pragmático. (ICFES, 2015, p.35)	149
Figura 21. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente semántico. (ICFES, 2015, p. 37)	150
Figura 22. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente sintáctico. (ICFES, 2015, p.38)	150
Figura 23. Pregunta relacionada con el aprendizaje: Prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita	155
Figura 24. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje: prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito	156
Figura 25. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje: selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito	156
Figura 26. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje: Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular	158
Figura 27. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje con mayores dificultades en el EE, no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema. (ICFES, 2015, p.39)	160
Figura 28. Pregunta grado tercero. Guía de orientación Saber 3° (ICFES, 2017)	166
Figura 29. Texto auténtico niña de ocho años	167
Figura 30. Ubicación geográfica de las Instituciones Educativas que participan en este estudio	172

Figura 31. % de las familias de los niños de tercero según el estrato económico	174
Figura 32. % de madres según el nivel de instrucción en cada una de las instituciones	175
Figura 33. % de estudiantes según la edad en cada una de las instituciones	178
Figura 34. Pre-texto de la tarea de escritura propuesta para la investigación	179

Tabla de Anexos

Anexo 1. Análisis de materiales. Tablas de frecuencia	256
Anexo 2. Análisis estadístico comparativo de textos	261

PARTE 1

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

Con el propósito de analizar las posibilidades de escritura de narraciones de niños de tercero, zona urbana de Medellín, compararlas con los resultados de la prueba Saber y preguntarse por las relaciones con las condiciones de formación de los docentes, el primer capítulo de esta tesis presenta el tema, el problema y los objetivos de este estudio que, a través del diseño metodológico comparativo, permite la formulación y contrastación de las hipótesis que llevan a la producción de conocimiento a partir de la interpretación de las condiciones de enseñanza, los resultados de pruebas estandarizadas y las escrituras de los niños de tercer grado.

El segundo capítulo expone el marco de interpretación con el que se analizan las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del Programa Todos a Aprender (PTA) y la escritura de narraciones de niños de tercero. Asimismo, se incluyen los antecedentes de investigación que, sobre escritura y escrituras narrativas, en el marco del PTA, se han publicado en el medio académico.

Capítulo I. Introducción

En el campo educativo son varias las propuestas encaminadas al mejoramiento de los aprendizajes de los niños y las niñas¹. Entre las estrategias para lograrlo se encuentra la formación continua de los docentes con el supuesto de que lo que se discute o presenta, en términos de enseñanza, puede o no incidir en la calidad de los aprendizajes en el aula.

Esta tesis presenta el caso del Programa Todos a Aprender (PTA), Programa de Formación Situada que en Colombia se ha venido desarrollando desde 2012 y que ha pretendido el mejoramiento de la calidad educativa formando a los docentes en su lugar de trabajo, docentes a cargo de grupos escolares que desde las pruebas estandarizadas se ubican en los más bajos puestos de aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas.

En el área de lenguaje se limitó este estudio a la escritura de los niños de grado tercero que, además de ser una de las competencias evaluadas en las pruebas estandarizadas, presenta bajos resultados en los establecimientos intervenidos por el PTA.

El presente capítulo presenta el planteo de investigación que surgió para dar respuesta a inquietudes y validar las hipótesis iniciales frente a la pregunta *si los rasgos de las producciones narrativas de los niños de tercer grado podrían tener relación con las condiciones de enseñanza propiciadas por la formación en el Programa Todos a Aprender.*

¹ En adelante se empleará la norma según la cual la pluralidad se nombra con un solo género, el masculino. Se toma esta decisión para facilitar la lectura. Ello no tiene la intención de desconocer la existencia de distintas identidades de género por parte de la autora.

1. Tema estudiado

Escrituras narrativas de niños de grado tercero de primaria bajo distintas condiciones de formación de los docentes en la zona urbana de la ciudad de Medellín, Colombia.

El tema estudiado justifica su importancia en dos ideas.

La primera tiene que ver con la relevancia de la narrativa en el desarrollo del pensamiento, especialmente de los niños en etapa escolar. Escribir un texto narrativo conlleva implicaciones de pensamiento que sobrepasan la intención de verificar, convencer, explicar; promueven, como lo dice Bruner, la construcción de dos panoramas simultáneos, la acción y la conciencia, diferentes pero esenciales.

Uno es el panorama de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: lo que saben, lo que piensan o sienten, o dejan saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. (Bruner, 1996, p. 25)

Lograr integrar estos panoramas con el empleo de las formalidades lingüísticas resulta ser una actividad humana de alta complejidad, ya que quien narra recobra o resignifica su experiencia desde el intercambio cultural, lo que denota una concepción de niño y niña en la escuela diferente al que se ajustaba a las primeras concepciones de infancia; un cambio que moviliza las formas de enseñanza y que se convierte en los mayores desafíos de la escuela en las últimas décadas.

Los niños narran incluso antes de conocer el sistema de escritura alfabético. Las bondades de este tipo de género posibilitan el desarrollo de la imaginación, la construcción y deconstrucción de las ideas, la reflexión, entre otros. Son varias las investigaciones que han sido orientadas a demostrar que “los niños piensan a propósito de la escritura” (Ferreiro, 2001,

p.25). El proceso de aprendizaje de la escritura no termina en el primer ciclo de escolaridad; en grado tercero, el niño y la niña ya conoce el sistema de escritura y sigue el camino de hacer posible la construcción de mundos a través de la escritura, a descubrirse como escritor o escritora y a relacionarse con la cultura a partir la palabra escrita.

La segunda idea es tratar de presentar de manera comprensible, a partir de las escrituras narrativas de los niños -y no de los resultados de una prueba estandarizada que pregunta sobre el proceso escritura pero no demandan escritura efectiva-, los rasgos de las condiciones de formación de los docentes que pueden tener o no relación con el proceso de formación de implementado por el Programa Todos a Aprender (PTA).

Al tener acceso a la propuesta de formación en Lenguaje y a las condiciones de formación de los docentes acompañados por el Programa Todos a Aprender en la Ciudad de Medellín durante cinco años, se realiza el análisis de las escrituras de los niños de tercero para indagar si existe o no una relación con las condiciones de formación de estos docentes que hacen parte del programa y que acompañan el proceso de escritura de los niños.

2. Planteo del problema

Lo que se sabe de las escrituras de los niños de grado tercero en Colombia se ha venido registrando y publicando en los resultados de las pruebas Saber desde 2012. En la primaria esta prueba se aplica en los grados 3° y 5° porque es allí donde se terminan los ciclos básicos obligatorios.

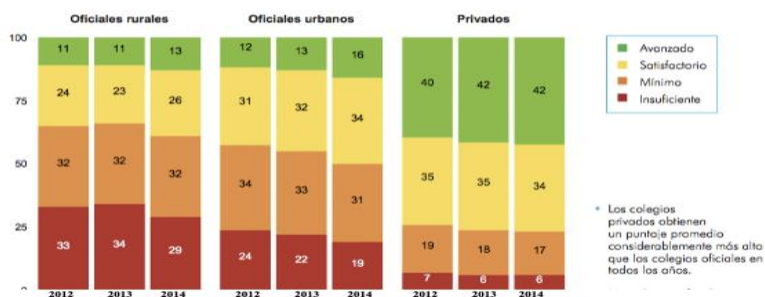
El Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior (ICFES) es el organismo que elabora ésta y todas las pruebas censales de evaluación de los estudiantes colombianos; en las guías de orientaciones generales de la evaluación se refieren a la prueba de escritura como

“La prueba que evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán 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” (ICFES, 2016, p. 22). El dato que se obtiene es, en realidad, una respuesta a una situación de lectura y un conocimiento declarativo relativo a la producción escrita.

Por lo antedicho, el problema es que la prueba no arroja evidencia sobre la escritura de los niños producida por ellos mismos.

Sin cuestionar qué es lo que realmente evalúa la prueba Saber, a partir de los bajos resultados obtenidos en los colegios oficiales de Colombia durante los últimos años - expuestos en la Figura 1, las autoridades han sostenido que existen problemas con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Figura 1. Resultados nacionales de la Prueba Saber 3° lenguaje entre 2012, 2013 y 2014



Nota. El gráfico presenta los resultados de la prueba saber 3° según el tipo de establecimiento educativo al que se le aplicó la prueba. El primer año de aplicación es el 2012 para grado 3°.

Tomado de Informe Resultados Nacionales Saber 3°,5° y 9° (ICFES, 2018, p.50).

En este contexto, en 2012, se inicia un programa de gobierno denominado “Todos a Aprender” con el que a través de la formación situada se ingresa a las aulas de clase de lenguaje para apoyar a los docentes de primaria en los procesos de enseñanza a través de la presencia de otro docente tutor, quien tiene la especialidad en el área y que lo acompaña en su práctica docente.

A partir del programa se han ofrecido formaciones, materiales y se han realizado registros del acompañamiento en el aula y, en algunas escuelas, el trabajo se ha traducido en el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber. Sin embargo, por la naturaleza del instrumento que evalúa la escritura a nivel nacional, no se cuenta con datos sobre cómo efectivamente escriben los niños y tampoco se ha intentado comprender de qué manera se vinculan los resultados con las condiciones de formación promovidas por el programa.

La expectativa de esta investigación es develar los rastros que dejaron cinco años del proceso de formación de los docentes en sus condiciones de enseñanza de la escritura y en las escrituras de los niños.

Específicamente, elegimos mirar las escrituras narrativas, por ser una trama textual con características estructurales y lingüísticas que han sido profusamente estudiadas en infantes y, por lo tanto, se cuenta con parámetros comparativos.

La indagación que se presenta en esta tesis está orientada a detallar de manera más comprensible si las condiciones de enseñanza de la escritura narrativa en grado tercero de los docentes que han sido acompañadas por los tutores del programa en los primeros cinco años de implementación han incidido en la producción escrita en los niños. Para averiguarlo, contamos con un contexto privilegiado: 2 instituciones educativas que han sido acompañadas por el programa durante 5 años, 1 que fue acompañada 3 años y 2 sin acompañamiento. Todos con

población equivalente desde el punto de vista socioeconómico en ingresos familiares y grado de instrucción de la madre como se presenta en el Capítulo V.

Preguntas

1. ¿Cómo escriben narraciones los niños de grado 3º, zona urbana de Medellín?

Para responder a esta pregunta analizaremos las producciones infantiles en su conjunto, con independencia de la asistencia al programa. Responder a esta pregunta es relevante porque, como anticipamos y desarrollaremos más pormenorizadamente en el Capítulo IV, desde nuestra perspectiva, las pruebas Saber no permiten apreciar la escritura efectiva.

Nota: la prueba TERCE² de escritura, donde sí se registran escrituras efectivas, fue aplicada en 2013 para niños de grado tercero y para ese entonces los niños de este estudio cursaban transición y el programa llevaba un año de implementación.

2. ¿Qué relación existe entre los resultados de las pruebas Saber sobre el proceso de escritura y las escrituras narrativas producidas por los mismos niños en nuestro estudio con un instrumento de indagación diferente?

Responder a esta pregunta es relevante porque, de no encontrar coincidencias, se pondría en cuestión la objetividad de las situaciones de evaluación.

3. Cuando se plantea una situación de escritura propiamente dicha, ¿las escrituras narrativas de los niños que cursaron a cargo de maestros que han permanecido más años en el proceso de formación muestran diferencias con las de aquellos que no estuvieron bajo esa condición?

² En 2013 se evaluó a los niños de 3º con la prueba TERCE. Los instrumentos empleados en este caso recogen escrituras de los niños por sí mismos y en algunos aspectos los criterios de evaluación se asemejan a los empleados por nosotros en esta investigación. Sin embargo, no son los mismos y la información no puede ponerse en relación con la intervención del programa, en aquel momento, apenas llevaba un año de implementación. Los niños estudiados en esta investigación se encontraban cursando preescolar en 2013.

Responder a esta pregunta es relevante porque daría indicios de que el acompañamiento tuvo alguna incidencia en los aprendizajes efectivos de la escritura.

Si la respuesta a la tercera pregunta fuese afirmativa, sería posible formular la siguiente:

4. ¿Es posible identificar condiciones de enseñanza propiciadas por el programa que podrían vincularse con las diferencias halladas?

Finalmente, responder a esta pregunta es relevante porque permitiría aproximarse a la relación entre condiciones de formación y aprendizajes de los y las estudiantes.

En todos los casos, emplearemos criterios cualitativos para analizar las producciones infantiles, herramientas cuantitativas para buscar regularidades mensurables y volveremos al análisis cualitativo de las condiciones de formación para intentar explicar las diferencias que hallemos en las producciones infantiles. Este tipo de análisis justifica que nos detengamos en una muestra de establecimientos.

3. Hipótesis

En relación con la primera pregunta

- Todos los niños de grado 3° de zona urbana de Medellín son capaces de producir escrituras que se aproximan a algunas de las características de las tramas narrativas, con independencia de la formación recibida por sus docentes.
- Las escrituras narrativas producidas por los niños de grado 3° de zona urbana de Medellín difieren en función de las características del texto como totalidad, de las relaciones entre enunciados y del sistema de escritura.

En relación con la segunda pregunta:

- Dado que la prueba Saber dice evaluar el proceso de escritura, pero los no escriben efectivamente y en nuestro estudio evaluamos las escrituras efectivamente producidas por los pequeños, es posible que no necesariamente los establecimientos menos avanzados para la prueba Saber resulten los mismos que para nuestro estudio.

En relación con la tercera pregunta:

- En las escrituras narrativas producidas por los niños de grado 3º de zona urbana de Medellín a cargo de docentes acompañados por el programa es posible que predominen textos más extensos, tramas narrativas más complejas y mayor dominio del sistema de escritura.

En relación con la cuarta pregunta:

- Las condiciones de enseñanza propiciadas por la formación en el PTA podrían tener relación con las diferencias halladas en las producciones infantiles.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar las posibilidades de escritura de narraciones de niños de tercero, zona urbana de Medellín, compararlas con los resultados de la prueba Saber y preguntarse por las relaciones con las condiciones de formación de los docentes.

4.2. Objetivos específicos

- Reconocer las condiciones de formación que pueden estar vinculadas con los rasgos identificados en las narraciones infantiles.
- Contribuir al debate sobre la evaluación de las escrituras infantiles y sobre las

condiciones de enseñanza bajo las cuales se hacen posibles.

- Analizar las características de las narraciones de los niños de grado 3° de la zona urbana de Medellín.
- Distinguir producciones textuales más y menos evolucionadas en función de su extensión, de las características del texto como totalidad, de las relaciones entre enunciados y el sistema de escritura.
- Comparar las características de las escrituras narrativas de los niños que cursaron a cargo de maestros que han permanecido más años en el proceso de formación y los niños que no estuvieron bajo esa condición.
- Comparar los resultados de escritura de los establecimientos analizados en las pruebas Saber y en la escritura efectiva de narraciones.

5. Diseño metodológico

El diseño metodológico con el que se desarrolla esta investigación es el estudio comparativo por considerarse, en el campo de las ciencias sociales, una estrategia metodológica que permite describir e interpretar la realidad y, además, tal y como lo afirman (Marradi, Archenti, & Piovani, 2018, p.305) este diseño se ha convertido en “un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas y, a la vez, un parámetro de referencia y una fuente de legitimación”

Comparar como actividad cognitiva permite acercarse a uno o más objetos para identificar sus similitudes y diferencias. Llevado al plano investigativo, posibilita hacer de la comparación un proceso para formular y contrastar hipótesis que puede llevar a la producción de conocimiento que enuncia leyes de validez universal o principios generales a partir de la interpretación.

El estudio comparativo de esta investigación se realiza con el fin de identificar los rasgos de las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación docente del Programa Todos a Aprender que pueden tener relación con las escrituras narrativas de los niños de grado tercero de los Establecimientos Educativos de la zona urbana de Medellín. Para ello, se establece un diálogo entre las condiciones de enseñanza propiciadas por el programa, los resultados de la evaluación del proceso de escritura desde las pruebas estandarizadas Saber 3° y las propiedades de las escrituras de los niños de tercer grado participantes en este estudio.

A continuación, se describen las principales decisiones metodológicas para recoger y analizar la información de las variables desde la estimación de sus relaciones, diferencias y/o semejanzas, **variables** que corresponden a las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del PTA, los resultados de las pruebas Saber 3° y las propiedades de las escrituras de los niños de tercer grado.

5.1. Condiciones de Enseñanza Propiciadas en la Formación de los Docentes del Programa Todos a Aprender

Para analizar la información dirigida al reconocimiento de las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del Programa Todos a Aprender se analizan documentos que forman los materiales del programa, entrevistas diseñadas ad hoc que dan cuenta de lo que piensan los cinco docentes participantes en el estudio sobre las condiciones de enseñanza y lo que registran los tutores de las condiciones de enseñanza de tres docentes acompañadas por el programa (extraída de los formatos de observación de sus clases).

La información de los **materiales del PTA** resulta relevante debido a que ellos contienen las orientaciones de enseñanza ofrecidas por el programa en la ruta de formación por la que transitaron las docentes y los textos que fueron recurso en la enseñanza dirigida a los estudiantes.

Los materiales analizados fueron:

- Documentos de los espacios de formación de los docentes desde 2012 hasta 2017, el período de participación de los docentes en el programa.
- Textos escolares de 2015 y 2017 con los que contaron los estudiantes del estudio en 2° y 3°.

Se definen esos grados por considerar que a partir de segundo los niños conocen y dominan en cierto nivel el sistema de escritura, lo que les permite empezar a ser más conscientes de otros problemas asociados más con la composición escrita.

La ruta de análisis para estos materiales se define desde cuatro ejes relacionados con la composición escrita: por un lado, lo que se ofrece para leer, las orientaciones que se explicitan sobre la lectura y cómo leer, las orientaciones explícitas sobre la relación entre lectura y escritura (estos tres primeros ejes respaldados por el supuesto de que la lectura tiene una incidencia en la calidad de la escritura); por otro lado, lo que se propone escribir y las orientaciones explícitas sobre cómo escribir y sobre cómo acompañar las escrituras mientras se escribe, ejes directamente relacionados con el objeto de esta investigación.

La información de los materiales (documentos y textos escolares) se organiza a partir de los ejes mencionados en el párrafo anterior y se definen las categorías por cada eje que permitan tratar los datos cualitativos de manera descriptiva. La descripción de las mismas se encuentra en el capítulo correspondiente.

Por otro lado, las **entrevistas** y los **registros de observación de las clases** de los docentes que participan en el estudio complementan la información de las condiciones de enseñanza y permite poder analizar la información como casos. El análisis de la información en los casos se realiza desde los siguientes ejes: lo que ofrecen para leer, lo que dicen o hacen sobre

la relación entre lectura y escritura, lo que les proponen escribir a los niños y con qué orientaciones se propone y acompaña la escritura de los niños .

En relación con los casos del estudio, se seleccionan intencionalmente:

- Dos docentes de las Instituciones Educativas Enrique Olaya Herrera y Lorenza Villegas de Santos, quienes fueron acompañados en su orden, por un tutor y una tutora con formación en lenguaje, durante los primeros cinco años de implementación del Programa Todos a Aprender 2012 a 2017.
- Una docente de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, quien fue acompañada por el mismo tutor con formación en lenguaje durante tres años de la implementación del programa 2014 a 2017.
- Dos docentes de grado tercero de dos instituciones educativas que no tienen el programa.

5.2. Resultados de la evaluación del proceso de escritura desde las Pruebas Estandarizadas Saber 3°

La información sobre la cual se hace el análisis de la evaluación del proceso de escritura que se desarrolla en Colombia para los estudiantes de tercero, parte del Modelo basado en evidencias con el cual se diseña la prueba censal entre los años 2012 y 2017 a partir de tres componentes - pragmático, semántico y sintáctico-.

El primer análisis que se realiza es acerca del ítem, para debatir cómo se evalúan saberes declarativos sobre la escritura a través de la lectura, presentando diferentes ejemplos de preguntas de la prueba para cada uno de los componentes y algunas de las afirmaciones o aprendizajes evaluados.

El segundo análisis se establece desde la descripción de los resultados de las pruebas de los niños de tercero de cada una de las instituciones educativas que participaron en esta tesis y la

comparación de los mismos con los resultados de la escritura de todos los estudiantes de tercero de Medellín y de Colombia que presentaron en 2017 la prueba.

El tercer análisis se lleva a cabo con la comparación de los resultados de la prueba en escritura de los estudiantes de las instituciones educativas en donde se encuentran los niños a quienes se les propuso la tarea de escritura de este estudio. Las categorías de análisis responden a la estructura de la prueba y se expresan en términos de los porcentajes de preguntas incorrectas por cada uno de los componentes evaluados.

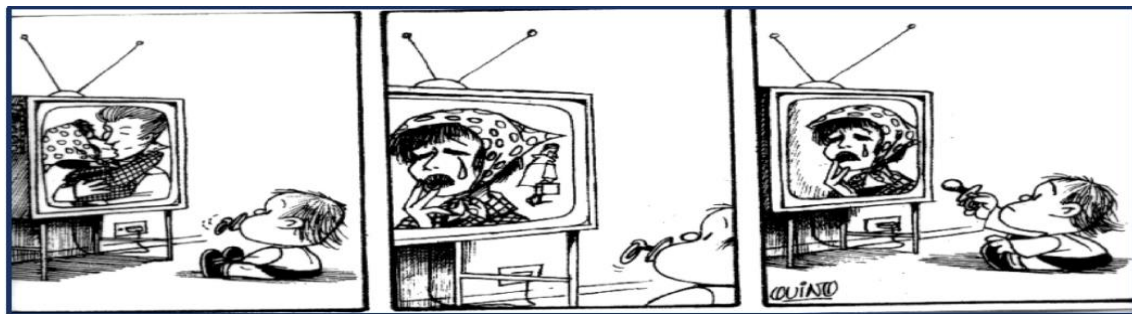
Las conclusiones preliminares de este análisis, que en detalle se encuentran en el capítulo IV, son la base para establecer si existe relación entre los resultados de las pruebas Saber sobre el proceso de escritura y las escrituras narrativas producidas por los mismos niños en nuestro estudio, producciones obtenidas empleando otro instrumento y criterio de análisis, interpretación que se expone en el capítulo VI.

5.3. Propiedades de las escrituras de los niños de grado tercero

La población que participa en el estudio corresponde a niños de tercer grado de cinco establecimientos educativos de la zona urbana de Medellín, la muestra de donde se obtuvieron los datos de las escrituras infantiles que constituyen los datos primarios de la investigación. Se recogieron 144 escrituras, la totalidad de los niños y incluidos en los grupos estudiados; 50, correspondientes a dos docentes que han sido acompañadas por dos tutores del programa durante 5 años, 27, un grupo de una docente acompañada por un tutor del programa durante tres años y 67, dos grupos que no han tenido el programa. Los establecimientos educativos a los que pertenecen los niños se ubican en la zona urbana de Medellín en comunas de estratos socioeconómicos bajos en donde el mayor porcentaje se ubica en el estrato 2.

La tarea de escritura propuesta para el estudio fue una réplica de la empleada por Zucalá (2015). Es una tarea que permite el análisis de la construcción textual desde varias categorías que, en detalle, llevan a identificar diferencias en la calidad de las narraciones. Para el desarrollo de esta tarea los niños observan la historieta de tres viñetas, luego comentan oralmente lo que sucede en ella y finalmente se les da la consigna “Ahora, cada uno va a escribir lo que pasa en esas imágenes”.

Figura 1. Historieta de Quino empleada para la tarea de escritura narrativa propuesta en la investigación



Nota: Tarea de escritura Tesis (Zucalá, 2015, p.54)

La pregunta: ¿cómo escriben narraciones los niños de grado 3º, zona urbana de Medellín? orienta el análisis de todas escrituras comparándolas desde los siguientes ejes y dimensiones:

1. El texto como totalidad: extensión, trama discursiva, densidad narrativa, organización de la trama (relación de la densidad narrativa con la trama discursiva), integración de planos de ficción y la organización narrativa (adaptadas de Zucalá).
2. Las relaciones entre enunciados: avance en el tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación, y puntuación entre enunciados.
3. El uso del sistema de escritura.

Para facilitar la lectura, estas dimensiones serán definidas y categorizadas en el capítulo V, junto al análisis de los resultados.

Estas dimensiones se categorizaron de manera ordinal y a través del programa SPSS se realizó la descripción de las variables o dimensiones de las escrituras con el propósito de identificar las propiedades de los escritos empleando tablas de frecuencia.

Sobre las mismas escrituras y respondiendo a la pregunta: ¿Las escrituras narrativas de los niños que cursaron a cargo de maestros que han permanecido más años en el proceso de formación muestran diferencias con las de aquellos que no estuvieron bajo esa condición? se dividen los escritos desde las condiciones de enseñanza en tres categorías así:

Condición A: Escritos de estudiantes de tercero de docentes que han tenido acompañamiento de un mismo tutor del programa por 5 años de las Instituciones Educativas Enrique Olaya Herrera (EOH) y Lorenza Villegas de Santos (LVS).

Condición B: Escritos de estudiantes de tercero de una docente que ha tenido acompañamiento de un mismo tutor del programa por 3 años de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel (MUA).

Condición C: Escritos de estudiantes de tercero de docentes que no han tenido acompañamiento por el programa de las Instituciones Educativas La Asunción (ASU) y Alvernia (ALV).

El proceso de análisis comparativo se realiza utilizando SPSS sistema de análisis estadístico y gestión de datos sistematizando las variables o dimensiones de análisis que definen las propiedades de las escrituras a través de tablas de contingencia que exponen las frecuencias combinadas de las categorías presentes, en este caso, de las tres condiciones de estudio y las dimensiones o variables de los ejes de análisis: el texto como totalidad, enunciados y sus relaciones y el sistema de escritura.

Los indicadores más altos de cada una de las categorías emergentes del análisis de las escrituras narrativas establecen como textos más evolucionados aquellos que son extensos, su trama discursiva es la narración propiamente dicha, tienen densidad narrativa alta, la organización de la trama es superior, integra los planos, la organización narrativa es global, el avance en el tiempo de la narración se realiza con puntuación interior y oraciones coordinantes y subordinantes y se escriben con errores de acentuación o sin errores.

La validez del método de estudio comparativo, la comparten Archenti, N & Piovani, J, al referirse a la perspectiva de Lijphart y Sartori quienes sostienen la idea de que “la comparación está presente en todos los métodos científicos, es decir que en todos ellos se compara de un modo u otro” (2018, p.311) sin embargo, Sartori también aclara que ‘para que el método sea comparativo debe ser explícita la voluntad de comparar’.

Para el caso de esta investigación, la comparación nos permitirá develar los rastros que dejaron cinco años del proceso de formación de los docentes en sus condiciones de enseñanza de la escritura y en las escrituras de los niños, a partir del análisis de las escrituras, los casos, los materiales y documentos involucrados en el proceso de enseñanza bajo las condiciones de formación del Programa Todos a Aprender.

Para facilitar la lectura, en los capítulos III, IV y V se recuperan estas decisiones metodológicas dando cuenta de las categorías construidas a propósito de cada dimensión que permitieron sistematizar los resultados allí expuestos.

Capítulo II. Referentes Conceptuales y Antecedentes

En este capítulo se define el marco de interpretación con el que se analizan las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del Programa Todos a Aprender (PTA) y la escritura de narraciones de niños de tercero, zona urbana de Medellín. Asimismo, se incluyen los antecedentes en investigación que, sobre escrituras narrativas en el marco del PTA, se han publicado en el medio académico. Contiene el concepto de escritura, el acercamiento a la enseñanza de la escritura en la escuela, la reflexión acerca de lo que significa aprender a producir textos y las características de las escrituras narrativas infantiles.

1. Escritura

Entendemos la escritura como un objeto cultural que se interpreta y se produce en prácticas sociales en las que se establecen relaciones entre los textos y los contextos, entre los autores, entre los textos y los autores y entre los mismos textos. En su producción se emplea un sistema de marcas gráficas que obedecen a leyes de composición históricamente construidas y en constante transformación. Escribir es un proceso complejo que requiere el desarrollo de operaciones recursivas de planeación y de revisión constante en el marco de una situación con propósitos comunicativos.

A lo largo del siglo XX se ha estudiado la escritura desde diferentes disciplinas con concepciones no siempre convergentes. Algunas de esas ideas han incidido en la enseñanza de la escritura de diversas maneras.

Walter Ong desarrolló una descripción de las implicaciones de la aparición de la escritura en la historia de la humanidad en relación con la oralidad como forma de comunicación. Concibe a la escritura como tecnología: “La escritura, en el sentido estricto de la palabra, la tecnología

que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre” (Ong,1982, p.83). El autor reconoce la escritura como una herramienta para la representación de las ideas y del habla, una actividad con la que se materializa y fija el lenguaje hablado.

Autores como Isabel Solé señalan el avance de la concepción de la escritura como tecnología a la vez que consideran que esta visión instrumentaliza la escritura y la limita a ser herramienta para la representación de lo que se piensa y se habla. Como tal, se privilegia el uso, la función y las reglas que permiten fijar la información: “...la escritura posee desde su aparición una dimensión instrumental, vinculada a la fijación de la información, que se añade a la dimensión estética que suele atribuirse a la literaria. Habitualmente esta dimensión instrumental se identifica con la capacidad que tienen los textos para transmitir informaciones de diverso tipo.” (2004, p.12)

Una interpretación de la escritura como tecnología ligada a la representación del habla desvinculada del pensamiento podría llevar a pensar que para aprender a escribir basta con conocer el sistema y su funcionamiento para hacer uso de él cuando se necesite. Así, el aprendizaje de la escritura puede ser por repetición, por memoria, a través del dominio y seguimiento de las reglas y/o por ejercitación, una visión limitante e insuficiente.

Otros autores estudiaron la escritura como **proceso**. Así cobra importancia el análisis de las operaciones mentales que suceden en el pensamiento del sujeto-escritor para hacer posible la composición escrita, además de la preocupación por el dominio del código o el sistema lingüístico. Los psicolingüistas han explicado el proceso de escritura como un procedimiento de resolución de problemas al que se conoce como modelo cognitivo interactivo. Jhon Hayes y Linda Flower (1980, 1981) han sido los autores referenciados en este modelo, en el que se

establecen cuatro componentes necesarios para el proceso de escritura: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo, las acciones metacognitivas y el proceso de escritura (generación de ideas, producción y revisión)

Hayes y Flower describen el proceso de escritura como un conjunto múltiple de procesos recursivos que debe orquestar u organizar el escritor a fin de dirigirlos hacia determinados objetivos. El modelo que proponen nos permite reconocer de qué modo inciden en el proceso cognitivo aquellos procesos propios de la escritura, tales como la planificación, la revisión y la corrección, procesos que en el discurso oral están ausentes. (Klein, 2017, p.8)

Desde esta concepción la escritura implica una serie de conexiones que traspasan los límites de la herramienta y ubican al sujeto en interacción no solo con el código sino también con la toma de conciencia de su propio pensamiento en interacción con el contexto en donde la escritura se produce, la intención con la que se escribe, los presupuestos sobre el lector, los recursos con los que se cuenta para la producción, el tipo de texto, entre otros.

En esta misma línea cognitiva se plantean dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita propuestos por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), en los que, desde la exposición de las diferencias entre escritores expertos y novatos, se derivan dos procesos de composición escrita: “decir” el conocimiento y “transformar” el conocimiento.

Sintéticamente, los hallazgos de Scardamalia y Bereiter reconocen que el escritor que “dice el conocimiento” parte de hacerse una imagen mental de la tarea, identifica los indicadores de tópico y de género que permiten la búsqueda de pistas en la memoria que se asocian con los conceptos, produce un texto y actualiza la representación inicial de la tarea. “En el modelo de

decir el conocimiento, la coherencia y la buena forma no depende de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre los géneros” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.46)

En cambio, el escritor que “transforma el conocimiento” realiza un proceso más complejo hacia la solución de problemas, en el que convergen diferentes operaciones y estados del conocimiento relacionados con el problema retórico. Para el escritor experto resulta fundamental el conocimiento y uso de múltiples recursos que le permitan relacionar el contenido, el objetivo, el contexto y la audiencia en su producción escrita. De tales relaciones devienen transformaciones de las ideas no previstas por el escritor. De allí que se sostiene que “no escribimos para ser entendidos, escribimos para entender”, (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.50), porque la escritura nos devuelve sobre el papel o la pantalla una imagen que nos permite examinar las ideas y encontrar nuevas relaciones.

La posición de los autores en relación con el plano educativo es prudente. Sostienen que los esfuerzos educativos sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Sin embargo, los estudios realizados también sugieren que pasar de «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento» en la composición, no es un proceso de crecimiento, sino que es, más bien, la reconstrucción de una estructura cognitiva que no es sencillo conseguir. (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.63)

Por otro lado, quienes conciben la escritura como práctica social reconocen que no se reduce a una actividad de lenguaje que involucren el dominio de la lengua y su uso, sino que la amplían a otras dimensiones que la implican en producciones en dimensiones culturales, sociales y lingüísticas, propias de los autores y compartidas en grupos que las comprenden y las reconocen en contextos sociales específicos.

La concepción de escritura como práctica no desconoce, en el campo de la enseñanza, cómo la competencia lingüística introduce a los estudiantes a la cultura, sin embargo, fija la discusión en la necesidad de dirigir también el aprendizaje a la participación del escritor en la cultura, en las prácticas sociales escolares y no escolares, y reconocerlas en los procesos de enseñanza. Por ello, Bautier menciona que “se trata de comprender cómo las prácticas del lenguaje en el entorno social y familiar facilitan o no la entrada de los alumnos en las prácticas de lenguaje y formas específicas de pensamiento de la escuela” (1997, p.13)

La escritura como práctica reconoce la relación y construcción con el otro. Gran parte de ella se construye en la escuela. Allí se hacen presentes las prácticas que existen fuera de la misma para transformarse en objetos de enseñanza a la vez que se desarrollan prácticas propias de la cultura escolar. “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p.26).

2. La enseñanza de la escritura en la escuela

La lectura y la escritura han sido reconocidas por la escuela como parte fundamental para el cumplimiento de su función social y una de sus misiones en el proceso de escolarización, de ahí que la escritura y sus dominios en el marco escolar han requerido de la reflexión permanente en términos de enseñanza y aprendizaje. A través del tiempo, la discusión por la enseñanza de la escritura ha pasado por múltiples debates, muchos de ellos producto de estudios rigurosos de investigación y de la teorización de sus resultados los cuales han nutrido el campo de la didáctica.

Con el fin de ubicar un referente conceptual cercano a los propósitos de esta tesis, en la discusión por la enseñanza de la escritura, se propone la descripción de dos perspectivas, la tradicional y la comunicativo constructivista por considerarse los enfoques que enmarcan mayores diferencias en cuanto a la concepción de escritura y por ende de la manera en que se enseña y se aprende después de los primeros procesos de alfabetización inicial en la escuela.

En *la perspectiva tradicional* la ortografía, la caligrafía y la composición (redacción), son los componentes que se enseñan, inclusive de manera aislada. Maite Alvarado (2013) define cada uno de ellos así:

Enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y en esa tarea el ejercicio de copia era central. La ortografía por su parte siempre tuvo un espacio propio de enseñanza independiente de la composición, ya que se los consideraba dominios distintos, si bien ambos relacionados con el escribir. (p. 33)

Desde esta perspectiva el escenario escolar se condiciona para que se repliquen actividades dedicadas al uso del lenguaje escrito de manera adecuada, entendible y bien redactado. Se concentra la intención de la enseñanza en lograr el manejo del sistema alfabético y de las normas lingüísticas que lo constituyen. Los métodos privilegian la memorización, la reproducción de modelos, la corrección y chequeo de las estructuras.

Marta Marín (2013) se refiere a este enfoque como “la instauración de una relación a distancia: distancia entre los sujetos y los objetos de aprendizaje, distancia entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre el enseñante, portador de saberes y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados por no pertinentes o inexistentes” (p.24)

La perspectiva tradicional ha sido profusamente discutida desde mediados del siglo pasado. A tal renovación han aportado las concepciones de escritura que se mencionaron en el párrafo precedente. Autores y autoras del campo específico de la didáctica han contribuido a poner de manifiesto conceptos fundamentales que contradicen tal forma de enseñanza.

Entre los autores que se han ocupado de la enseñanza de la escritura entendiéndola como una práctica sociocultural bajo un enfoque constructivista, seguimos al grupo GREAL, dirigido por Ana Camps en la Universidad Autónoma de Barcelona. Los autores sobre la enseñanza de la composición escrita sostienen:

- La lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás. El lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtín, citado por Camps (2004), dialógica. “Los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos con otros en un diálogo permanente” (p.20)
- El texto es concebido de manera global como una unidad que depende de elementos y de recursos formales de esa globalidad. En la escuela los textos son diversos, muchos de ellos están vinculados a entornos de aprendizaje propios de las diferentes áreas de estudio del currículo, en consecuencia, la invitación desde la enseñanza es entonces a “facilitar instrumentos de interpretación que permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan los estudiantes , lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más rica y más profunda” (Camps, 2003, p.20).
- El escritor no “inventa” en solitario su texto, sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha

surgido. En la escuela la interacción del escritor con el adulto y con sus iguales es fundamental para la composición escrita.

- En los procesos de escritura no solo se desarrollan procesos cognitivos sino procesos sociocognitivos que involucran en las producciones escritas aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación. (Camps, 1997, p.25)
- La composición escrita se puede enseñar, por ello, los elementos que pueden considerarse a la hora de planificar las situaciones de enseñanza tienen relación con aspectos comunicativos y de motivación además de las habilidades y los conocimientos específicos con los que el estudiante puede hacer de la escritura un instrumento de elaboración del mundo, de sí mismos y de los demás. “Se pretende que la actividad de escritura sea significativa para los alumnos desde dos puntos de vista: como actividad comunicativa y como actividad orientada al aprendizaje de unos contenidos que permitan avanzar en el dominio de la competencia escrita”. (Camps & Fontich, 2021, p.33)

Es en la perspectiva comunicativo constructivista donde se pone de manifiesto que la escritura es una actividad global que no se puede descomponer en sub-habilidades desprovistas de una situación comunicativa que condiciona la composición y en la que se incluye la tarea, las características del destinatario y en la que el escritor reconstruye las leyes del sistema para configurar su producción desde la realidad. Por el contrario, en una perspectiva tradicional, la tarea de escritura aparece ligada a los contenidos de enseñanza y es comprendida como un producto escolar valorado con las leyes de composición del sistema y generalmente la audiencia es el par escolar y el docente desconociendo elementos del contexto cultural en el que se puede producir. El contexto en el proceso de composición en propuestas constructivistas además de

surgir de la situación comunicativa, “toma en cuenta el contexto como espacio social, como comunidad de discurso en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso” (Camps A., 2003, p.26).

La escritura como práctica sociocultural reconoce el contexto como uno de los elementos que condiciona la producción o composición escrita, es un componente más que da sentido a la actividad compleja de la escritura sin negar la existencia de los desafíos cognitivos que se desencadenan como proceso. Esta concepción libera a la escuela de prácticas de escritura aisladas de la realidad comunicativa de los escritores, fortalece la idea de la escritura producto de la relación del sujeto con el mundo y para el mundo y por sí misma. La escritura como práctica social y cultural configura al sujeto y su pensamiento.

Las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación. (Camps A., 1997, p.27)

En la propuesta comunicativo constructivista cobran especial relevancia las prácticas del escritor, aquello que los adultos fuera de la escuela “hacen” al escribir: tomar notas, planificar un escrito, reorganizar partes del texto, consultar fuentes, adecuar el texto a una situación comunicativa, pulir un texto para lograr su propósito comunicativo, activar y reactivar conocimientos previos, seleccionar el género adecuado y atender a los requerimientos del mismo para presentar progresivamente nueva información, establecer relaciones entre las partes del texto, controlar la puntuación y respetar las convenciones ortográficas, entre otras.

Suscitar las prácticas del escritor en un contexto más allá del escolar, en palabras de Ana Camps:

Permite a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en que el alumno puede participar. (2004, p.23)

En las situaciones de enseñanza cobra importancia la representación de la tarea no solo desde los objetivos de aprendizaje que se pretenden con ella sino de los objetivos que se persiguen con el texto que se produce, su contenido y su función. Establecer con claridad estos dos elementos de la tarea facilita la evaluación del texto y de lo que se ha aprendido.

En cuanto a la enseñanza del sistema de escritura se tiene como principio el reconocimiento de que los niños producen hipótesis propias, lo que hace que el niño no reciba la enseñanza de manera pasiva, ya que piensan sobre la escritura y la reconstruyen. Teberosky & Colomer:

Más de 20 años de investigación nos han enseñado que los niños más pequeños piensan en el texto escrito mucho antes de lo que nos imaginamos. Nos han mostrado también que sus ideas son coherentes; que tienen una coherencia evolutiva: a medida que van haciendo cosas con la escritura van entendiendo cómo funciona (2003, p.23)

Por otro lado, con los estudios centrados en los procesos de composición se desencadenan otros interrogantes, que en el campo de la enseñanza resultan interesantes y que corresponden a establecer la relación que existe entre la composición escrita y el conocimiento del texto y el control de los procesos de producción textual. “El punto de partida, que parece común, aunque no sea explícito en todos los autores, es que el lenguaje humano tiene entre sus funciones la de

referirse al mismo lenguaje y a las lenguas, es decir tiene una *función metalingüística*". (Camps & Milian, 2020, p.123)

La escritura es también una actividad que permite referirse a ella misma y el ejercicio de reflexión por su enseñanza aporta a su comprensión como objeto de conocimiento, de ahí que la contribución de la didáctica de la escritura a las prácticas de enseñanza ofrezca un conjunto de referentes sobre los cuales se define la escritura como objeto de enseñanza en relación con el aprendizaje, el contexto y el sujeto que aprende. "La didáctica entendida ésta como un ámbito de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla" (Camps & Fontich, 202, p.9)

Las reflexiones que se desencadenan cuando el docente asume la responsabilidad didáctica que conlleva la enseñanza de la escritura en los primeros años va a permitir el desarrollo de prácticas desde la concepción que se tenga de la escritura y de las oportunidades de aprendizaje desde la cultura escrita que le ofrezca al escritor. Al respecto Ferreiro expresa que "no hay práctica pedagógica neutra. Como dice repetidamente Paulo Freire, "toda práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción". No puede eludirse la obligación de reflexionar sobre cómo concebimos al objeto del proceso de conocimiento y al proceso de conocimiento como tal cuando hablamos de lo escolar"(1991, p.35).

Es claro que la contribución de la didáctica no es solo ni fundamentalmente la prescripción sobre cómo enseñar a escribir, sino también la búsqueda de respuestas ante los problemas que inquietan a docentes a la hora de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Por ello, una de las expectativas de esta tesis está en indagar si las condiciones de enseñanza

propiciadas por la formación en el Programa Todos a Aprender podrían tener relación con los rasgos de las producciones narrativas de los niños de tercer grado.

Dos de las prácticas de intervención didáctica originadas desde las reflexiones constructivistas de la enseñanza de la escritura en el aula son las del taller de escritura y la del trabajo por proyectos.

El taller de escritura se puede definir como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. (Alvarado, 2013, p.64)

Los textos son producidos desde procesos que, en el enfoque de la escritura como proceso, se mencionaron grosso modo: planificación, textualización y revisión, y aunque la planificación raramente es realizada por los llamados escritores novatos resulta en los talleres de escritura un proceso importante para el desarrollo de la tarea y “dependerá en gran medida de la experiencia previa que hayan tenido en producir textos de esa clase y del conocimiento que tengan sobre el tema”. (Alvarado, 2013, p.73)

El taller promueve la escritura escribiendo, las actividades se organizan desde un objetivo de aprendizaje y del proceso de producción visto como un desafío que lleve a relacionar los conocimientos y el lenguaje para lograr la producción del texto.

El trabajo por proyectos, “se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos, que tienen que ser explícitos, y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. Esta

caracterización de los proyectos es amplia y pueden incluir tipos de trabajos muy diversos y variados” (Camps A., 2003, p.49)

El uso de la lengua en los proyectos es una actividad intencional con unos objetivos claros y los elementos formales de la lengua se hacen significativos cuando la tarea de escritura tiene sentido y está fuertemente relacionada con una situación cercana al niño y a la niña y a su contexto. Las siguientes son algunas implicaciones que ha traído el trabajo por proyectos a la enseñanza de la escritura, se pueden deducir de prácticas que se han documentado y publicado:

- El proyecto es una situación de enseñanza organizada por el docente y compartida con los estudiantes en torno al acercamiento a un aprendizaje, en el caso de la escritura a la composición de un texto. Kaufman, citando a Castedo 1994, define que el sentido de un proyecto “es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea” (1994, p.6)
- La lectura y la escritura concebidos como procesos no equivalentes, pero sí complementarios fortalecen los procesos de producción textual, ya que la lectura se convierte no solo en el referente de la escritura, sino que ofrece al niño experiencia y reconstrucción de su conocimiento sobre los tipos e intencionalidades de los textos, amplía su vocabulario y ayuda a comprender la intención discursiva que está detrás de lo que textos. No solamente leer el mismo tipo del texto que se quiere producir ayuda al proceso de producción, por el contrario, vivir experiencias diversas de lectura con diferentes tipos de textos es lo que garantiza la inmersión amplia en la cultura de lo escrito.

Bajo la concepción constructivista del aprendizaje, únicamente podremos desarrollar de manera significativa los procesos que intervienen tanto en el leer como en el escribir si ponemos a los niños que tienen que aprender en usos reales de esta lectura y escritura. (Fons Esteve, 2004, p.30)

- La textualización debe ser un proceso acompañado por el docente puesto que, “hace referencia al conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una trama textual” (Fons Esteve, 2004, p.23). En este proceso el escritor se enfrenta al problema retórico, a la definición de la temática, del género discursivo, del lenguaje como tal, los detalles de la audiencia, entre otros; el rol del docente se encamina a acompañar la tarea y a buscar la revisión desde las escrituras mismas de los niños, contrastando versiones, retornando a los materiales, resolviendo dudas sobre el género.
- “El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera *transformación del conocimiento*” (Kaufman, 1994, p.6)

Los proyectos pasan por momentos. Ana Camps los identifica como: 1) preparación en el que se deciden las características del proyecto ¿Qué se va a escribir?, ¿con qué intención? ¿quiénes serán los destinatarios? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje? 2) realización que conjuga dos tipos de actividades: las de producción del texto y las que se orientan para aprender las características y el uso de los que se va a escribir. Estas actividades propenden por la interacción verbal entre compañeros y con el profesor y la elaboración de los contenidos y aspectos estructurales del texto. 3) evaluación formativa del proceso de composición y del aprendizaje. (2003, p.37-52)

Estas intervenciones para la enseñanza, el taller y el proyecto, enriquecen el conocimiento didáctico por responder desde la investigación a las exigencias y realidad de las aulas ampliando de manera permanente la reflexión y los estudios sobre la escritura como objeto de enseñanza. Algunos de estos desarrollos didácticos pueden ser congruentes con las condiciones de formación por las que pasaron los docentes que participaron en este proceso de investigación y con las características de las escrituras narrativas de sus estudiantes.

3. Aprender a producir textos

Desde la Epistemología Genética, la construcción del conocimiento se da cuando el sujeto se acerca al objeto, lo transforma a través de su interacción con él y acomoda los conocimientos ya existentes, es decir, lo reconstruye. Este sujeto no se relaciona con el objeto en solitario, sino que lo hace en interacción con otros.

En el caso de la escritura la composición del texto no se limita al objeto material. Incluye el contexto de producción y circulación y el lugar de la cultura desde donde se reconstruye el conocimiento. Dicen Teberosky y Colomer: “para comprender un conocimiento es necesario reconstruir su génesis y que las experiencias y conocimientos que se desarrollan forman parte del proceso de aprendizaje, ya que el proceso implica una evolución”. (2003, p.14)

Desde el constructivismo, investigadoras como Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro, Isabel García, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky, a finales del siglo XX, enmarcan el estudio de la escritura teniendo como base la teoría piagetiana, proponiendo estudios comparativos de escrituras de niños desde diferentes lenguas. Los estudios realizados con grupos de niños de los primeros grados escolares y de diferentes lenguas, develan importantes hallazgos

para comprender los procesos de producción de textos en los primeros años escolares, entre ellos:

- Los niños que comienzan a interactuar con la lengua escrita desde muy pequeños lo hacen a través de la participación más o menos activa en la lectura de libros profusamente ilustrados, en la escucha de obras leídas en voz alta, en los intentos de dictar a un adulto o a un niño más competente, y también en los intentos de leer materiales diversos y por producir mensajes escritos. (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro, & Garcia, 1996, p.19)
- Más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social. Como un sistema de representación, el aprendizaje de la escritura consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento de naturaleza simbólica, que representa el lenguaje. Durante este proceso de apropiación, tanto la presentación simbólica como el lenguaje, se ven afectados por la escritura. (Teberosky & Colomer. 2003:58).
- Los conocimientos precoces sobre la escritura de los niños que provienen de ambientes alfabetizados responden al aspecto convencional gráfico de la escritura, el aspecto simbólico de la notación gráfica y la variedad del lenguaje para ser escrito. Sin embargo, “tener una imagen o representación no equivale a tener resuelto el problema de cómo apropiarse de un texto” (Teberosky,1990, p.13). Esto implica, que, en ambientes escolares, la experiencia con la escritura enfrente a los estudiantes a tareas con diferente complejidad, en las cuales al escribir se propenda la relación entre los conocimientos con la experiencia y el contexto. “Consiste en poner problemas y tareas relativamente exigentes y para los cuales los alumnos todavía no tienen

respuestas, pero las van construyendo en el proceso de aprendizaje en función de las situaciones y problemas a resolver” (Teberosky & Colomer, 2003, p.80)

- Significa que cuando se enseña la escritura, en el aprendizaje el niño la reconstruye en el marco de una cultura de lo escrito y a través de la participación en diversas prácticas que respondan a variadas situaciones comunicativas que dan sentido a sus escritos y a lo que sabe de la escritura. Lo anterior posibilita pensar que los niños durante su proceso de aprendizaje en la escuela reconstruyen conocimientos sobre la representación, uso, estructura, función y significado de lo escrito. “Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Leer y escribir es participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y escribir hace falta que los alumnos participen en actividades variadas de lectura y escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Camps, 2004, p.33)

Una experiencia de aprendizaje constructivista de la escritura, interpretando a Teberosky y Colomer (2003), es aquella en que el niño interactúa como lector, con lectores y con material escrito de tal manera que,

El niño recibe información sobre la función, los usos, las convenciones, la estructura y el significado de la escritura y del lenguaje escrito. Así mismo, elabora y reelabora conocimientos sobre los principios organizativos, las formas de representación, los procedimientos y sobre conceptos lingüísticos y metalingüísticos implícitos en el sistema de escritura y en el lenguaje escrito. (p.17)

El niño escritor participa en actividades conjuntas que facilitan el intercambio para aprender de y con los otros, el docente lo ayuda en cuanto al cómo proceder y una manera de hacerlo es con la pregunta que lo lleve a tomar decisiones o buscar más de una alternativa para

resolver los problemas que la escritura de un texto le presenta o con las respuestas a las preguntas que le surgen durante la realización de la tarea.

Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. Implica también entender en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que los niños se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo. (Ferreiro, 1991, p.33)

Los elementos expuestos en estos tres apartados del capítulo se convierten en el marco de interpretación de las prácticas de enseñanza relacionadas con las condiciones de formación de los docentes que acompañan el proceso de escritura de los niños de tercer grado y que tendrá su desarrollo detallado en el capítulo III de esta tesis.

4. Las escrituras narrativas infantiles

La narración es el género discursivo más familiar para los niños en los primeros años escolares; son los cuentos y las historias, los textos con los que tienen más contacto y con ellos los adultos los acercan a la cultura de lo escrito. “Bruner (2004) subraya que el niño utiliza desde una edad muy temprana la narración como forma de comprender el mundo. Relatar historias y escucharlas es clave en la educación familiar y escolar y es una valiosa forma de acercar al niño al lenguaje literario.” (Clemente & Rodríguez, 2014, p.109)

Esta afirmación se ha confirmado con estudios comparativos (Ferreiro E., 1996) en los que se ha concluido que los niños antes de llegar a la escuela ya tienen una idea clara sobre lo que es una narración, aunque no la puedan escribir. El contacto con la cultura oral les ha

permitido escuchar historias e incluso inventarlas con el conocimiento y la experiencia que tienen con el lenguaje.

La escritura de textos narrativos es en los primeros años de escolaridad una posibilidad de ir más allá de la realidad y poner en juego el conocimiento lingüístico y discursivo que se tiene para configurar una narración. En este sentido es importante considerar que:

Todo relato de ficción supone por parte del autor la creación de varias dimensiones ineludibles vinculadas entre sí. En principio, la elección de una serie de hechos protagonizados por uno o varios personajes. Tales personajes despliegan sus acciones en un mundo creado que se enlaza de modo central o tangencial con algunos de los géneros o subgéneros existentes en la historia de la literatura. (Ferreiro & Siro, 2008, p.20)

El texto producido representa una forma de pensamiento en la que la aplicación imaginativa “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1986, p.25), el texto narrativo es un tejido de acciones cuya organización representa la secuencia de acontecimientos en los que el escritor ubica a los personajes, sus pensamientos y sentires en esas acciones.

El texto narrativo para los niños es una posibilidad de usar el lenguaje con el cual organizar la experiencia y reconstruir o crear realidades, la preocupación en los primeros años no está en la forma sino en la significación y el sentido, las características estructurales y lingüísticas comunes de los textos narrativos leídos pueden ser modelos para los escritores debutantes³, pero es el contexto en el que se producen en el que se aprende.

³ Expresión empleada por Emilia Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo en *Caperucita Roja Aprende a Escribir*, con la que se identifica a los niños de primaria del estudio de investigación, y sobre el que se hace alusión al comparar su proceso con el del escritor experto.

Un sistema de escritura que solo transcribe lo que se dice no captará ni el tono ni el contexto, sin embargo, estos últimos contienen una parte de significado de un enunciado.

En realidad, se sabe que los niños pequeños son más sensibles al tono y al contexto de un enunciado que a su forma verbal precisa. (Olson, 1994, p.116)

En cuanto a las competencias narrativas de los niños , parafraseando a Pontecorvo, Morani & Rossi (2009 p.72-87), se pueden sintetizar en:

1. Competencia psicológica: La familiarización de los niños con las historias potencia su pensamiento narrativo al explicitar los estados mentales, las intenciones, las emociones, los pensamientos y las reacciones de los personajes de las historias, se usan palabras para expresar sentimientos, los niños construyen su propia teoría de la mente. Se precisa en esta competencia seis estados internos que se pueden encontrar en las historias contadas por los niños entre 3 y 5 años: 1) percepciones y estados fisiológicos, 2) emociones y afectos, 3) conocimientos, 4) juicios morales y deberes, 5) deseos intenciones y capacidades y 6) intencionalidades expresadas en verbos declarativos.

2. Competencia gramatical: Se refiere a la información conceptual y lingüística que puede dar el discurso narrativo, específicamente en lo referido a la estructura de la historia. Los estudios cognitivistas centrados en buscar la relación del texto narrativo con el modo en el que la estructura es representada y, por lo tanto, percibida para ser empleada en nuevas construcciones, mencionan la existencia de elementos estructurales como: la apertura de la narración, la sucesión de eventos, la modificación de situaciones, la intervención de los personajes, las consecuencias de los eventos o de las acciones de los personajes, el manejo del tiempo. Algunos apartes interesantes para ser considerados en las narraciones son:

Estructura referida a la vinculación y asociación de eventos: Para las autoras Pontecorvo, Morani, & Rossi, las historias se pueden clasificar en débiles o fuertes. Las primeras corresponden a “la vinculación de los eventos entre sí, pero que no se identifican con una historia porque falta un evento inicial que altere la situación de partida” (2009, p.74). El objetivo de estos textos es descriptivo.

Por otra parte, las narraciones fuertes contienen efectos de algunas acciones que permiten la relación de los personajes y sus actuaciones, hay relación de causalidad. Son narraciones que además de concatenar eventos, los relacionan a través de efectos y consecuencias.

Estructura referida a las funciones de la narración, para las autoras ya mencionadas, la narración tiene dos funciones la de “**referencia** que llama la atención del que escucha sobre el cómo y el cuándo los eventos tienen lugar, subrayando la importancia del orden temporal de las cláusulas narrativas” y la de **evaluación** que se “constituye en el conjunto de comentarios valorativos que pertenecen más al narrador y a su perspectiva que a la narración misma” (Pontecorvo, Morani, & Rossi, 2009, p.75)

3.Competencia lingüística: corresponde a los recursos lingüísticos (semánticos, sintácticos y pragmáticos) empleados por el escritor para introducir y mantener la referencia de los personajes que participan en los hechos narrados. Puede hacerse con el uso pleno del nombre del personaje, con el uso de pronominales o de anáfora cero, para esta última, considerada como de tercer nivel, la referencia está en el conocimiento de un contexto más amplio.

El rol central que tiene el personaje principal hace que sea presentado con una forma referencial fuerte (sustantivo pleno) al inicio del discurso; luego, la elección entre alternativas nominales, pronominales y anáfora cero dependen de la segmentación de los episodios en secuencia de acciones diferentes. (Pontecorvo, et al, 2009, p.83)

Después de lo expuesto en este apartado, justificamos la decisión de análisis de las narrativas infantiles al presentar su relevancia en el desarrollo del pensamiento de los niños en etapa escolar, no solo por la posibilidad de presentar una intención a través de la situación, los personajes y los recursos sino por expresar lo que piensan, lo que sienten quienes intervienen en la acción, incluyendo lo que deja saber el escritor o escritora.

5. Antecedentes

En el medio académico el programa Todos a Aprender, con una trayectoria de más de diez años y con la participación de miles de maestros colombianos, ha generado procesos de investigación y de discusión pedagógica en diferentes ámbitos. Sobre la escritura y su relación con la formación ofrecida por el programa, el número de publicaciones no es tan amplio. La mayoría responden más a contribuciones en tanto experiencias significativas en el aula, que a estudios de análisis, comparación, impacto o evaluación de la ruta de formación.

Para el objeto de estudio y análisis de esta tesis se presentan como antecedentes cinco investigaciones alrededor de la escritura narrativa de los niños. De cada una se expone el objetivo, las conclusiones y los puntos de encuentro o diferencia conceptual o metodológico con la presente investigación.

En 2020 Inés María Sáenz publicó los resultados de la investigación “Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender (PTA) de estudiantes de básica: tratamiento experimental”. El estudio fue realizado con estudiantes de grado Cuarto de Básica Primaria en la ciudad de Santiago de Cali durante 2014 y 2018. Su objetivo fue “Valorar la eficacia de la intervención del PTA, tanto en 2014 como en 2018. La eficacia está relacionada con el impacto

que logra: primero, en la actualización y pertinencia del plan de estudios o currículo, segundo, en el conocimiento didáctico del contenido y tercero, avances auténticos en las competencias del estudiantado.” (Sáenz, 2020, p.143).

Es coincidente con esta investigación de Sáenz el interés por analizar las producciones narrativas escritas por los estudiantes (2014 y 2018). Las mismas se valoraron bajo una rúbrica definida con indicadores relacionados con las unidades locales, la organización, el orden y la conformación del texto; además, se identificó los textos narrativos se ajustaban a una estructura ternaria (inicio, desarrollo de la historia, desenlace) o desde lo denominado estructura quinary (estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante, fuerza de reacción, estado final).

Los textos narrativos analizados en 2014 fueron escritos por 14 niños antes y después de participar en una secuencia didáctica construida por la docente y la tutora del programa. Las dos pruebas consistieron en narrar el final de dos cuentos “Pinocho el astuto” y “El tamborilero”. Los indicadores en detalle de la rúbrica se organizaron en 4 bloques: 1) Competencias en los recursos formales: Proceso de planeación, borradores y morfosintaxis; 2) Aspectos relacionados con la narración: recreación de las acciones, descripción de personajes, funciones y tono del narrador, intenciones, obstáculos, consecuencias que enfrentan los personajes, episodio añadido y tipo de estructura del cuento; 3) la resolución, las acciones de los personajes-física y psicológicamente-, marcas de tiempo y espacio; 4) macroestructura, verosimilitud, intertextualidad y si hay adecuación del estudiante a la consigna. (Sáenz, 2020, p.49)

En 2018 los textos narrativos analizados fueron del grupo experimental conformado por 252 estudiantes de instituciones focalizadas por PTA (126 de instituciones rurales y 126 de urbanas) y 56 estudiantes del grupo control (28 de instituciones oficiales y 28 de instituciones privadas) sin el Programa Todos a Aprender. A diferencia del primer grupo de textos analizado

en 2014, los textos de estos 308 estudiantes se analizaron con un quinto bloque referido a si el final de los cuentos se consideraba un texto original, una copia o un resumen.

Sobre los resultados de la prueba 2014 se concluyó que:

- Los textos de la prueba final fueron mucho más coherentes, claros y legibles, pues varias de las imprecisiones de puntuación mejoraron y hubo progresos en el mantenimiento de la concordancia sujeto/ verbo, género/número. Avanzaron en la solución de problemas de hiposegmentación, mejoraron en la delimitación de las proposiciones mediante recursos morfosintácticos, signos de puntuación o conectores para unir ideas, aumentó el número de estudiantes que recurrieron a la voz de un narrador y de los personajes, al uso de la raya de diálogo y de las onomatopeyas. En general, mientras en la prueba inicial los porcentajes más altos se ubicaron en los indicadores negativos, en la final aumentaron en los indicadores positivos. (Sáenz, 2020, p.153)
- Sobre la prueba en 2018, se evidenció que el 83,3% de los estudiantes del grupo experimental mostró un desempeño satisfactorio y avanzado para cuarto grado, aunque pocas narraciones fueron de excelente calidad. En muchas de ellas se percibió una progresión temática poco fluida y pequeños saltos o lagunas que el lector debía cubrir. Se colige que el grupo experimental ha tenido escasa experiencia en la corrección de la sintaxis de las oraciones y en el mejoramiento de la coherencia y la cohesión del texto (Sáenz, 2020, p.159)
- En muchas de las producciones del grupo experimental, especialmente en la prueba inicial, desde la perspectiva de la autora, se encontraron narraciones escuetas o planas, que representan limitaciones comunicativas propias de lo que Bernstein (1996) llama códigos restringidos, construcciones más simples que las creadas en los colegios

privados. El rendimiento general del grupo experimental fue del 83,3%, ubicado en satisfactorio y avanzado. (Sáenz, 2020:59,60)

Los puntos de encuentro entre la investigación de Sáenz y la investigación presentada en esta tesis se hallan en el interés por analizar textos narrativos producidos de la propia mano de los niños y en el diseño metodológico comparativo de los grupos con y sin presencia del PTA. La tarea de escritura, aunque es narrativa, no es aplicada al mismo grado escolar de los estudiantes y su texto origen es en el primer caso cuentos a los que hay que completar su final, mientras que la tarea de escritura de esta investigación parte de la escritura narrativa de lo que pasa en una historieta muda.

Los grupos comparados por Sáenz en 2018 son estudiantes de instituciones focalizadas (rurales y urbanas) y no focalizadas (públicas y privadas), “el nivel de precisión y confiabilidad fue del 0,96 y la frecuencia de ocurrencia fue del 50%.” Se da a entender, por lo expresado en los resultados, que a ellos no se les hizo prueba uno y dos con mediación de la secuencia didáctica como se hizo en 2014. Las narraciones de la investigación de nuestra tesis se realizan con una sola producción y desde su caracterización se tiene la expectativa de reconocer las condiciones de formación de sus docentes que pueden ser vinculadas con ellas.

Entre las conclusiones y los resultados se deduce el manejo de categorías que distan de las definidas para esta investigación, la puntuación por ejemplo no está asociada a la relación de los enunciados o al avance del tiempo de la narración sino al uso de los signos en el texto. “Se destacó en el uso apropiado del punto seguido y de la coma, aunque no por una diferencia cómoda frente al grupo control. Los colegios privados alcanzaron el porcentaje más alto en el indicador ‘Usa la coma apropiadamente en algunas ocasiones’ (Sáenz, p.154)

Otra categoría definida por Saénz como las acciones de los personajes que develan, justifican y dan cuenta de los sucesos de la historia muestra que, “los resultados en el indicador negativo ‘No aplica’, es decir que la producción no es un relato, fue seis veces más alto en la zona urbana que en la rural”. En este estudio la consideración de ser o no narración está más justificada en la trama discursiva que en la acción de los personajes.

En síntesis, pese a que la fuente sea la escritura narrativa infantil, los aspectos antes enunciados muestran que los elementos de análisis difieren en varios aspectos con el diseño metodológico y los propósitos de esta tesis.

La investigación “La narración con imágenes en la infancia: El uso del cuaderno de papel y el cuaderno electrónico en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado” llevada a cabo por José Wilson Rodríguez, en el marco del programa Todos a Aprender en el Guaviare, tiene como objetivo observar y describir las diferencias y semejanzas en la producción de narraciones con imágenes (historieta) de los niños de primer grado, cuando usan el cuaderno de papel y el cuaderno electrónico. (Rodríguez, 2021, p.6)

La metodología de estudio de caso hace que esta investigación presente el análisis de la implementación de una estrategia de aprendizaje en la que la historieta trabajada como recurso narrativo, según el autor, lleva a los niños a “aumentar los momentos secuenciales de un recuerdo para ir evocándolos paso a paso y así priorizar ideas y momentos” (Rodríguez, 2021, p.49). Los estudiantes que participan son 39 y pertenecen a una institución educativa urbana.

La estrategia se describe con los siguientes pasos: Recordar y contar, dibujar, colorear y contar, observar, dibujar, producir textos, usar herramientas de apoyo tecnológico (programa Paint), creación de historietas y exposición de las narrativas. El análisis se orienta a responder

¿De qué manera se diferencia la producción de narraciones con imágenes realizadas en cuaderno de lápiz de las realizadas en cuaderno electrónico?

De las conclusiones de esta investigación en relación con los propósitos de esta tesis, se destacan las siguientes:

- Los procesos de lectura y escritura van de la mano ya que el desarrollo de competencias lingüísticas permite al estudiante desdoblar habilidades de forma integral. Cuando en la enseñanza-aprendizaje se generan de manera intencionada, estos ayudan a mejorar los desempeños académicos en los que, niños y logran el proceso de escuchar, contar e interpretar; estas habilidades apuntan a la formación integral del individuo (actitudes y valores).
- Las historietas mudas permitieron al estudiante reflexionar frente a situaciones cotidianas de su entorno escolar y familiar en las que también contaban algunas situaciones o problemáticas que les estaba sucediendo y a la vez en diálogo se exponían posibles soluciones.
- A partir de la producción de narrativas desde la historieta el niño ha mejorado la oralidad lo cual estimula el pensamiento y puede producir textos escritos que parten de algo elemental como la creación de historietas y lectura, análisis de historietas mudas o con diseño textual para ser analizadas desde el contexto escolar o social (Rodríguez, 2021, p.95).

El potencial que tiene la historieta como pretexto de producciones narrativas es validado en esta investigación y justifica la selección de este recurso para el análisis de las narrativas infantiles.

El artículo titulado “La secuencia de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Millán Vargas” responde a un proceso de investigación durante el período de 2014 a 2015, en el marco del programa Todos a Aprender. La autora María Mier Martínez presenta como contexto del estudio de caso el proceso de evaluación de la escritura en las pruebas estandarizadas (Pruebas Saber) y como objetivo emplear la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos narrativos en los 36 estudiantes de grado 5° de primaria de dicha institución y con ello elevar las competencias escriturales de los mismos.

Las etapas de investigación fueron tres: la primera, diagnóstico de la escritura, las percepciones sobre la misma y unas primeras producciones; la segunda, el diseño y aplicación de 10 talleres que tenían como base la secuencia de imágenes como estrategia pedagógica; la última, evaluación de la efectividad de la estrategia a través de la observación directa del desarrollo de los talleres por parte de los estudiantes.

Algunos resultados interesantes de esta investigación fueron:

- La imagen es una herramienta altamente significativa en la motivación de los estudiantes, ya sea para transmitir una idea o para incentivarlos a ejercer su cognición y crear nuevos textos.
- Al finalizar, se notó un avance significativo puesto que 30 estudiantes de 5° definieron claramente un título relacionado con el cuento escrito por ellos mismos. Este título se centró en el tema y estuvo acorde a los aspectos mencionados en sus textos.
- Los estudiantes tienen en cuenta los conectores, frases y oraciones al momento de realizar sus producciones. De igual forma, mantienen una idea global en todos sus escritos.

- Al finalizar la intervención todos los estudiantes ubican en un texto de forma correcta la coma y el punto. (Mier Martínez, 2017, p.127-129)

Los hallazgos presentados en este artículo contribuyen a justificar, así como lo ha demostrado Zucalá (2015), que la selección de la historieta es un pre- texto potencial de la producción escrita al ser un generador de ideas para la creación de textos narrativos, facilita la definición de la secuencia de acciones y promueve la construcción de escenarios narrativos donde el escritor construye y decide la trama discursiva, su organización, la densidad narrativa y la organización de los enunciados.

Flor María Guerra realizó la investigación: “La formación de maestros y su incidencia en las prácticas de escritura en el marco del Programa Todos a Aprender. El caso de la Institución Educativa Ángel Cuniberti del municipio de Curillo, Caquetá” a través de la metodología estudio de caso evaluativo, responde al objetivo de comparar los procesos de enseñanza de la escritura de los docentes focalizados por el programa Todos a Aprender de la Institución Educativa Ángel Cuniberti vs docentes no focalizados del Centro Educativo El Libertador, en los grados cuarto y quinto.

El período de realización de este estudio corresponde a los años desde el 2016 al 2019. Las prácticas de enseñanza analizadas están relacionadas con los procesos de escritura en los grados cuarto y quinto. Los instrumentos con los que se recogió la información fueron entrevistas, revisión documental de los planes de área, planes de aula y cuadernos de los estudiantes, y observación no participante.

La autora presenta estas dos conclusiones después del análisis comparativo de las prácticas de enseñanza de 8 docentes formados y no formados con el PTA:

- Los docentes formados por PTA desarrollan su labor pedagógica bajo las orientaciones de los referentes nacionales para la enseñanza del lenguaje. En efecto, las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza del proceso escritor de los docentes focalizados han sido influenciadas por la formación recibida por parte del Programa Todos a Aprender.
- Al realizar la comparación de las prácticas de aula y los procesos de enseñanza de la escritura de los docentes focalizados de la Institución Educativa Ángel Cuniberti vs las docentes no focalizadas del Centro Educativo El Libertador, se concluye que aunque éstas últimas conocen el referente de calidad educativa, no cuentan con la formación que les permita llevarlo a cabo secuencial y significativamente, al dejar el proceso escritor incompleto, confundiendo los factores del lenguaje, y desconociendo la coherencia que debería existir entre los subprocesos que conforman el estándar de competencia “Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico en su elaboración”. (2019, p.127)

Una de las categorías de análisis sobre las prácticas de enseñanza hace referencia al material. Las docentes formadas con el programa reiteran que parte del proceso de planeación que es acompañado por la docente tutora del programa se apoya en los materiales, haciendo la práctica de enseñanza de la escritura un proceso en etapas y con una vinculación directa a los referentes curriculares nacionales, desventaja para los docentes que no son acompañados ya que los materiales con los que se planean y desarrollan sus clases son desactualizados e insuficientes. (Guerra Valderrama, 2019, p.112)

Esta investigación no tiene análisis de las escrituras de los estudiantes desde sus características, sino que se realiza sobre lo que los niños escriben en sus cuadernos en las clases de lenguaje cuyo propósito es la producción escrita.

Los resultados muestran que los niños realizan el proceso de escritura por fases (planeación, textualización, reescritura). Los cuadernos de los niños de docentes no acompañados no muestran el registro de las etapas, escriben la estructura del texto y textualizan con base en las indicaciones de la docente, pero no hay re-escritura.

En síntesis, las diferencias entre las prácticas de enseñanza de los procesos de escritura de los docentes con formación del programa y los que no, se centran en el acompañamiento a la escritura como proceso, el apoyo de los materiales del programa a la propuesta de enseñanza planeada con un par, que es en el caso el tutor y las planeaciones aula están centradas en el desarrollo de habilidades y competencias para la producción escrita y no en la presentación aislada de contenidos.

La tesis doctoral: “Las tareas de escritura. Tradiciones y rupturas en el texto escolar” de Grace Shakira Díaz Mejía, quinto documento leído para estos antecedentes tiene como objetivo:

Analizar las propuestas para la enseñanza de la escritura contenidas en las unidades didácticas del libro Entre-textos de 1o a 5o vigentes para la educación básica a partir de la identificación y descripción de los enfoques teóricos y didácticos que fundamentan los referentes nacionales de calidad en el área del Lenguaje (Lineamientos curriculares y Estándares Básicos de Competencias) (2022, p.23)

Algunas de sus conclusiones contribuyen a la discusión propuesta en esta tesis en relación

con las propuestas de enseñanza de la escritura en los libros de texto, que aunque no se centran en la escritura narrativa específicamente en el marco del PTA y no analizan la misma colección de materiales, sí permiten un acercamiento a la concepción de tarea de escritura, la relación con los referentes curriculares colombianos y a la incidencia del material en las prácticas de enseñanza; aspectos relacionados con algunas de las categorías de análisis de las condiciones de enseñanza propiciadas por la formación del Programa Todos a Aprender expuestas en el capítulo III de esta investigación. Estas conclusiones son:

- Las tareas en las que la escritura es subsidiaria de la lectura buscan “constatar que el estudiante hizo una correcta comprensión de elementos literales, inferenciales o críticos restringiendo otras posibilidades de leer y de escribir al estar subsumida al reto de lectura inicial”. (Díaz, G. 2022, p.158)
- Tanto en los materiales analizados en ¿este referente? ¿esta tesis? y los analizados en esta investigación se coincide en que las oportunidades explícitas de acompañamiento a la escritura son pocas, Grace Díaz, al respecto, concluye que “Se estima que resulta complicado o difícil intervenir en tareas relativas al proceso de textualización, marcado por una serie de decisiones simultáneas y superpuestas, pertenecientes a diferentes niveles cognitivos, lingüísticos y sociales”.(2022, p.160)

Por otra parte, una de las propuestas de Díaz al cierre de su tesis se encuentra alineada con la discusión que se expone en el cuarto capítulo de nuestra investigación en relación con los procesos estandarizados de evaluación de la escritura aplicados en las Pruebas Saber de grado tercero entre 2012 y 2017.

Es tiempo de que el maestro proponga tareas genuinas, que el ser humano haga de la escritura una forma de resistencia y no asuma su práctica desde la instrumentalización

que imponen estos tiempos de estandarización. Los maestros debemos propiciar otra manera de escribir (y de leer), una que conecte al estudiante con su esencia humana, lejos de las pruebas, las evaluaciones sumativas y la hegemonía escolar; lo que propongo no es solo un cambio didáctico, requerimos también un cambio ético, o si se prefiere, una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político.(2022, p.166)

En conclusión, el acercamiento a estos antecedentes de investigación que tienen como punto de encuentro las prácticas de enseñanza y/o las escrituras narrativas de los niños en el marco del Programa Todos a Aprender permite apreciar contribuciones al objeto y desarrollo de esta investigación, aunque los objetivos del estudio llevan a definir categorías de análisis diferentes y en el desarrollo mismo de las investigaciones no se pone en discusión la evaluación de la escritura. En efecto, para todas estas producciones académicas, la evaluación estandarizada de la escritura en Colombia es un referente involucrado en cualquier análisis.

Por otra parte, las condiciones de formación son en esta tesis el punto de análisis para establecer o no vinculación con los rasgos de las escrituras narrativas de los estudiantes. Las primeras investigaciones precedentes sobre la formación están conectadas con las bondades del acompañamiento situado y las ventajas de tener el programa en términos del material y del apoyo de un par en la planeación de las prácticas. En esta tesis realizamos el movimiento inverso: se busca en el acompañamiento del PTA las posibles causas de las evidencias mostradas por las escrituras infantiles.

En consecuencia, las escrituras narrativas son analizadas, en este estudio, en función de las características del texto como totalidad, de los enunciados y sus relaciones y en el sistema de escritura. El primer antecedente de este apartado que hace un análisis de la escritura narrativa

contempla los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, los mismos que evalúa la prueba estandarizada, prueba Saber. Una estructura sobre la cual esta investigación toma distancia con argumentos desarrollados en el capítulo IV.

Parte 2

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Presentación del Programa Todos a Aprender como el contexto de la investigación, su origen, estructura, los períodos de su desarrollo durante los años 2012 y 2017 y la propuesta de formación en el área de lenguaje de la que se recoge la información dirigida al reconocimiento de las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes acompañados por el PTA vinculadas con la escritura y analizadas a partir de categorías emergentes orientadas a la descripción y comparación de lo que se ofrece y orienta en términos de oportunidades de escritura.

Después de una exposición de las condiciones en las que se realiza la evaluación de los aprendizajes en Colombia, se discute la coherencia del uso de estas pruebas con las concepciones que sobre la escritura se propone en las orientaciones curriculares de lenguaje en el país, se demuestra a través de un análisis comparativo que por su naturaleza y propósito, resulta complejo usar los resultados de esta evaluación para la comprensión de otros aspectos derivados de las competencias o aprendizajes que puedan valorarse en escritura como los son las prácticas de enseñanza y se anticipa la necesidad de recurrir a una actividad de escritura en la que los niños escriban con un propósito y, sobre todo, cuyo desempeño en términos de escritura permita establecer algunas relaciones con las prácticas de enseñanza bajo diferentes condiciones de formación.

Para finalizar esta segunda parte de la tesis se presenta el análisis de las escrituras de los grupos de estudiantes que participaron en la investigación con el fin de comprender cómo escriben narraciones los niños de grado tercero de la zona urbana de Medellín y comparar las características de las escrituras narrativas de los niños que cursaron a cargo de maestros que han permanecido más años en el proceso de formación ofrecido por el Programa Todos a Aprender (PTA) y las de los niños que no estuvieron bajo esa condición.

Capítulo III. Análisis de las condiciones de enseñanza propiciadas por el Programa Todos a Aprender

En este capítulo presentamos el contexto donde se inscribe la investigación y se analizan las condiciones de enseñanza propiciadas en la formación de los docentes del Programa Todos a Aprender (PTA) con el propósito de reconocer las condiciones de formación que pudieron incidir en la enseñanza de la escritura y que pueden estar vinculadas con los rasgos identificados en las narraciones infantiles. Tales condiciones se recuperan desde el análisis de los documentos empleados por el programa y a través de entrevistas realizadas con los 5 docentes cuyos estudiantes fueron evaluados en esta investigación.

1. Contexto de la investigación

El contexto en el cual se recoge la información que se transformará en dato de esta investigación es parte constitutiva del tema estudiado. De allí que su descripción precisa resulta indispensable. La preocupación de Colombia por el mejoramiento progresivo de la calidad de la educación ha sido una de las metas políticas y administrativas más explícitas en los planes del gobierno nacional.

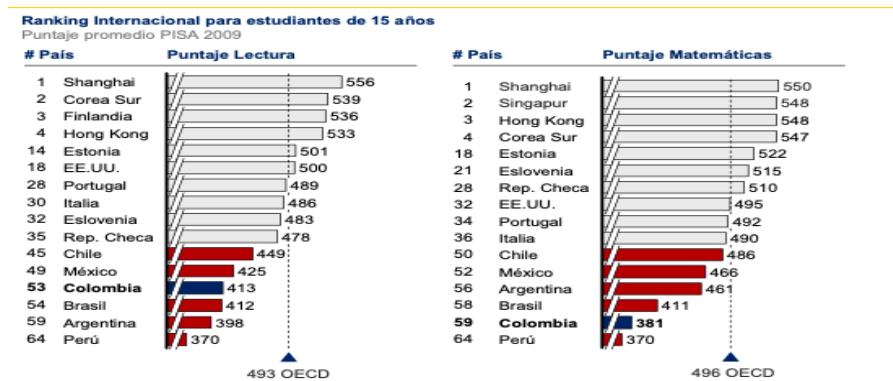
En la primera década del siglo XXI, los esfuerzos en términos de calidad educativa fueron dirigidos a la cobertura y gratuidad, condiciones básicas para cumplir con el derecho constitucional a la educación; para la segunda década, la mirada se orientó hacia la calidad de la educación, en coherencia con la internacionalización de la evaluación de aprendizajes cuyo origen se referencia desde la Conferencia Mundial de 1990 en Jomtien, Tailandia: “Desde la reunión de Jomtien el Banco Mundial impulsa fuertemente reformas, acciones y proyectos educativos concretos destinados a modificar la gestión de los sistemas educativos y a garantizar

productos medibles, o sea, aprendizajes sujetos al escrutinio de pruebas cuyos resultados son expresados por números” (Ferreiro, E. 2005, p. 37)

Un enfoque centrado en los aprendizajes entendidos como productos medibles conduce a la evaluación sumativa como referente para el análisis de los avances educativos. No cualquier evaluación sino aquella que se realiza a través de pruebas estandarizadas, que es el recurso para evidenciarla.

Una de las evaluaciones internacionales es la Prueba PISA⁴ que “busca cotejar objetivamente el nivel de aprendizaje y las capacidades básicas de los estudiantes de 15 años en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias” (<http://www.oecd.org/pisa/>). Sus resultados, a través del tiempo, se han convertido en una de las mediciones internacionalmente aceptadas sobre el mejoramiento de la calidad de la educación. En informes como los de McKinsey (2010), Colombia aparece con el reto de pasar de desempeño pobre a aceptable, como se visualiza en la Figura 3. Las acciones se han dirigido desde entonces a un trabajo que garantice el mejoramiento de los aprendizajes medibles de este modo.

Figura 2. Resultados de Colombia en la prueba PISA 2009



⁴ Program for International Student Assessment. Estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Otra evaluación internacional es la realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación que, para el período de inicios del programa referenciado en esta investigación, llevó a cabo el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) implementado en 2013. Una de las pruebas efectuada en 15 países fue la de escritura en grado tercero cuyos resultados presentan a Colombia en la media y por debajo del promedio de los países participantes, con un 2,75 puntaje promedio, resultado de los dominios discursivo, textual y de legibilidad.

En los períodos de gobierno 2010-2014, 2015-2018 y 2019-2022 las políticas educativas se han referenciado en los resultados en los aprendizajes no solo de las pruebas internacionales sino también en la aplicación de pruebas nacionales, pruebas Saber, que se han convertido en punto de partida para medir la calidad de la educación, coincidiendo con la recomendación de la OCDE en considerar que “el enfoque en los resultados del aprendizaje ha conducido a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación sólido. Una mejor gestión y distribución de los fondos han sentado las bases para tener un sistema más eficaz y satisfacer las necesidades de un país tan diverso”. (OCDE, 2016)

Con el bajo desempeño en los aprendizajes presentado en las pruebas nacionales e internacionales y atendiendo a los resultados de las experiencias de otros países del continente en este proceso de mejoramiento de calidad educativa⁵, el gobierno colombiano desde el Ministerio de Educación Nacional formuló las bases del Programa de transformación de la calidad educativa *Todos a Aprender*. Allí se declara: “Todos, porque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puede jugar el rol de promotor y facilitador de la transformación, pero son los

⁵ Experiencias acuñadas al concepto de desarrollo profesional situado como el estudio en Japón a través de la conformación de comunidades de aprendizaje (Stigler & Hieberg, 1999), la experiencia de Escuelas Bicentenario en Argentina y el programa de Minas Gerais en Brasil.

actores del sistema educativo en su conjunto: maestros, estudiantes, padres de familia, directivos, secretarías de educación y sociedad civil, los llamados a tener un rol central en la transformación que se requiere, lo cual implica un proceso de aprendizaje de los diferentes actores involucrados”. (Ministerio de Educación Nacional [MEN],2012, p. 4).

Origen y Metas del Programa Todos a Aprender (PTA)

El PTA, anunciado como una de las estrategias del plan de desarrollo nacional de 2011, se creó para los establecimientos educativos del país con bajos resultados en el logro de los aprendizajes de las pruebas Saber, según los resultados publicados en 2009.

Durante sus primeros años, el programa focalizó 3000 establecimientos educativos en todo el territorio nacional, 85% de ellos ubicados en las zonas rurales. La población estudiantil para la implementación se ubicó desde Transición (5 años) hasta quinto grado de Básica Primaria (10 años o más).

Los datos de esta tesis son resultado del primer quinquenio cumplido de su existencia (2012 a 2017). Sin embargo, en aras de ubicar la investigación en el contexto del programa, se describe lo que fue PTA en dos períodos de gobierno presidencial que se corresponden con dos administraciones en el Ministerio de Educación Nacional (2012 a 2018), por marcar diferencias en las dinámicas operativas y pedagógicas de la intervención.

Período 2012 al 2014 del PTA. Durante este período la meta del programa consiste en “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado”. Según el Plan Sectorial de Educación 2011-2014, la meta propuesta indicaba que el PTA alcanzaría, al finalizar el 2014, su implementación en estas proporciones: 2.300.000 estudiantes, 70.000 educadores, entre docentes de aula y directivos y 3.000 Establecimientos

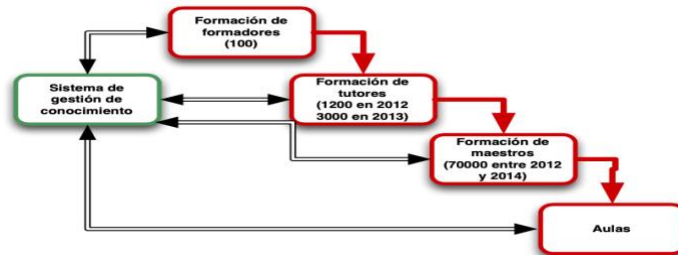
Educativos, localizados en 608 Municipios (MEN, 2012, p. 6). Expresada cuantitativamente la meta general fue que más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascendieran de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en las pruebas Saber de 3° y 5° aplicadas en 2014, con respecto a los puntajes obtenidos en 2009. Meta sobre la que no se cuenta con informes de resultados que permitan saber si se logró o no.

Período 2015 -2018 del PTA. Para 2015, con nuevo período presidencial, con cambio de administración, se cuenta con la primera evaluación de impacto del programa en la que el estado de los resultados de las pruebas sigue siendo bajo, con una diferencia notoria entre los resultados de los aprendizajes de establecimientos urbanos sobre la de los establecimientos rurales. La segunda administración del programa formula como meta: “Mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes mejorando las prácticas pedagógicas en el aula” haciendo más explícita la hipótesis de que el mejoramiento de los aprendizajes está directamente relacionado con el mejoramiento de las prácticas. No se presenta ningún indicador cuantitativo para la meta de este período de implementación y las cifras de intervención en estudiantes, docentes y establecimientos educativos.

Estructura y Estrategia del PTA

Durante el período 2012 – 2014, la estructura operativa del programa responde a una metodología en cascada, en la que expertos en educación asesoran el proceso de construcción del componente pedagógico y de formación situada a 100 formadores, docentes considerados de alto desempeño académico del país en las áreas de lenguaje y matemáticas, seleccionados para formar a 3000 tutores, docentes del sector oficial colombiano, en su mayoría, nombrados por el estado, con experiencia y formación pedagógica y educativa, que forman y acompañan a 70.000 educadores de 2.300.000 niños de Transición a quinto de primaria en 608 municipios del país.

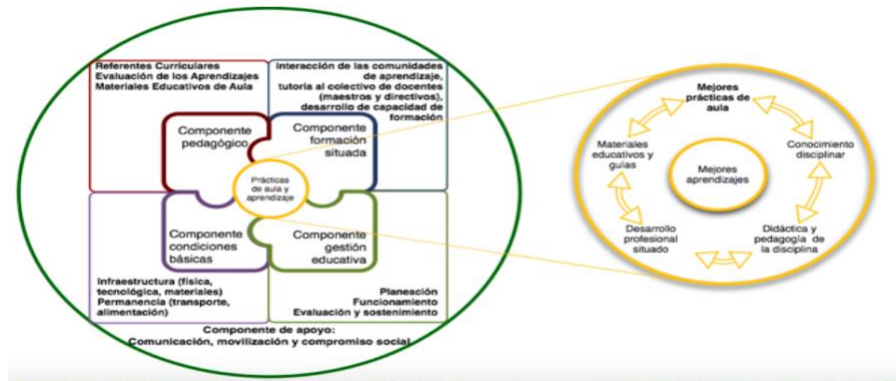
Figura 3. Nivel de progresión en la capacidad requerida para PTA a 2014



Nota: El gráfico representa la proyección del PTA. Tomado de (MEN, 2012, p. 14)

El PTA centralizó su acción en cuatro componentes asociados a los factores de calidad: pedagógico, formación situada, condiciones básicas y gestión educativa. La siguiente figura presenta los componentes y estrategias visualizados para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas de aula.

Figura 4. Visión sistémica de las estrategias del PTA



Nota. Se define en el componente pedagógico los elementos de desarrollo a través de la formación situada. (MEN, 2012:11)

El proceso de formación en cascada estuvo dirigido a los componentes pedagógico y formación situada, los cuales se han justificado desde el origen del PTA con premisas que orientan el logro de las metas relacionadas con el mejoramiento de los aprendizajes, tales premisas son:

- Los desempeños de los estudiantes se pueden predecir a partir de un conjunto reducido de factores donde los más relevantes son responsabilidad directa del sistema educativo, del maestro y del currículo.
- Un currículo coherente, técnicamente diseñado y puesto en práctica está asociado a mejores aprendizajes.
- Aunque la formación del maestro o su antigüedad representan factores de menor impacto en la calidad de la educación, la calidad que puede alcanzar un sistema educativo está afectada por la calidad de la actividad de los maestros. (MEN, 2012, p.8)

Así, el programa en principio orientó el mejoramiento de los aprendizajes con la intervención en las prácticas de enseñanza bajo la hipótesis que formando para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza se logran más y mejores aprendizajes. Para ello, la estrategia es, al igual que el componente, *la formación situada*, entendida como el conjunto de actividades diseñadas para el acompañamiento del maestro en la reflexión sobre las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje. “Comprende un conjunto de estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje, acompañamiento por parte de maestros tutores al colectivo de maestros de cada Establecimiento Educativo (EE) y soporte a la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas en contextos difíciles” (MEN, 2012, p. 12)

Las acciones de la formación situada corresponden a la planeación de actividades de aula, su observación y evaluación, seguida de una retroalimentación que realiza el docente tutor al

docente acompañado. En este sentido, las guías de actividades o secuencias didácticas para el aula se consideran una tarea fundamental. Estas guías o secuencias han sido el referente para el acompañamiento y su construcción ha buscado la consolidación del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), lo que ha implicado comprender dónde y por qué se presentan dificultades por parte de los estudiantes en torno a contenidos específicos y, a partir de dichas dificultades, proponer las estrategias más adecuadas para trabajar la disciplina y la articulación con otras áreas.

El desafío de la formación situada ha estado en el acompañamiento a las prácticas que por sí mismas han sido complejas de comprender, ya que tienen que ver no solo con conocimientos declarados sino también con las creencias, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los maestros tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar; estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia del maestro como estudiante y de los esquemas de desarrollo profesional que trae consigo y también se construyen en el ambiente laboral en el que participa.

El acompañamiento situado supera la idea de conferencia, seminario o taller y exigió estar con el maestro en la práctica, en la escuela, compartir la experiencia de enseñanza y aprendizaje, estar con él para analizar, reflexionar y comprender lo que pasa con los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, el programa recalcó el acompañamiento situado como “la estrategia central para promover transformaciones en las prácticas de aula de maestros en servicio” (MEN, 2012, p.14).

Durante este período un tutor acompañaba prácticas de Transición, Lenguaje y Matemáticas de los docentes de un establecimiento educativo al cual estaba asignado mientras

que la formación de estos tutores la dirijan los formadores con talleres didácticos propios de las áreas.

Para el siguiente período 2015 a 2018, se proponen dos variaciones de implementación *PTA 2.0 y Pioneros*. En *Pioneros* se continúa teniendo la misma estructura solo que se atiende a 500 establecimientos educativos urbanos, siempre apuntando al mejoramiento en los resultados de las pruebas. En este caso, la estrategia fue asesorada por un grupo educativo reconocido en la dirección de Establecimientos Educativos con altos desempeños es en los resultados de pruebas Saber (Alianza Educativa).

Los establecimientos educativos de Medellín quedaron en el grupo de los 500 colegios *Pioneros*. Los docentes y los grupos que participaron en esta investigación, a finales de 2015 hasta el 2017, año en el que se establece el cierre de este estudio, recibieron formación en lenguaje desde una ruta pedagógica complementada con materiales propios de los asesores de la estrategia. El acompañamiento en aula se efectuó a través del Marco para Enseñanza de Danielson⁶, un referente de valoración y acompañamiento a las clases de un grupo de investigación estadounidense.

A diferencia del período anterior, en 2015 los tutores del programa seleccionados en los colegios acompañaban a los docentes en el área de su formación o especialidad profesional, lo que permitió, en algunos casos, que los docentes siguieran siendo acompañados por el mismo tutor con el que inició el proceso de formación situada del programa desde 2012. La formación situada conserva su fundamentación en la propuesta inicial del programa. La estrategia en cascada de la

⁶ Creado por Charlotte Danielson, es un marco que identifica aquellos aspectos de las responsabilidades de un maestro. Este marco profesoral responde a la documentación de estudios empíricos y de la investigación teórica para promover la mejora del aprendizaje del estudiante.

figura 3.3 sigue desarrollándose en la implementación denominada “Pioneros” con las siguientes cifras: 18 formadores, 500 tutores y 5000 docentes.

La Formación en el Área de Lenguaje

El interés de esta investigación se ubica en las condiciones de formación de los docentes en la ciudad de Medellín, específicamente en aquellas que se relacionan con la enseñanza de la escritura de grado tercero. Por ello, se presentan a continuación los aspectos trabajados por los tutores en la formación de los docentes de los establecimientos educativos focalizados por el PTA y, por ende, la propuesta de formación ofrecida a los docentes que hacen parte de este estudio.

Durante los cinco años de formación con el programa, los docentes han transitado por diferentes sesiones dirigidas a temas u objetos de reflexión asociados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura.

En 2012, se realizaron sesiones de formación situada con el propósito de reconocer y comprender los referentes de calidad para el área de lenguaje en Colombia y de reflexionar sobre la importancia de los procesos de pensamiento en el desarrollo de las competencias, enfoque sobre el que se basa la apuesta curricular del país. Se distribuye el texto “Competencias Comunicativas” (Rodríguez y Lozano, 2012, Colombia: Editorial Educar) para esta etapa del programa.

En 2013, se retoma la lectura y comprensión de los lineamientos curriculares de Lenguaje y los Estándares de Competencia, se complementa esta formación con el Plan Nacional de Lectura en aras de mejorar el comportamiento lector, la comprensión y producción escrita y se entrega una caja de herramientas para planear y diseñar ambientes de aprendizaje en el área como: unidad didáctica, proyectos pedagógicos de aula y secuencias didácticas. Además, este

año el Ministerio de Educación con el Ministerio de Cultura entregaron a los Establecimientos Educativos del programa la Colección Semilla, una dotación de obras literarias con lo que se llamó la base de una biblioteca escolar.

La presentación de la estructura de la Prueba Saber para 3° y 5° fue uno de los temas de formación en 2014 con la intención del uso pedagógico de los resultados de estas pruebas estandarizadas. Además, se realizaron encuentros de trabajo sobre los factores asociados a la comprensión lectora y sobre algunas estrategias para orientar procesos congruentes de aprendizaje en lenguaje. Se abordó la literatura y la ética de la comunicación mediados por la utilización de diferentes sistemas simbólicos.

El año 2015 fue dedicado a la comprensión y aplicación de estrategias de comprensión de lectura de textos narrativos e informativos además de divulgar los derechos básicos de aprendizaje⁷ publicados para este año en el área de lenguaje.

Como se menciona en el contexto de esta investigación, a finales de 2015 y principios de 2016 se inicia la ruta diferenciada para un grupo de establecimientos del programa, conocidos como Pioneros. Las acciones de formación se centraron en comprensión de lectura y en la presentación de un proceso estructurado de escritura que garantizaría el desarrollo de habilidades comunicativas. Se trabajó con los docentes la escritura de un texto descriptivo para modelar estrategias acordes a cada una de las etapas del proceso de escritura y se desarrollaron las habilidades sociales del aprendizaje cooperativo: respeto de turnos y uso de expresiones de apoyo en el marco de la importancia de la expresión oral en los escenarios comunicativos.

⁷ Derechos básicos de aprendizaje (DBA) publicación del Ministerio de Educación para definir los aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once. Publicados por áreas en dos versiones 2015 y 2016.

Además, entre el 2015 y 2017, se distribuyeron los Manuales de Lectura y Composición en español (Díaz y otros, 1993, Bogotá: Colegio Los Nogales) como herramienta de trabajo en el aula. Su entrega fue acompañada con sesiones de formación para los docentes con el fin de explorar la guía de orientaciones pedagógicas para usarla en las planeaciones de clase durante el año, de manera explícita se aborda la lectura y la escritura como procesos y se dedica una formación a la enseñanza de la gramática y la ortografía desde el enfoque comunicativo que proponen los manuales.

El contexto aquí descrito muestra una multiplicidad de acciones de formación de distintos tipos que el Estado Nacional despliega en los territorios educativos, bajo una concepción de la enseñanza y de la formación docente que puede o no compartirse. Cabe preguntarse si la meta buscada, mejorar los aprendizajes de la lectura y la escritura, se ha conseguido. La respuesta, al mismo tiempo, no es neutra, porque supone una concepción acerca de qué es evaluar el aprendizaje y cuáles son los aprendizajes evaluables. A la discusión de tal problema se intentará aportar con esta investigación en el Capítulo IV.

2. Análisis de las condiciones de enseñanza propiciadas desde la formación

Como se mencionó en la introducción de este capítulo las condiciones de enseñanza se recuperan desde el análisis de los documentos empleados por el programa y a través de entrevistas realizadas con los 5 docentes cuyos estudiantes fueron evaluados en esta investigación, a lo que se agregan registros de observación de los docentes incluidos en el programa.

En ambos casos, se procedió a la lectura de los documentos y de las entrevistas señalando los pasajes que daban respuesta a las preguntas formuladas a continuación:

1. ¿Qué se ofrece para leer?
 - a. Unidad lingüística que se propone como lectura para los niños (categorías: inferior a la palabra, palabra, enunciado, texto).
 - b. Trama discursiva en que se organizan los enunciados (categorías: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa, convencional e instruccional).
 - c. Función de la escritura a ser leída (categorías: informativa, apelativa, explicativa, estética, epistémica y metalingüística).
2. ¿Qué orientaciones se explicitan sobre la lectura y sobre cómo leer?
 - a. Conceptos de lectura (provenientes de lineamientos curriculares, estándares o de referencias teóricas),
 - b. Relaciones entre el texto, contexto y lector.
 - c. Distinción de nivel de lectura (literal, inferencial y crítico).
 - d. Relación entre lectura y procesos de pensamiento.
 - e. Momentos de una clase de lectura (antes, durante y después de la lectura propiamente dicha).
 - f. Criterios para seleccionar los textos para ser leídos.
 - g. Criterios para evaluar la lectura.
3. ¿Qué orientaciones se explicitan sobre la relación entre lectura y escritura?
4. ¿Qué se propone escribir a los niños ?
 - a. Unidad lingüística en que se presentan las propuestas de escritura (categorías: inferior a la palabra, palabra, enunciado, texto),
 - b. Trama discursiva en que se organizan los enunciados (categorías: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa, convencional e instruccional).

- c. Función de la escritura (categorías: informativa, apelativa, explicativa, estética, epistémica y metalingüística)
 - d. Forma de agrupamiento para la tarea de escritura (categorías: individual, en equipos o colectiva)
 - e. Modalidad organizativa (categorías: actividad, taller, proyecto, unidad didáctica).
5. ¿Qué orientaciones se explicitan sobre cómo escribir y sobre cómo acompañar las escrituras mientras se escribe?
- a. Proceso de escritura: cómo se acompaña la planeación, textualización y revisión de los estudiantes.
 - b. Criterios para evaluar el proceso de escritura.

Tanto las preguntas como las categorías no obedecen a una clasificación a priori sino que son construidas luego de la lectura recursiva de los documentos y las entrevistas, en interacción con el marco conceptual de la investigación.

2.1. Las condiciones de enseñanza desde los documentos de formación docente del PTA

En los siguientes párrafos describimos las condiciones de enseñanza explícitamente propiciadas por la formación del PTA para la enseñanza de la escritura en las aulas estudiadas. Para ello, analizamos la documentación disponible sobre los talleres de formación y los textos ofrecidos para ser trabajados en el aula a partir de la construcción de categorías de análisis que especificamos en cada apartado.

Nota: El detalle del análisis de los materiales se presenta al final de esta tesis en el Anexo 1. Análisis de materiales. Tablas de frecuencia.

2.1.1. Análisis de las orientaciones desarrolladas en los talleres de formación

Los docentes que participaron 3 o 5 años del PTA, asistieron a 31 talleres de formación en lenguaje. La tabla 1 presenta los talleres de formación ofrecidos a los docentes desde 2012 hasta 2017 en el área de lenguaje.

Tabla 1. Talleres de formación a docentes Programa Todos a Aprender

Año	Nombre del taller la formación
2012	Referentes curriculares
2012	Procesos de pensamiento en lenguaje
2012	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
2012	Comprensión lectora
2012	Referentes nacionales lenguaje
2013	Fundamentación de los Referentes Curriculares en Lenguaje
2013	Didáctica de lenguaje
2013	Trabajo por tareas
2013	Unidad didáctica
2013	Secuencia didáctica
2013	Proyecto Pedagógico de Aula
2013	Pruebas Saber
2013	Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colección semilla.
2013	Plan Nacional de lectura y escritura 1
2013	Plan Nacional de Lectura y Escritura 2.
2013	Plan Nacional de Lectura y Escritura 3.
2013	Plan Nacional de Lectura y Escritura 4.
2014	Presentación del PNLE
2014	Pruebas Saber
2015	Estrategia Pioneros en el PTA
2015	Pioneros-estrategias de comprensión lectora.
2015	Pioneros-estrategias de comprensión lectora. Textos para trabajar.
2015	Pioneros- Manuales de lectura y composición en español. (libro escolar)
2015	Secuencia didáctica para grado 1°
2016	Planeación de clases
2016	Manuales de lectura y composición en español como herramienta de trabajo en el aula.
2016	La magia de la lectura
2016	El arte de escribir
2017	Explorando nuestras herramientas

2017	Planeación de unidades con los manuales y otros recursos
2017	¿Y las reglas que me enseñaba mi abuela qué?

En las siguientes líneas se analizan los materiales empleados para el desarrollo de los talleres que contienen una presentación y/o un protocolo o guía de desarrollo del taller, además de anexos o recursos adicionales.

Se ha decidido analizar tanto los talleres directamente enfocados en escritura como los que orientan las prácticas de enseñanza de la lectura debido a que las posibilidades de los niños de producir escrituras están íntimamente relacionadas con las lecturas transitadas. Así lo afirman investigaciones procedentes de distintas perspectivas. Por ejemplo, Gummersal y Strong, sostienen que los niños expuestos a estructuras sintácticas más complejas en el discurso de otros pueden comenzar a emplearlos en su propio discurso (1999); Jolibert encuentra que el aprendizaje de la lectura no se puede separar de la escritura porque “Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (1991, p.3); Ricardo y otros afirman que “Al contar con la lectura de muchas historias, la escritura de narraciones es, casi siempre, una re narración a partir de lo leído, como lo es casi toda la literatura.”, (Ricardo et al, 2022, p. 9).

Por su parte, ya en la escritura propiamente dicha, se partió de considerar toda oportunidad de producción de textos presente en los materiales, por mínima que sea, ya que siempre escribir es beneficioso para los estudiantes, tal como lo afirma Graham, quien sostiene que el método más efectivo para facilitar la fluidez de la escritura es hacer que los niños escriban con frecuencia (2009). Lo mismo se infiere de quienes trabajan con estudiantes con dificultades, que consideran que el problema se origina, al menos en parte, en las escasas oportunidades para adquirir, usar o administrar estrategias de escritura (Graham y Harris, 2000).

Resultados

Durante los 31 talleres, en 23 oportunidades se trabajó sobre situaciones de lectura. En 21, se ofrece leer textos completos, 13 de ellos narrativos con una función estética. El género discursivo privilegiado es el cuento; varios de estos cuentos se encuentran en la colección Semilla.

Ejemplo de contenido con el que se ofrecen los textos para leer:

La actividad inicial, con base en el libro “El desastre”, incluido en la Colección Semilla, propone un ejercicio de lectura en voz alta, con el fin de explorar con los niños la cuestión de la perspectiva en la interpretación de los hechos y activar saberes previos relacionados con la explicación de fenómenos naturales en comunidades antiguas.
(2013, Secuencia didáctica)

La colección Semilla, como se ampliará en el apartado de materiales de los estudiantes, “es un conjunto de libros que sirven de modelo para conformar una colección escolar; es una unidad mínima, una maqueta de colección escolar para dar origen a una biblioteca o para complementarla” (2013, Plan nacional de lectura y escritura [PNL])

Las formaciones cuentan con 80 orientaciones en las que se *explicita cómo leer*, 16 se originan en los referentes nacionales que orientan el currículo en el área del lenguaje. En Colombia estos referentes son los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia (sobre los que se definen los componentes y afirmaciones de las pruebas Saber) y los Derechos Básicos de Aprendizaje que son una orientación curricular que surge en 2015 para definir los aprendizajes estructurantes por grado. A continuación, un ejemplo de este tipo de orientación:

En los Estándares Básicos de Competencia (EBC), hay tres campos clave en la formación en lenguaje: La pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. De esta manera, se procura el desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de enfoques que faciliten y promuevan la interacción, la construcción de nuevos conocimientos y significados en contextos específicos. Por consiguiente, se busca un acercamiento a la lengua más allá de lo meramente estructural (gramatical); que permita enriquecer el desempeño social de los estudiantes mediante el uso de la lengua de manera adecuada al contexto y a las situaciones de comunicación. (2013, Trabajo por tareas)

Otras orientaciones explícitas sobre cómo leer se refieren a los momentos de la lectura - antes, durante y después- (8 ocurrencias) y con los niveles de comprensión lectora -literal, inferencial y crítico intertextual- (7 ocurrencias). Además, aparecen 10 orientaciones relativas a la selección de los textos, con recomendaciones metodológicas. Algunos ejemplos:

Presente el texto y revise con los docentes las actividades de PRELECTURA, recalque que no son “técnicas” sino estrategias importantes que favorecen la activación de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, así como la posibilidad de predecir y formular hipótesis sobre el contenido de lo que van a leer. (2015, Secuencia didáctica para grado 1°)

A partir de la información del texto los docentes deben darle un buen título. Hacer énfasis en qué es un BUEN título. Si para algún grupo es difícil dar el título, se sugiere que se desarrollen los demás ejercicios de comprensión y luego sí escribirlo. Pregunta de

nivel inferencial". (2016, Manuales de lectura y composición en español como herramienta de trabajo en el aula.)

[Sobre cómo se elige un texto para leer en voz alta] Debe ser un texto sencillo de comprender, fácil de leer, y que corresponda a los temas y nivel de comprensión de los estudiantes. No insista en leer clásicos para adultos largos; elija algo que se pueda leer en 20 minutos o menos. Debe ser interesante a los estudiantes: gracioso, asombroso, miedoso, disparatado...Las imágenes deben ser llamativas, grandes, bien logradas, estéticamente. (2013, Plan nacional de lectura y escritura 2.)

En los talleres se presentan 10 orientaciones en donde la lectura se define como un proceso relacionado con las operaciones cognitivas:

"Leer: proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector" (2012, Referentes curriculares).

La evaluación de la lectura se explicita a partir de la comprensión de lo que se lee:

"Un estudiante logra comprender un texto cuando puede dar cuenta acerca de: qué dice (información textual, inferencial y crítico intertextual), cómo está organizado (estructura textual), cuál es su propósito comunicativo (según el contexto y la audiencia)." (2016, Manuales de lectura y composición en español como herramienta de trabajo en el aula).

En los talleres hay 12 orientaciones donde se refiere a la relación entre lectura y escritura. Cinco de ellas proponen extraer información de la lectura de textos para hacer con ella diagramas, organizadores gráficos o crear nuevos textos, ejemplo:

“Complete el siguiente cuadro con las características principales del personaje que recoge al perro y las claves que aparecen en el texto que nos permiten identificarlas”.

(2016, La magia de la lectura)

Algunas formaciones orientan la relación de la lectura y la escritura desde la idea de que se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo (4). Ejemplo:

“Sobre la producción escrita y la oralidad: Hay que leer como un escritor. Los procesos de comprensión de lectura son la puerta de entrada a la producción escrita. ¿Qué decir? ,¿Cómo decirlo? Y ¿Cuál es el propósito?” (2015, Pioneros- Manuales de lectura y composición en español como herramienta de trabajo en el aula)

Por otro lado, 2 situaciones relacionan la lectura y la escritura en el ámbito de la significación y la autenticidad, distanciándolas de los propósitos netamente escolares. Acá un ejemplo del tipo de orientación dado al respecto:

“Para el PNLE, todos los actos de lectura y escritura deben ser, en la medida de lo posible, reales y auténticos. Y, si son escolares, nunca pueden prescindir de la significación. De lo contrario son solamente ejercicios escolares de reiteración. En la literatura académica se suele hablar de actos de lectura y escritura “reales”, auténticos” y “significativos”. ¿Sabemos qué son? ¿Podemos diferenciarlos? Suele hablarse de actos significativos de comunicación cuando el estudiante sabe qué debe hacerse, por qué se hace y para qué servirá lo que hace. Es decir, emprende una acción comunicativa en contexto conocido, que da sentido a su acto. Los actos de lectura y escritura auténticos son aquellos cuyo fin tiene sentido por fuera

de la exigencia escolar, es decir sirven un propósito genuino del estudiante, parten de su iniciativa y no solamente el de cumplir con una tarea escolar.” (2013, Plan nacional de lectura y escritura 2)

Como dijimos, los talleres en el área de lenguaje ofrecen 23 situaciones centradas en la lectura de los estudiantes. Las tareas de escritura vinculadas con estos textos tienen que ver con los ejercicios de comprensión lectora. En 6 situaciones se propone escribir enunciados que se encuentran en lo que se lee:

“Con base en la lectura, pida que ordenen los eventos del capítulo “Humberto no es bien recibido” en el siguiente organizador gráfico...” (2015, Pioneros-estrategias de comprensión lectora. Textos para trabajar)

En 3 oportunidades se propone escribir textos completos que responden a producciones con trama descriptiva y narrativa con función estética:

“Escribir una descripción del lugar donde vive el estudiante, indicando lo que más le gusta” (2015, Pioneros- Manuales de lectura y composición en español. Libro escolar).

En cuanto a las *orientaciones que se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escribe* se encuentran 50 situaciones en las que se propone la escritura. Las situaciones se orientan desde los referentes curriculares (7) y desde concepciones sobre la escritura (9), como en el siguiente ejemplo:

“La escritura es el resultado de un proceso que cada sujeto de lenguaje desarrolla durante toda su vida (y no solamente sucede en la escuela)

Muchas competencias comunicativas se usan durante la producción textual. No es solamente la producción de grafías” (2013, Plan nacional de lectura y escritura)

El taller y las secuencias didácticas son los escenarios promovidos para llevar a cabo el proceso de escritura (7). La mayoría de las propuestas de escritura son para realizarse de manera individual y al igual que la lectura, la concepción de escritura se enmarca en la idea de proceso y se sugiere ser acompañada desde la planeación, textualización y revisión, como se ilustra con el siguiente ejemplo:

“Revisar cuando el estudiante tenga fresco lo que ha escrito, no dejar pasar mucho tiempo entre la redacción y la revisión.

Revisar las versiones previas al texto, los esquemas y los borradores.

Dar instrucciones concretas y prácticas. Olvidar los comentarios vagos y generales. Ej.

Escribe más características físicas vs. Reescribe el primer párrafo.

Dejar tiempo en clase para que los estudiantes puedan leer y comentar las revisiones.

En lo posible hablar individualmente con cada estudiante sobre su texto.

(2016, El arte de escribir)

Se desarrolló solo un taller de formación en 2017 dedicado a la enseñanza de la gramática y la ortografía en la que después de la lectura de un relato se pide la reconstrucción de eventos, la identificación de los verbos y su tiempo de conjugación y la reconstrucción del relato con enunciados haciendo uso adecuado de la conjugación verbal y de la ortografía. Ejemplo:

1. En las siguientes oraciones subrayar el evento que ocurrió primero y encerrar el verbo con rojo. Identificar el evento que ocurrió después y subrayarlo con color verde.

El despertador, que Juan había puesto el día anterior, no sonó.

Juan tuvo que comer un desayuno frío porque su mamá lo había servido hacía un buen rato

2. Reescribir las siguientes ideas del texto usando apropiadamente los verbos que se indican:

Esta mañana Juan _____ tarde porque su reloj no _____; _____ darle cuerda.

(levantarse).

(sonar)

(olvidar)

(2017, ¿Y las reglas que me enseñaba mi abuela qué?)

Algunas conclusiones sobre las condiciones de enseñanza propiciadas desde los talleres

Los talleres de lenguaje en los que participan los docentes basan sus concepciones de lectura y de escritura en los referentes curriculares del área que han sido publicados desde 1994. En esta concepción, para la lectura, tienen importancia los momentos (pre-durante-post) y los niveles de comprensión lectora; para la escritura, se definen los procesos de producción textual: planear, textualizar y revisar. Se explicita la relación entre lectura y escritura en varias de las formaciones, siendo la más relevante la posibilidad de que el lector use la información de lo que lee para producir nuevos textos o darle finales diferentes, aunque es más frecuente que se oriente a que el escritor haga esquemas, organizadores o responda a preguntas con la información de lo leído.

Otro tipo de relación de la lectura y la escritura, no tan frecuente, es la que considera que hay que leer como escritores, en donde cobra importancia la lectura de diferentes tipos de textos para comprender sus propósitos, estructura y organización discursiva enriqueciendo de alguna manera los saberes que como escritor necesita en su interacción con la cultura escrita.

La formación en los procesos de lectura y escritura en el aula durante 2013 se orientaron, en su mayoría, a través del uso pedagógico de la colección Semilla, el conjunto de textos de referencia, de ficción y de información con la que contaban las y los docentes acompañados por

el programa. Es decir que los docentes que han estado acompañados por cinco años tuvieron no solo la colección Semilla sino la formación para su uso, lo que no sucedió con la docente acompañada solo por tres años.

Son muy pocas las formaciones que proponen escribir y que orientan el proceso de escritura y acompañamiento de ésta. Es interesante ver cómo la mayoría de los textos que se propone leer son textos completos narrativos y lo que se propone escribir son mayormente enunciados. Los pocos textos completos son una descripción, un cuento y un mito, éste último como producción colectiva.

Las formaciones centradas en escritura presentan a los docentes talleres o secuencias didácticas para llevar a los estudiantes experiencias de aprendizaje con el apoyo de la colección Semilla y los libros de texto. Cada uno de estos talleres o secuencias indican lo que debe hacer el estudiante, sin embargo, no es claro lo que hace el maestro para acompañar o hacerle seguimiento a lo que va escribiendo.

El único taller dedicado a la reflexión sobre la enseñanza de la gramática y la ortografía propone ser trabajada desde la lectura de un relato y sobre la reconstrucción de los eventos identificar los verbos y su conjugación, siendo una orientación que sale de la tendencia tradicional de explicar la regla para luego hacer ejemplos de su uso.

Las condiciones de formación de los talleres para docentes ofrecidos por el PTA responden al modelo que “proporciona orientaciones, herramientas, instrucciones y reglas acerca de cómo actuar. Se trata de una prescripción de una buena práctica”. (Castedo, 2007, p.10). Un modelo prescriptivo centrado en la enseñanza y que reafirma la intención de PTA en cuanto a mejorar los aprendizajes a través de la transformación de las prácticas.

2.1. 2. Análisis libros de texto, guía del maestro y libros de actividades

Entre los años 2012 y 2017 los libros de texto que apoyaron el desarrollo de las orientaciones de formación dadas por el PTA fueron tres colecciones. Es importante analizarlos porque los niños de quienes se analizaron las escrituras en esta investigación contaron con este material en sus clases.

- Entre 2012 y 2014:
 - La **Colección Semilla** (editorial comercial) para iniciar la organización de una biblioteca o para complementar la biblioteca escolar existente.
 - La colección **Competencias Comunicativas**, conformada por guía del maestro, libro de texto no fungible y libro de actividades fungible (editorial comercial).
- Entre 2015 y 2017, la colección de **Manual de Lectura y Composición en Español** (material producido y diseñado por Alianza Educativa, un grupo de docentes que asesoran al grupo Pioneros del PTA), conformada por guía del maestro y libro de texto fungible que incluye las actividades.

Estas colecciones para el trabajo en las clases hacen parte de la formación de los docentes en tanto recursos disponibles para la enseñanza; su análisis contribuye a establecer si hay relaciones de estas condiciones de formación que puedan ser vinculadas con las escrituras narrativas infantiles.

A continuación, se describen estas colecciones y se analizan buscando respuesta a las mismas preguntas empleadas para los materiales de los talleres de formación de los docentes.

Resultados

La **Colección Semilla** es un conjunto de 265 libros para todos los grados de la escuela. Pretende convertirse en modelo según las pautas de desarrollo de una biblioteca escolar, por eso para algunas instituciones es el primer paso de la creación de la biblioteca o el complemento de la que ya se tiene.

Este material se entrega a los establecimientos vinculados con el PTA. Busca, entre otros propósitos, fortalecer la formación situada que realizan los tutores con los docentes proponiendo estrategias didácticas para el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes.

La colección dice tener un equilibrio temático, adecuado para todos los grados y asignaturas atendidas. Los criterios de selección explícitos responden a la calidad literaria, informativa y editorial, la pertinencia pedagógica para los rangos de grados dotados, la relevancia curricular (para los lineamientos curriculares vigentes) y la condición de ser interesante, novedoso, atractivo, sencillo y usable. Contiene tres clases de libros: de referencia (6%), de literatura (48%) y de información (46%). Los libros de literatura responden a diferentes géneros: libro álbum, cuentos, historietas, mitos y leyendas, novelas, poesía y teatro. (MEN, 2014.p.8)

Varios de los talleres de formación de docentes, como se presentó en el apartado anterior, se desarrollan a partir de la lectura de uno de los libros de la **Colección Semilla**, convirtiéndose en uno de los apoyos en materiales más empleados por los docentes en el aula.

En la colección **Competencias Comunicativas** se encuentran 164 situaciones de lectura, 161 de textos completos, la mayoría ilustrados. Entre ellos, 84 son de trama expositiva y tienen

la función de presentar saberes declarativos sobre conceptos relativos al lenguaje, a los textos o al sistema de escritura. Ejemplos:

Figura 5. Situación de lectura presentación de conceptos relativos al lenguaje

Descripción de personas y objetos

Describir es explicar cómo es un objeto, persona, animal, lugar o situación.

Cuando describimos estamos comunicando las principales características de un objeto, animal, lugar, persona o situación.

Cuando **describimos personas** hacemos un **retrato** con palabras de los rasgos que diferencian a esta persona de otras.

El retrato puede incluir características físicas, de gustos, habilidades y actitudes especiales. Por ejemplo:

- Tatiana es **inteligente**, **amigable**, tiene los **ojos negros** y su **piel** es color **canela**. Tatiana es una niña **líder**.



Cuando **describimos objetos** contamos cómo son y para qué sirven. Por ejemplo:

- La mesa es de color **café**, tiene forma **cuadrada**, es **mediana** y la usamos para **servir nuestros alimentos**.

Nota. Competencias Comunicativas 2°. Libro de texto, p. 10

Figura 6. Situación de lectura presentación de conceptos relativos a tipología textual

El cuento

La lectura de las páginas 43 y 44, *Comadreja y la familia Armadillo*, es un cuento.

El **cuento** es una narración sencilla en la que se distinguen personajes, lugares y situaciones reales o fantásticas.

El **cuento** es una de las primeras formas de literatura con la que nos relacionamos. Es un relato que entretiene, nos permite imaginar otros mundos, divertirnos y aprender.

En un cuento podemos distinguir tres momentos importantes: el **inicio** de la historia, el **desarrollo** de las situaciones y su **desenlace** o final.

Nota. Competencias Comunicativas 2°. Libro de texto, p. 46

De las 164 situaciones propuestas para leer, 52 corresponden a textos con trama narrativa, función estética (cuento, capítulo de novela y fábula):

Figura 7. Situación de lectura texto narrativo.

La libertad de Pinocho

En un país multicolor, vivía Pinocho, un niño algo travieso al que le gustaba mucho jugar, como a todos los niños.

Una mañana fría de invierno, mientras Pinocho jugaba a las canicas con sus amigos los colores, un ogro malo, malísimo y avispado, lo observaba con envidia a través de sus prismáticos, mientras se ocultaba en su casa del árbol frondoso.

Decidió que era un buen momento para bajar por el ascensor y tomar a Pinocho como prisionero del año 2008 (de ahí los premios Pinocho).



La cuestión, encarceló a Pinocho en un barril con un agujero por donde solo podía sacar la nariz. ¡Pobre Pinocho y pobre nariz!

Al cabo de unos días sus amigos lo empezaron a echar en falta. ¿Dónde estará Pinocho?

Fueron a casa del hada para ver si sabía dónde se encontraba. Consultó en su bola de cristal y vio que era prisionero del malvado ogro. El hada que contaba con el poder de la varita mágica liberó al pobre Pinocho y transformó al ogro en gusano de seda.

Todos se pusieron muy contentos al recuperar a su amigo Pinocho, quien les contó su trágica experiencia. “Privado de libertad te sientes muy mal, solo, abandonado... No puedes ver el sol, ni el cielo azul. No puedes saborear ningún alimento ni oler cosa alguna.

Sientes un gran vacío en tu interior y mucha tristeza al no poder compartir con los tuyos tu LIBERTAD”. Y... Pin, Pan, Pun bocadillo de atún.

Nota. Competencias Comunicativas 3º. Libro de texto, p. 132

En relación con las orientaciones sobre cómo leer, la colección Competencias comunicativas presenta 122 situaciones que hacen explícitas orientaciones sobre cómo hacerlo; de ellas, 89 responden a la manera de recuperar la información implícita y explícita de los textos. Ejemplo:

Figura 8. Situación de lectura recuperación de información

Marca la respuesta correcta.

El primer texto de los anteriores puedes encontrarlo en:

- a. Un libro de ciencias
- b. Una enciclopedia
- c. Un periódico
- d. Un afiche

Tolkien escribió su libro para:

- a. Christopher
- b. Stanley
- c. Rayner
- d. Unwin

En la oración “Bilbo se ve obligado a medir su ingenio con Gollum”, reemplazarse por:

- a. Fuerza
- b. Tolerancia
- c. Perspicacia
- d. Imaginación

Una de estas ideas es verdadera:

- a. *El Hobbit* es una historia que ocurre después de *El señor de los anillos*.
- b. *El Hobbit* es una historia de *El Silmarillion*.
- c. *El Hobbit* es una historia que ocurre antes de *El señor de los anillos*.
- d. *El Hobbit* cuenta la historia de la *Tierra Media*.

El Hobbit fue publicado por primera vez en:

- a. España
- b. Inglaterra
- c. Turquía
- d. Portugal

Nota. Competencias comunicativas 3º Guía del docente, p. 16

Acerca de *¿Qué orientaciones se explicitan sobre la relación entre lectura y escritura?* , se encuentran 103 oportunidades, entre las cuales 81 piden a los estudiantes usar la información que les ofrece la lectura para escribir otro texto o elaborar un esquema. Un ejemplo de esto es:

“Elabora un cartel en el que invites a practicar el mensaje que nos deja el texto leído.

Incluye algunas imágenes” (Competencias Comunicativas 2º. Libro del estudiante, p. 14)

Sobre *¿Qué se propone escribir?*, se encuentran 86 oportunidades de escritura, 66 de textos completos, de las cuales 28 son propuestas de textos con trama narrativa y función estética - tal como el que se solicita producir a los niños en esta investigación - en los géneros de

anécdota, cuento, fábula y leyenda. La propuesta de escritura se hace como en el siguiente ejemplo:

“Escribe una fábula corta con base en la siguiente moraleja: No confíes en aquellos amigos que, cuando te ven en dificultades, te abandonan”. (Competencias Comunicativas 2°. Cuaderno de actividades, p. 9)

De las 66 oportunidades de escritura de textos completos se encuentran 11 con propuesta de escritos de textos con trama conversacional, función estética para escribir diálogos y guiones, como lo muestra el siguiente ejemplo:

“Observa estas ilustraciones que pertenecen al cuento Cenicienta. Escoge una de ellas, luego imagina y escribe diálogos cortos que se podrían presentar entre los personajes”. (Competencias Comunicativas 3°. Libro del estudiante, p. 108.)

De las 66 oportunidades de escritura de este material, 33 se proponen para que el estudiante escriba con la estructura de lo que lee, si se lee una narración se pide a los estudiantes que escriba sus propias narraciones y en 20 que escriba sobre lo que piensa y vive, de estas 66 oportunidades, 49 proponen a los estudiantes escritura individual y 36 hacen parte de una actividad al interior de la unidad del texto. Ejemplos:

Figura 9. Oportunidad de escritura narrativa.

La anécdota

El tema de la lectura de la página 16, *Tengo miedo*, es una situación que le puede ocurrir a cualquier persona. Por ello, puede generar el recuerdo de experiencias similares en otras personas.

Las **anécdotas** son narraciones de hechos curiosos o experiencias simpáticas. En las anécdotas los personajes son reales y tienen como fin compartir una situación especial.

Las **anécdotas** tienen un inicio, un desarrollo y un final.

Practico lo que sé.....

1. Escribe una narración anecdótica sobre un hecho curioso que te haya ocurrido en el colegio.

Nota: Competencias comunicativas 2° Libro de texto, p. 19

En cada libro de texto hay propuestas bajo el formato de “talleres de escritura”, donde se explicita al estudiante orientaciones para llevar a cabo la escritura, se definen las etapas de planeación, textualización y se hace la propuesta de evaluación. Algunos de estos talleres aportan orientaciones sobre ciertos problemas a la hora de escribir que van más allá de hacer uso del sistema de escritura; por ejemplo: ¿sobre se va a escribir? ¿cuál es el propósito de mi escrito? ¿a quién se va a escribir? ¿cómo revisar mi escritura para mejorarla? entre otros.

Figura 10. Taller de producción textual.

► **Planea**

1. Después de leer esta historia, escribe un diálogo entre el hombre y la mariposa. ¿Qué crees que la mariposa le diría al hombre de la “ayuda” que recibió por parte de él?
2. Cuando empieces a escribir un diálogo ten en cuenta:
 - **Escenario:** ubicar el diálogo en un escenario y con unos personajes.
 - ¿**Cuándo** y **dónde** se llevó a cabo este diálogo?
 - **Propósito** de la comunicación: ¿con qué finalidad se va a escribir este diálogo?
 - ¿Cuál es el **tema principal**, problema o situación que se va a tratar en el diálogo?
 - ¿**Cómo** se va a organizar la intervención de los personajes? ¿Quién comienza el diálogo?
 - ¿**Quién** termina el diálogo?
 - ¿A qué **conclusiones** quieres llegar con la escritura de este diálogo?

► **Elabora**

3. Recuerda que vas a redactar un texto. Ten en cuenta los pasos siguientes:
 - Escribe el tema o idea central que piensas desarrollar en el diálogo.
 - Redacta las ideas, atendiendo a lo que cada personaje desea expresar.
 - Empieza a escribir tu diálogo.
 - Siempre ten un modelo de texto para guiarte en la escritura.
 - Borra y tacha cuantas veces sea necesario.
 - Por último, corrige tu texto con ayuda de tu profesor(a).

► **Evalúa**

4. Presenta tu producción escrita al profesor(a), ten en cuenta las recomendaciones que te da sobre tu proceso de escritura. Si es necesario, reescribe el diálogo.

Para mejorar...

Reescribe por última vez tu diálogo teniendo en cuenta:

- Una buena y pulcra presentación de tu escrito.
- Una última revisión de la ortografía.
- Una última revisión del contenido.

Nota. Competencias comunicativas 3º Libro del estudiante, p 31

En cuanto a *¿qué se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escribe?*, en los talleres de producción escrita se presentan indicaciones sobre cómo escribir en 12 oportunidades, siempre con indicaciones explícitas para los estudiantes que señalan, por ejemplo. la estructura de los textos, la ruta para la textualización y las preguntas o criterios que permiten la revisión de los propios escritos, ejemplo:

Figura 11. Orientaciones explícitas de cómo escribir

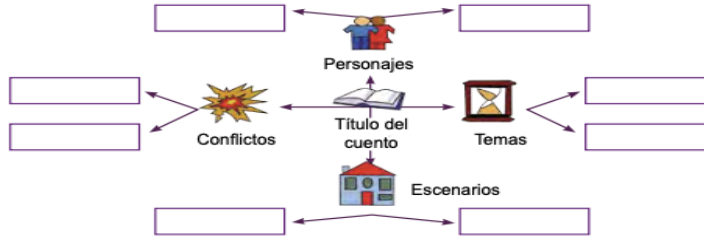
► **Planea**

1. Vas a escribir tu propio cuento con las cinco palabras de tu Diccionario Superloco y la siguiente lista. No repitas ninguna.

- | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 1. fantasma | 4. cuando | 7. rey | 10. quiso | 13. ratón |
| 2. travieso | 5. al | 8. estuvo | 11. frente | |
| 3. perseguía | 6. el | 9. que | 12. huir | |

► **Elabora**

2. Realiza un cuadro sinóptico a partir de este modelo y escribe en el recuadro las palabras claves que te servirán de orientación en la escritura de tu cuento.



3. Ten en cuenta lo que has aprendido en la escritura de un cuento. Un ejemplo de cómo puedes iniciar tu historia a partir de las quince palabras: **“El travieso ratón que perseguía al rey quiso huir cuando estuvo frente al pequeño fantasma...”**

► **Evalúa**

4. Revisa tu cuento a partir de estas preguntas: ¿se comprende claramente la historia? ¿Las tres secuencias del cuento: inicio, nudo y desarrollo, se presentan con claridad y orden?

Para mejorar...

- Dedicale tiempo a escribir el borrador de tu cuento.
- Léelo a otras personas para que te aporten buenas ideas para la redacción de tu escrito.

Nota. Taller de expresión escrita. Competencias comunicativas 3°. Libro del estudiante, p. 95.

La colección **Manual de lectura y composición en español** es un material de producción de los asesores del PTA. El libro del estudiante lo define como un manual cuyas unidades corresponden a los procesos de pensamiento o las unidades lingüísticas que se trabajan, por ejemplo, en 3°, las unidades en su orden se denominan: “Todo partes”, “Clasificación”, “Comparación”, “El párrafo”, “La descripción de objetos”, “Descripción de animales”, “Descripción de personas” y “Narración”. Se presentan allí 38 situaciones de lectura de las cuales 34 son textos completos y de ellos 17 corresponden a textos con trama narrativa con función estética, mayormente, cuentos.

Figura 12. Situación de lectura texto de trama narrativa

Casilda Risitas

Hace muchos años, los habitantes de una lejana ciudad se sentían muy enfermos de tristeza: la risa se había perdido. Todos estaban preocupados. La buscaban entre las ramas de los árboles, en los bolsillos de sus pantalones, en las cocinas de sus casas, en la nevera, y hasta hubo alguien que la buscó en el plato de alverjas que todos los domingos preparaba Casilda Risitas, una bruja muy simpática que vivía en una casa escondida en el bosque. Los médicos hacían lo que podían, pero ni siquiera las inyecciones de cosquillas producían efecto. ¡Todo era tan triste! Cuando los vecinos se encontraban por la calle, se saludaban con la cara más seria que tenían:



—¡Buenos días, doña Clotilde! ¡Cuánta tristeza verla de nuevo!

—Gracias, don Gedeón. ¿Cómo está usted?

—Muy mal, señora, muy mal —respondía don Gedeón.

Casilda Risitas empezaba a entristecerse. Lo mismo les ocurría a los sabrosos alimentos que cocinaba.

Casilda no podía soportarlo más; subió al **desván** de su casa y revolvió las antiguas recetas de cocina de su madre, de su abuela, de su bisabuela... Todas estaban allí, en un **baúl** polvoriento. Rebuscó durante horas, hasta que por fin encontró la receta de su tatarabuela: pasteles rellenos de crema de alegría, barquillos de burbujas de risa y, de postre, esencia de simpatía.

¡Ajajá! —se dijo Casilda—. Iré rápidamente a la cocina y en cuanto pronuncie las palabras mágicas, esta ciudad será la más alegre y simpática del país.

Al cabo de unas horas, centenares de dulces salían volando del plato de Casilda y se dirigían a la ciudad.

Los habitantes, al probarlos, sonreían. Como estaban tan tristes repetían

Nota. Manual de Lectura y Composición en Español 3°. Libro del estudiante, p. 86

En 15 oportunidades la colección Manual de Lectura y Composición en Español ofrece para leer textos con trama expositiva con función de informar o explicar, la mayoría clasificadas en descripciones informativas de objetos, animales y personas.

Figura 13. Situación de lectura texto con trama expositiva.

La jirata es el animal más alto que hay; puede alcanzar hasta 5.50 mts. de altura. Sin embargo, tiene las orejas y la cola muy pequeñas.

A pesar de su larguísimo cuello, la jirafa tiene las cuerdas vocales muy débiles y la laringe poco desarrollada, por lo que su voz es poco potente.

Las jirafas se alimentan de las hojas altas de los árboles, situadas hasta a 6 mts. de altura; les encantan las hojas de acacia.

A diferencia de la vaca, que es un animal doméstico, la jirafa es un animal salvaje.

Nota. Manual de Lectura y Composición en Español 3°. Libro del estudiante, p. 9

En relación con las orientaciones sobre cómo leer, en la colección Manual de Lectura y Composición en Español las situaciones que hacen explícitas orientaciones sobre cómo leer son en total 70, todas ubicadas en las guías del maestro y 29 de ellas están dirigidas al reconocimiento del funcionamiento de la lengua escrita y a la manera de llevar cabo la lectura para recuperar información explícita (lectura literal) e implícita (lectura inferencial), niveles con los que también se estructuran las pruebas estandarizadas, como se describe en el capítulo IV de esta tesis. Ejemplo:

Los ejercicios planteados en esta fase (aclaración⁸) involucran procesos de pensamiento y habilidades necesarios para desarrollar la comprensión lectora y la producción de textos propuestos en cada unidad. Tienen en cuenta (1) el análisis de textos en el nivel textual (información explícita) e inferencial (información implícita); (2) el

⁸ Las fases que desarrollan en su orden son: Exploración, Aclaración y Aplicación. La Aclaración es el momento intermedio del aprendizaje en el cual los estudiantes son guiados por el profesor, a través de distintos y variados desempeños, en un proceso de investigación o construcción de la comprensión.

reconocimiento de cómo funciona la lengua escrita (estructuras gramaticales, sintácticas y semánticas); y (3) cómo se organizan los diferentes discursos en función de propósitos comunicativos específicos. (Manual de lectura y composición en español. Guía para el profesor con respuestas. 3°. p.17)

En esta colección en particular hay 19 situaciones asociadas a los Derechos Básicos de Aprendizaje de las orientaciones curriculares de Lenguaje en el nivel nacional y 15 situaciones que están enfocadas al desarrollo de habilidades de pensamiento coincidentes con los nombres de las unidades de los libros. Ejemplo:

Los ejercicios de comprensión de lectura. En estos ejercicios los estudiantes tienen que usar distintos procesos de pensamiento como observar, identificar, clasificar, categorizar, comparar (establecer semejanzas y diferencias); así como reconocer el tema, el propósito y la organización de ideas de un texto. (Manual de Lectura y Composición en Español. Guía para el profesor con respuestas. 3°, p.24)

Las orientaciones de cómo leer, qué se entiende por comprensión lectora son más explícitas en la colección Manual de Lectura y Composición en Español, de hecho la guía del profesor sugiere de manera precisa qué hacer en cada momento de algunas clases para orientar y evaluar la lectura y el trabajo de lectura propuesto en el libro del estudiante, con estrategias como el parafraseo o las preguntas directa qué dice y qué me piden que haga, la otra colección no tiene este tipo de orientaciones, solo una introducción del enfoque de competencias comunicativas y algunas páginas del libro de los estudiantes. Ejemplo:

Figura 14. Orientaciones para el desarrollo de los desempeños de comprensión.

- Pida a los estudiantes que abran su manual en la página 37.
- Solicíteles que, de manera individual y silenciosa, lean la instrucción y que encierren lo que deben hacer (verbo) y subrayen cómo deben hacerlo (complemento). Por último, pida a alguno que parafrasee la instrucción.

Es muy importante que utilice esta misma estrategia cada vez que los niños se enfrenten a una instrucción. Esto les permitirá aprender a seguir correctamente instrucciones, es decir, saber claramente si comprenden qué es lo que deben hacer.



- Invítelos a que muestren y comenten los dibujos con un compañero(a) que esté cerca. Los comentarios deben apuntar a si el dibujo representa de quién o qué se habla y lo que se dice al respecto.

Nota. Manual de Lectura y Composición en Español. Guía para el profesor con respuestas. 3º, p.32

Las orientaciones de los materiales que relacionan la lectura y la escritura de igual manera que las formaciones presentan más situaciones en donde la información de lo que se lee les sirve a los estudiantes para hacer diagramas o gráficos o diligenciar tablas y formatos.

“Identifica en el cuento las tres partes más importantes: inicio, nudo y desenlace. Completa el cuadro con estas tres situaciones.” (Competencias Comunicativas 3º. Cuaderno de actividades, p. 27)

“Completar la tabla de acuerdo con la información del texto. Características físicas y características de comportamiento” (Manual de Lectura y Composición en Español 3º. Libro del estudiante, p. 33)

La premisa que sabemos por las investigaciones en didáctica de lectura y escritura en donde se resalta que el bagaje que tiene el niño y la niña en lectura le ofrece mejores condiciones para escribir en especial para resolver la pregunta sobre qué escribir, no es una orientación presente en los materiales, la única situación explícita sobre ello se encuentra en el Manual de Lectura y Composición en Español. Guía para el profesor con respuestas. 3º, p.4 al decir:

Sobre la producción de escritos

Según Smith (Cassany, 1989), para aprender a escribir hay que “leer como un escritor”. El autor afirma que ningún manual de gramática da la posibilidad de saber cómo se escribe un texto si no se ha leído y analizado uno. Concluye que solo en un texto escrito por otro (más experto) se pueden encontrar los conocimientos y estrategias necesarios para saber cómo funciona la lengua escrita.

Este es un fundamento esencial de los Manuales de Lectura y Composición en Español. El análisis textual permite comprender una lectura y, al mismo tiempo, es la “puerta de entrada” a la escritura. Desde este punto de vista, los estudiantes aprenderán, con los manuales, a escribir distintos tipos de textos a partir del análisis (metacognición) de los mismos.

En esta colección aparecen 42 oportunidades de escritura para los estudiantes, 20 de enunciados y 20 de textos (de 1 a 3 párrafos), los siguientes son ejemplos de estas propuestas de escritura en el libro del estudiante:

“Leer las siguientes oraciones e ilustrarlas. Las oraciones del ejercicio A se relacionan porque tratan del mismo tema. Por esto se puede formar un párrafo con ellas si se escriben seguidas. A continuación, escribir el texto completo”. (Manual de Lectura y Composición en Español 3º. Libro del estudiante, p. 40)

La trama privilegiada de los textos que se proponen escribir es la descripción (35 oportunidades); la función de los textos descriptivos que se proponen es la de informar sobre objetos, animales y personas. Ejemplo:

“Escribir dos párrafos que describan al personaje escogido. Incluir características físicas y de comportamiento”. (Manual de Lectura y Composición en Español. 3° Libro del estudiante, p. 83)

Las oportunidades de escritura de narraciones son escasas, 3 en total, sin embargo, al igual que la producción de descripciones, se realiza paulatinamente, valiéndose de imágenes de secuencia y de lo trabajado en los textos descriptivos, inicia con un ejercicio de completar un texto con información de la secuencia y luego se propone la escritura de una narración. La propuesta de escritura es individual, se hace para escribir con la estructura de lo que se lee y se presenta como una actividad de la unidad del texto. Ejemplo:

Observar la siguiente serie desordenada de dibujos.

- A. Reconstruir con sus compañeros la historia que representa.*
- B. Recortar y pegar los dibujos en secuencia lógica. Escribir debajo de cada uno una oración narrando lo que hizo o le sucedió al personaje en cada escena.*
- C. Completar el cuento escribiendo en los espacios en blanco las acciones que realizó el personaje. Iniciar con una introducción que presente al personaje, el tiempo y el lugar. Luego darle al cuento un final apropiado”.* (Manual de Lectura y Composición en Español 3°. Libro del estudiante, p. 91- 98)

En relación con *qué se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escribe* en los Manuales existen 36 de 42 situaciones de escritura en las que se dan orientaciones de cómo escribir, la mayoría de ellas (10) orientadas al proceso de revisión de los enunciados o párrafos y 8 aportando a conceptos de escritura. Ejemplos:

“Explicar que en las narraciones también se hacen descripciones de los personajes, por

medio de adjetivos y expresiones que demuestran sus características físicas y de acciones que demuestran sus características de comportamiento”.

Guíe a los estudiantes hacia la identificación de diferencias a partir de la longitud y la cantidad de información que tiene una oración frente a un párrafo (compuesto por varias oraciones), pero también cómo ambos tienen en común que se enfocan en un mismo tema. Dirija su atención a aspectos como el uso de puntos seguidos y finales, las comas, las mayúsculas, etc. (Manual de Lectura y Composición en Español. Guía del profesor con respuestas 3º, p 33)

Las orientaciones sobre cómo acompañar las escrituras mientras se escribe son evidentes en la guía del profesor de los manuales porque tiene un cuadro de estrategias para cada unidad, contiene el libro del estudiante con las posibles respuestas a las actividades y las orientaciones de las intervenciones del docente en especial en los criterios de revisión de los escritos y de qué preguntas hacerles a los estudiantes mientras escriben. Ejemplo:

Figura 15. Orientaciones de cómo acompañar la escritura mientras se escribe

Retomar con los estudiantes lo que saben sobre cómo se escribe una fábula y cómo redactar un texto para hacer conjuntamente una lista de chequeo que incluya:

- Características de la fábula (ver arriba)*
- Aspectos de redacción: uso de puntuación (punto seguido y coma enumerativa), uso de conectores (para este caso que indiquen tiempo y muestren la secuencia de los eventos), uso de referentes para no repetir palabras (palabras que reemplacen el sujeto o uso de sujeto tácito), uso de mayúscula al inicio de las oraciones y en los nombres propios.*

D. Escribir la fábula utilizando toda la información anterior. Tener en cuenta el siguiente orden:

1. Título
2. Inicio: Primeros eventos. Se presentan el personaje principal, el lugar y el tiempo.
3. Problema
4. Final: incluye la solución del problema, si la hay
5. Moraleja

Recomendar pensar, antes de escribir, en la organización de la información en párrafos. Observar el uso adecuado de conectores lógicos, ortografía y puntuación.

Nota. Manual de Lectura y Composición en Español. Guía del profesor con respuestas 3º, p. 108.

Algunas conclusiones sobre las condiciones de enseñanza propiciadas desde los Libros y las Guías

En síntesis, después del análisis de los materiales trabajados en las formaciones de los docentes del programa Todos a Aprender y los entregados a docentes y estudiantes para el trabajo en aula, se puede llegar a las siguientes conclusiones desde la comparación de los hallazgos:

- Los materiales han ido modificando parcialmente el tipo de prácticas de lectura y escritura propiciadas para el aula y su orientación.
- Proponen 202 oportunidades de lectura y 128 de escritura. Es decir, si bien se enfatiza en la lectura, la práctica de escritura no está ausente.
- Se leen textos completos en 195 oportunidades. Sin embargo, 105 refieren a definiciones y caracterizaciones de conceptos lingüísticos, discursivos o literarios; solo 69 son oportunidades de lectura de textos literarios, todos ellos de trama narrativa con función estética (cuento, fábula, leyenda y mito).
- Presentan 192 situaciones que explicitan orientaciones sobre cómo leer, 96 enfocadas en el concepto de comprensión lectora entendida desde los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, niveles con los que también se estructuran las preguntas de las pruebas Saber en Lenguaje; 58 situaciones de lectura centran las orientaciones al logro de aprendizajes relacionados con los referentes curriculares propuestos por el Ministerio de Educación. Pareciera entonces que la lectura se desarrolla con el propósito de obtener un buen resultado en las pruebas más que en la ampliación del universo del lector y del escritor.
- La interrelación entre la lectura y escritura se explicita en 142 situaciones. La relación privilegiada es aquella en la que se usa la información de la lectura para completar

diagramas, realizar esquemas, completar textos, clasificar ideas, entre otros (109 oportunidades).

- El total de oportunidades de escritura que se presentan en los materiales es de 128; 86 proponen la escritura de textos completos y 40 de enunciados; la descripción (50) y la narración (31) son las tramas propuestas en los escritos (cuento, anécdota y fábula), 5 otras tramas.
- Las oportunidades de escritura son orientadas para que en 66 de ellas los estudiantes escriban con la estructura de lo que leen, 27 orientan a escribir con la información que le ofrece la lectura y 25 a hacerlo desde lo que se piensa o vive. La mayoría de las escrituras se proponen de manera individual.
- Hay 99 situaciones en los materiales en las que es explícita la orientación sobre cómo escribir o acompañar mientras se escribe; 46 centradas en el proceso de planeación, textualización y revisión, 13 que presentan el concepto de escritura y 18 ofrecen elementos para evaluar las escrituras como producto, en algunos casos presentando rúbricas, en otros dando las condiciones mínimas que debe contener el texto, son pocas (12) las orientaciones sobre conceptos propios de la escritura desde los referentes nacionales.
- Los materiales de formación y de textos escolares con los que se apoya el trabajo en el aula ofrecen a los docentes orientaciones sobre la escritura relacionada con la lectura desde la oportunidad de usar la información del texto leído para hacer o proyectar otro tipo de texto o modelar la producción escrita, entre los hallazgos se nota que las formaciones y los libros guía del maestro de la colección Manual de Lectura y Composición en Español tienen acercamientos más explícitos para acompañar la escritura

intentando cuestionar y reconocer que el proceso de composición exige resolver varios problemas y que éstos van más allá de dominar el sistema alfabético.

- La escritura es más orientada hacia la composición desde la estructura de lo que se lee con una intención de modelar y por ello, las producciones también son y se piensan para ambientes escolares, la producción con destinatarios reales o que surjan de necesidades auténticas en escenarios comunicativos cercanos a los estudiantes, son pocas.

Nota: Los efectos de complementar, la información cuantitativa detallada puede consultarse en (Anexo 1. Análisis de materiales. Tablas de frecuencia).

2.2. Las condiciones de enseñanza desde la perspectiva de los docentes cuyos estudiantes fueron evaluados

En este apartado nos aproximamos a las condiciones particulares en que se lleva a cabo la enseñanza en cada una de las instituciones estudiadas.

Los datos aquí analizados son de dos tipos:

- Entrevistas individuales en profundidad donde se buscó recoger las voces de cada docente y sus percepciones desde su perspectiva personal⁹.
- Los registros de observación de las clases tomados por los tutores del PTA.

Ante ambos tipos de materiales, hemos formulado e intentado dar respuesta a las mismas preguntas que nos formulamos ante los talleres de formación y los textos para docentes y alumnos a través de la redacción de casos, modalidad para abordar una situación particular en un estudio cualitativo.

⁹ Los nombres de las y del docente han sido modificados para resguardar su identidad.

2.2.1 Caso María Dolores

María Dolores se ha desempeñado como docente durante 15 años; en la IE Enrique Olaya Herrera, 12 años. Ha sido acompañada por el PTA durante 5 años y ha tenido la oportunidad de trabajar con grado tercero los últimos 2.

A través de la entrevista, sabemos que para María Dolores era importante contar con un mismo libro en manos de cada uno de sus niños, además de la Colección Semilla que acerca una diversidad de obras para el aula. Por tal motivo, trabajó la posibilidad de que las familias adquirieran un ejemplar de una de las obras para cada uno de los niños. Así consiguió, junto con los padres de familia, la adquisición de un libro para leer, un mismo libro de propiedad de cada uno de los niños. Su perspectiva es que de este modo los niños se interesan más por la lectura y lo confirma cuando, aunque no haya una tarea o algo específico que hacer con el libro, ve a los niños leyendo en el aula y en los momentos de ocio.

Le preocupa muchísimo los desempeños de escritura y lectura con los cuales los niños llegan a grado tercero. Ella considera que para este grado se debería tener un nivel más alto en fluidez y comprensión lectora, mayor vocabulario y las capacidades que les permitan a los estudiantes la interpretación y descripción de textos sencillos o de una simple imagen.

Cuando planea clases de lectura le interesa trabajar con los estudiantes el vocabulario, les indica que es normal que se encuentran con una palabra desconocida para lo cual les da la instrucción de: *“nos detenemos, la sacamos, la buscamos, miramos qué interpretación le podemos dar a esa palabra en diferentes contextos”*, eso es muy importante para María Dolores.

En las clases de lenguaje usa frecuentemente el Manual Lectura y Composición en Español que entregó el programa, en especial la parte donde se le explica al estudiante qué debe hacer. Esto le ayuda a María Dolores a ver qué tanto entendió o no cada estudiante: *“algunos*

hacen lo que dice la instrucción del texto que deben hacer, otros lo hacen a medias, otros no entienden y hacen otra cosa totalmente diferente. Mi interés con estos grupos es lograr la interpretación de textos sencillos, es decir, que frente a una oración o un párrafo corto, el estudiante entienda qué debe hacer, eso me evidencia el nivel de comprensión”.

María Dolores manifiesta que no le interesa demasiado trabajar conceptos gramaticales como sustantivo o verbo de manera descontextualizada. Considera que al desarrollar situaciones de comprensión y análisis de los textos los niños pueden llegar a comprender mejor el uso y la función de las categorías gramaticales.

Las planeaciones que realiza María Dolores son compartidas, en algunos casos, con el tutor del PTA y le agrada hacerlo *“nos congeniamos y nos ayudamos, el tutor me brinda muchas, muchas, muchas estrategias para lectura y escritura; me parece que todas son a tener en cuenta. He llevado varias a la clase. Los libros muy buenos, me parece una estrategia formidable que los niños tengan su texto, que lo cuiden, lo valoren y que puedan trabajar en él”.*

Reunirse con otro compañero del área dentro de la escuela le resulta complicado por los tiempos. En ocasiones, Dolores también manifiesta que con los colegas de la misma escuela presenta diversidad de criterios; por ejemplo, el docente que comparte la enseñanza del área en otro grupo prefiere la lectura de algunos cuentos cortos y evita los extensos, a diferencia de Dolores que opta por una obra completa más extensa en muchas oportunidades. *“no he sentido que haya suficiente tiempo ni espacios como para que nos sentemos, es más yo le propuse que leyéramos el mismo libro y le dije que si había hablado con los papás y me dijo que no, que él estaba tratando de trabajar cuentos cortos con los estudiantes, le dije acuérdate que no habíamos quedado en esto, pero entonces cuando uno ve que él se va por otro lado, yo digo, pues él también tiene sus estrategias, yo trato de usar las mías”.*

En el aula, María Dolores trabaja dos tipos de secuencias de enseñanza en simultaneidad. Por un lado, secuencias que siguen la lectura de una novela donde va intercalando situaciones de escritura. Por otro lado, la lectura de textos cortos con actividades más puntuales. Las novelas son “Las brujas” y “Charlie y la fábrica de chocolate”, ambas de Roald Dahl. En los registros de clase se encontró el trabajo de otras obras completas adquiridas por los padres de familia como: “Yo, Clara y el papagayo Pipo” de Dimiter Inkiw, y “La maravillosa medicina” de Jorge de Roald Dalh.

Durante la lectura de los sucesivos capítulos los chicos escriben *“resúmenes de apartes del libro, dibujo de situaciones, respuesta a preguntas de inferencia, predicción, relación y comparación de situaciones del capítulo, lectura en voz alta por parte de los estudiantes a sus compañeros, entre muchas otras”*. (MD, 2013-1)¹⁰

En simultaneidad, leen cuentos cortos, poesías, descripciones y narraciones que aparecen en el texto Competencias Comunicativa 3° del PTA y, en otras ocasiones, textos relacionados con los temas de otras áreas como Ciencias Naturales y Sociales.

Las orientaciones del PTA para el desarrollo de la lectura indican realizar preguntas en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Con Dolores, el tutor hace sugerencias para proponer más preguntas de orden inferencial y críticas. En el registro del tutor leemos: *“Cuando se trabaja comprensión de lectura, se sugiere que se trascienda el nivel literal de las preguntas y procurar que los estudiantes deban establecer relaciones entre las informaciones que el texto brinda. También se podrían elaborar preguntas que impliquen que los estudiantes deban realizar*

¹⁰ Las citas extraídas de los registros de observación se referencian con las letras iniciales del docente y el año del registro. Ej. María Dolores, registro de clase 2015 se referencia y el número de clase registrado ese año. (MD,2015-1)

suposiciones o inferencias, por ejemplo, ¿Qué pasaría si al cerdo no le hubieran avisado del peligroso camino?” (MD, 2015-1)

María Dolores propone escrituras a sus niños con mucha frecuencia. Las escrituras aparecen después de las lecturas. Evita “*las típicas preguntas que se hacen como: ¿qué fue lo que leyó?, ¿les gustó?*”. Le interesa que escriban vinculando lo leído con otras experiencias de sus vidas. Por ejemplo: “*ahora estamos leyendo sobre los ratones en el libro, entonces les pido que escriban: si tú fueras un ratón ¿qué harías? o ¿qué no te gustaría que te pasara?*”; “*¿qué otro animal te gustaría ser?, ¿por qué?*”. A los estudiantes les gusta dibujar. Dolores propone también escribir a partir de sus dibujos: “*¿qué significa para ti ese dibujo?, ¿qué es lo que estás tratando de poner ahí?, ¿qué es lo que estás pensando que es el dibujo?*”.

Para orientar la escritura narrativa comparte la estrategia de proponerle a los estudiantes ciertos nombres de personajes protagónicos y antagónicos, elementos mágicos, lugares y sobre estos nombres se hacen preguntas que lleven a los niños a caracterizar los personajes y objetos y generar relaciones de éstos en eventos. Algunas preguntas son: “*¿quiénes son?, ¿qué va a pasar?, ¿dónde vivían?, ¿hace cuánto pasó?, ¿qué fue lo que pasó?, ¿dónde pasó?, ¿cuál fue la situación? o ¿cómo va a terminar lo que pasa?*”. Finalmente, se les propone la escritura del texto.

María Dolores manifiesta que en el grado tercero los niños tienen muchas dificultades con la ortografía, pero durante la producción de narraciones no trabaja ortografía, sino que se enfoca en la revisión de la coherencia y en algunos elementos cohesivos. Así, invita a los estudiantes a que lean lo que escribieron y que lo hagan en voz alta, que se escuchen leyendo y se pregunten sobre ello. Por ejemplo: “*¿hasta dónde termina esta idea?*”, “*¿se usa la coma o el punto?*”. Se emplea la lectura en voz alta para orientar la escritura, se lleva al estudiante a

recordar cómo utilizar la coma o el punto y revisan su escrito al leerlo. Esto es modelado con la lectura en voz alta por parte de la docente: *“ellos van con la lectura conmigo, hago la lectura pausada, la exclamación, la pregunta, el guión muy claro; paro y digo: ‘Bueno, todos vamos leer en ese tono’. El grupo se escucha identifica las pausas, se comparte lo que interpretan hasta la pausa, preguntan por las palabras desconocidas y dan cuenta de lo que han leído.”*

Durante el proceso de escritura se busca que los niños entiendan *“qué es un borrador”*. Ese primer escrito es corregido por la profesora (ortografía, de puntuación, ideas, coherencia) y se les pide a los estudiantes que lo vuelvan a escribir y se les pregunta: *“¿será que nos queda igual?, ¿será que nos queda diferente?, ¿será que hay mejor interpretación ahora? ¿mejor coherencia de la que hubo antes?”* Normalmente siempre hay un segundo escrito e incluso para algunos interesados en mejorar puede haber hasta un tercer escrito.

La relación entre la lectura y la escritura se puede identificar en uno de los registros no como una actividad que realiza la docente, sino como sugerencia del tutor para lograr esta relación desde el uso de la información que ofrece la lectura *“se podría pensar en actividades como escribir resúmenes de apartes del libro, dibujo de situaciones, respuesta a preguntas de inferencia, predicción, relación y comparación de situaciones del capítulo”* (MDL, 2013)

Contamos con tres registros en las que se dedica el tiempo para acompañar la escritura: la primera de historietas y las otras dos la escritura del final de cuentos. No es explícito en los registros de observación las orientaciones sobre cómo escribir o cómo se acompaña la escritura mientras los niños y escriben. La valoración de este acompañamiento se expresa por el tutor así: *“Considero que fueron acertadas las historietas que elegiste para que los niños completan, además de que pediste que esa historieta fuese contextualizada al barrio y a sus familias de ser*

posible, ello permite que los niños vean en el aprendizaje un medio de acercamiento a su contexto sociocultural”. (MD, 2014-2)

3.3.2 Caso Mónica

La profesora Mónica cuenta con 16 años de experiencia en el magisterio de los cuales ha tenido la oportunidad de trabajar 8 años con grado tercero en la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos. Ha sido acompañada por la tutora del PTA por 5 años.

Mónica reconoce que le ha gustado mucho el trabajo en grado tercero, en especial en esta institución, puesto que, por trabajarse por “profesorado”¹¹, ha compartido más con las estudiantes y dedica más tiempo de calidad a sus planeaciones y al proceso de enseñanza tratando de transversalizar desde la lectura y la escritura temáticas de otras áreas a su cargo como Ética. *“Lo que hago, lo que trabajo, lo puedo transversalizar desde todas las áreas entonces, no me ciño pues tanto a los horarios, puedo estar por decir algo en lenguaje y a partir de la actividad que esté haciendo ahí tocó temas de Ética y trato pues como sobre todo en la parte de lectura y escritura como que profundicen más en la parte del análisis de la composición”*.

En el ejercicio de la docencia Mónica manifiesta que le preocupa las relaciones que se están estableciendo entre los padres y los hijos e hijas, *“ellos creen que el rol de ser mamá o de ser papá es proveer, entonces para ellos; comprarles los cuadernos más hermosos, los morrales más divinos, la ropa más espectacular, es suficiente, pero, no se ocupan mucho de ese acompañamiento, de lo que sus hijos están viviendo, están aprendiendo”*. Al tratar de comprender esta situación, Mónica menciona que hay un interés de los papás por dar a sus hijos

¹¹ En Colombia la autonomía institucional permite la distribución del trabajo académico de los docentes de primaria en dos modalidades, la primera y más común es la de asignar todas las áreas del plan de estudio a una docente en un solo grupo y la segunda, es distribuir las áreas entre los docentes, de tal manera que enseñe una o dos áreas a varios grupos.

e hijas lo que ellos en su momento no tuvieron y las cosas las convierten en estímulos descuidando el acompañarlos(as), el conversar con ellos(as). Frente a esta situación es constante, de parte de la maestra, sugerir aprovechar los momentos familiares para crear hábitos de estudio, hábitos de lectura, diálogos de opinión, entre otros.

Las planeaciones de las clases de lenguaje de Mónica comienzan con una lectura en voz alta. Lectura que en algunas ocasiones comparte con una o dos estudiantes, no siempre porque la experiencia la ha llevado a notar que cuando las niñas son las que leen, se pierde fácilmente la concentración. Con esa lectura inicial muchas veces no se trabaja un tema o concepto, solo se disfruta, se comenta o se expresa por escrito sus sentires frente a la lectura: *“trato también de que cuando ellas son muy dadas a responder en dos palabras algo, que puede ser algo más elaborado, entonces de pronto pido algo como una composición o redacción de algún texto completo”*

Las lecturas que se llevan al aula son en su mayoría cuentos infantiles y se hace la lectura en voz alta y de manera colectiva de obras completas que se van leyendo por capítulos en algunos momentos de la clase. En ocasiones se leen dos capítulos por petición de las estudiantes. La lectura se trabaja también en las otras áreas asignadas a la docente, como objeto de análisis y de conceptualización en algunos casos. En varios de los registros de acompañamiento se reporta la lectura de textos completos como: La cigarra y la Hormiga, El lobo y el Erizo, El honrado leñador, El principito (capítulo I), historietas variadas y cuentos. Textos con trama narrativa y función estética la mayoría de ellos cuentos y fábulas.

Desde que está el PTA Mónica ha incorporado los materiales, recursos y textos que se han compartido en las formaciones. Valora los aportes de la tutora, la manera clara en que

presenta las estrategias, inclusive algunas de ellas tan sencillas que la han hecho pensar *“cómo y por qué no se me había ocurrido esto”*.

En su experiencia, la docente ha notado que lo que más se les facilita a las niñas son los ejercicios de transcripción (Copiar enunciados que están en el tablero o en el libro al cuaderno) aunque reconoce que en estos ejercicios no se requieren mayor esfuerzo, ha observado que aun copiando del tablero o del libro al cuaderno las estudiantes cometen errores de separación de palabras y de ortografía. Mónica, para hacer consciente de esta situación a las niñas, les pide que ellas mismas confronten sus errores y reconozcan si se debe a distracciones o a que no le hallan sentido a la actividad. *“Entonces cuando vamos a hacer esa socialización de lo que transcribieron, ellas mismas ven por qué yo les dejo lo que hay en el televisor o en el tablero, para que ellas confronten sus errores, y ellas mismas vean y acepten si están distraídas o no prestan atención”*.

En cuanto a los ejercicios de composición Mónica insiste que en ellos haya coherencia. En ocasiones, para Mónica, a las niñas les da pereza escribir y revisar, buscan acabar rápido el texto, sea un cuento o un escrito sobre una situación que hayan vivido, generalmente tratan de terminarla rápido. En esos casos la docente comenta que les propone: *“leer el texto como si fuera algo que escribió otra compañera, lo revisen y las versiones mejoradas las intercambien entre ellas mismas”*.

Lo que se socializa de las composiciones en clase es la comprensión del mensaje. Mónica menciona que es frecuente que entre las estudiantes haya estas reacciones: *“¡ah no, profe! es que esto es un enredajo”* o piden precisión y explicación de lo que no se entiende a la autora del escrito *“¿qué escribiste acá?”*. Con la revisión de su par lector, cada niña hace la siguiente versión del escrito. Esta actividad le ha mostrado a Mónica el mejoramiento en la calidad de la

escritura de sus estudiantes. *“ya se nota que hay un avance, han mejorado en algo la parte de la escritura”*

Las revisiones a la escritura las realiza en la clase, Mónica siente que es en el momento en que se puede hacer este acompañamiento. Los escritos que se dejan para hacer en casa son pocos o son realizados después de uno o dos borradores. Se hacen máximo dos borradores de los textos, aunque durante la escritura se lee y se re-escribe si es necesario. *“lo escribirán dos veces, ellas son muy perezositas, pero ya el hecho que por lo menos que borren y re-escriban, es un avance”*.

Las actividades o fases para orientar y acompañar el proceso de composición se llevan a cabo en el siguiente orden: Inicia con una lectura y sobre ella se orienta la comprensión con actividades como las hipótesis sobre el texto o el parafraseo como se registra en los acompañamientos que hace la tutora. *“La docente promueve la creación de hipótesis antes de la lectura mediante la presentación de imágenes y la indagación en forma oral”* (M,2014-1)

Realiza el cuestionario (¿qué pasó? ¿qué sucedió ahí? y ¿por qué?), el análisis de los personajes, las situaciones, recrear lo que no hay explícito (¿cómo sería el lugar donde ocurrió esto?, ¿qué imaginan que puede pasar? Este momento se registra así en el acompañamiento: *“además invita a las estudiantes a reflexionar sobre situaciones cotidianas a partir de las actitudes de uno de los personajes del texto”* (M,2014-1)

Con las ideas resultado de estas actividades de comprensión lectora se les propone hacer una composición, *“las niñas escriben textos sorprendentes y maravillosos, muchos narran cosas de la vida real, que algunas veces reflejan situaciones del hogar”*, dice Mónica al mencionar esta etapa. Esta actividad es recomendada por la tutora con estas palabras en uno de los registros: *“Se recomienda ir incluyendo en las acciones después de la lectura, actividades que permitan a las*

estudiantes alcanzar otros niveles, como, por ejemplo: relacionar con otros textos o situaciones, expresar puntos de vista y argumentarlos...” (M,2014-1)

Finalmente se comparten los textos de manera voluntaria con la estrategia que le indicó la tutora “los palitos de la suerte”: *“Luego, lo comparten voluntariamente, pero todas se mueren de la pena, entonces yo uso la estrategia de los palitos que le aprendí a Tati, de cada grupo tengo los palitos con los nombres. No se trata de imponerlo ni señalar a nadie, es la suerte, le decimos ‘los palitos de la suerte’”. Las elegidas leen su texto y todas comentamos sobre eso, lo más duro son las dos primeras lectoras, luego no se necesitan los palitos y ellas mismas levantan la mano porque quieren compartir su texto”*

De las clases acompañadas hay dos registros en los que la tutora recomienda a Mónica establecer la relación lectura y escritura en dos oportunidades: Una respondiendo a la idea de escribir sobre lo que se lee a través de un mapa o esquema y la segunda dirigida a sugerir procesos de lectura y escritura más significativos. *“Implementar acciones que permitan el desarrollo de prácticas de lectura y escritura significativas, que generen mejores aprendizajes en los estudiantes en el marco del trabajo de reflexión y acompañamiento a las prácticas de aula que se realiza desde el Programa Todos a Aprender”.* (M, 2014-3)

Durante el proceso de escritura Mónica se detiene para ver sobre qué escriben, cómo escriben: la caligrafía, la separación de las palabras en el renglón y el cambio de renglón. Para Mónica es complejo un acompañamiento individual porque los grupos son numerosos, sin embargo, reconoce que es importante realizarse. *“Miro en la parte de la escritura, la caligrafía, les hago recomendaciones, incluso que para hacer extraclase que tengan un cuadernito, no hablo de planas sino como transcribir cualquier frasecita para mejorar la caligrafía. Hay algo terrible que he detectado y es la separación de las palabras, por ejemplo: la palabra edificio*

alguna niña la escribe “edif” y luego “icio”, entonces yo le digo: “léeme esta palabra”, la niña lee: “edificio” y yo ¡no! la vas a leer como la escribiste, entonces ella lee “edif” - “icio”, y yo le digo: ¿uno habla así? a lo que la niña responde que no, entonces le digo ¿qué pasa con esa palabra?, y la niña dice ¡ay, sí profe! Finalmente, la borra y la reescribe bien”.

En las clases registradas de Mónica son más variados los tipos de texto que se propone escribir, existen de trama descriptiva, narrativa y expositiva, la mayoría con función estética e informativa y los géneros son variados, anécdota, poema, carta, afiche. La mayoría de las oportunidades de escritura obedecen a orientaciones o sugerencias relacionadas con el proceso de escritura en especial la re-escritura, ejemplo: *“Es importante fortalecer los procesos de escritura desde la apropiación de sus etapas, tales como: elaboración de un borrador, revisión (individual o en parejas/grupos), reescritura, edición...”* (M, 2014-2)

Los criterios o aspectos que Mónica evalúa en las producciones de las niñas tienen que ver con la coherencia de las ideas, la estructura del texto, el mantener los personajes en el caso de las narraciones, realizar cierres en los textos. Hay otros criterios de forma como la separación de palabras y la ortografía. Mónica no considera la ortografía como criterio para evaluar sino para corregir *“resalto o subrayo las palabras mal escritas para que ellas las confronten con cómo se escriben, pero no le pongo nota porque no les iría muy bien”*. Con las niñas que no les va bien en la escritura les valora las producciones orales también para acercarlas o motivarlas a escribir.

Uno de los registros de clase responde a un acompañamiento a una prueba de lectura, *“La prueba gira en torno a la comprensión lectora y la interpretación de imágenes, invita a las niñas a pensar y evalúa comprensión literal e inferencial”* (M-2015-2). Se evalúan dos de los niveles de lectura que también evalúa la prueba Saber.

Valora el acompañamiento de la tutora PTA a las clases porque le ha aportado en la diversificación de estrategias de seguimiento, de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes. Una de las actividades que ha incluido en las clases es el rincón de lectura. Los textos de PTA, son calificados por Mónica como “¡excelentes! *“porque motivan la composición y las actividades de comprensión lectora como el completar enunciados o frases requieren que la estudiante regrese al texto y es algo que muchas veces les da pereza o les falta disposición para hacerlo. Yo creo que del programa he sacado bastante. Uno de los aspectos que considera debe mejorarse en los textos es que viene en tonos de grises sin colores lo que los hacen ver poco llamativos”*”.

Mónica manifiesta que la formación que le ha brindado el programa la ha llevado a *“llegar al aula con otra conciencia, como tratar de sacar el mejor provecho incluso de mí misma, antes del programa yo no sabía que era capaz de tantas cosas”*. Mónica se refiere a la construcción de fichas de trabajo, de propuestas de enseñanza y de actividades. Su relación con la tutora es buena *“personalmente yo he encontrado mucho apoyo de Tati porque no es alguien que esté fiscalizando, que esté juzgando, sino que de verdad es un apoyo, me propone cosas interesantes, de verdad que es un trabajo muy de pares y me he sentido muy apoyada”*

2.2.3 Caso María Elena

Docente de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel con una experiencia de 27 años en primaria de los cuales 10 ha tenido grado tercero. Los últimos tres años ha sido acompañada por el mismo tutor del programa Todos a Aprender.

A María Elena lo que más le gusta de los estudiantes de grado tercero es que están en la edad en que es más visible su pensamiento crítico, son más inquietos, escolarmente hablando,

tienen mayor autonomía y son más conscientes de su formación, aunque en esta etapa formativa influye mucho la familia. *“Un niño de primero y segundo es como más de juego, a partir de los ocho o nueve años ya el niño como que se detiene más a pensar que es lo mejor y que le está afectando negativamente para su formación, aunque yo pienso que de todos modos en eso influye mucho la familia”*.

En este sentido le preocupa el no ver el verdadero acompañamiento de la familia y su aporte en la ruta de aprendizaje, cuando se habla con los papás se percibe que por la situación económica o afectiva no están pendiente de la formación y aprendizaje de sus hijos.

María Elena prepara la mayoría de las clases con las compañeras para garantizar los mismos criterios de evaluación y el desarrollo de los mismos temas. *“Nosotras, en lo posible tratamos de preparar las clases juntas, yo pienso que todas las clases no solamente la de español debe haber una planeación conjunta con los mismos criterios de evaluación”*.

En sus clases utiliza las lecturas con mensaje en valores y sobre ellas realiza preguntas de comprensión. Lo que ofrece para leer se convierte en material también para la clase de Ética, por ello las fábulas, los cuentos y las narraciones son los textos que más lleva a clase. María Elena manifiesta que en ocasiones realiza con los niños lectura guiada *“yo a veces les traigo hasta la ‘lecturita’ a ellos, pero no para que la peguen ahí, sino que para que mientras yo lea, ellos la sigan”*. Las preguntas que más hace a los estudiantes después de cada lectura es *¿Qué nos enseña? ¿Cómo podemos poner en práctica el mensaje de la lectura?*

Hay registros de las clases de María Elena en los que el tutor sugiere la realización de otras preguntas. Preguntas con las que se puede determinar no solo las moralejas sino las ideas globales de los textos. *“También se recomienda que se incluyan preguntas del nivel global del*

texto, tales como el autor, el destinatario, el propósito, la estructura del texto, el contexto histórico del texto, lo cual podría transverzalizar con Ciencias Sociales”. (ME, 2016-1)

La docente intuye que cuando los niños y niñas se les pide escribir, escriben desde lo vivencial, como anécdotas y cuentos. *“Ellos cuentan mucho de su vivencia personal, de su casa, de las relaciones con el amiguito y a veces cuando trabajamos la fábula que es con animales, yo me doy cuenta de que ellos usan los personajes para expresar algo de eso que sienten como estar enojados, alegres o tristes”.*

Antes de pedirles a los niños y a las niñas que escriban, María Elena les habla de situaciones o temas cercanos a la vida personal de sus estudiantes. *“Les doy un tema o asunto como por ejemplo la familia y ellos empiezan a expresar la importancia de la familia, sus sentimientos y emociones relacionados con los miembros de su familia o con lo que viven con ellos en ciertas situaciones”.*

María Elena expresa que el apoyo de la familia, el estar pendiente de los hijos se ve reflejado no solo en los escritos sino en cómo escriben y dibujan; ella afirma que los niños que no tienen en casa acompañamiento a las escrituras tienen problemas de separación de palabras y les cuesta conectar las ideas. Para la docente es interesante ver que quienes expresan tener unión familiar, tienen mejor pensamiento lógico, fluidez verbal, aún en sus dibujos, *“hay niños que siempre cuando esos pensamientos negativos lo expresan con figuras e imágenes más agresivas, como para desbaratarse, los niños que tiene uniones favorables en sus familias hacen un esquema mejor del cuerpo de ellos y de otras personas”*

La docente describe que hace dictados y a veces les corrige la ortografía, no se detiene tanto en cómo escriben, le interesa más qué escriben. *“A veces les digo: ‘esta palabra es así’, el cómo se escribe, más que todo palabras con letras difíciles: la c, la z, pero, no me fijo tanto en la*

ortografía sino en lo que ellos escriben, lo que piensan, lo que plasman ahí, las ideas, los pensamientos, las emociones, porque ellos expresan muchas emociones en los escritos”

Acercas de la revisión y reescritura de los escritos, María Elena menciona que, a veces, ella califica los escritos y les corrige algunas palabras. La reescritura depende de los estudiantes, algunos vuelven a escribir el texto para mejorar la valoración y otros lo dejan igual. Sobre la corrección la docente manifiesta que en ocasiones los errores se presentan inclusive en la transcripción del tablero al cuaderno, también nota que escriben por fuera del renglón y que separan mal las palabras, esto lo sabe porque pasa mirando constantemente cómo están escribiendo. *“Siempre trato de hacer una supervisión continúa desde la escritura porque muchos niños ni viendo, escriben bien. Yo le digo: ‘usted ¿cómo está viendo esta palabra?, ¿está bien? ¿está igualita a la del tablero? Él me dice que no. Entonces, le pido que la escriba bien”*. María Elena concluye que eso es falta de atención, no es que los estudiantes no sepan, o no vean, sino porque se desconcentran.

Desde que es acompañada por el tutor PTA, María Elena reconoce que ha empezado a trabajar el pensamiento y la lectura desde un nivel crítico. En escritura, ella ha empezado a centrarse más en los mensajes y las maneras como los niños organizan las ideas al escribir que en la ortografía de sus escritos, para ella la ortografía se aprende con el tiempo, pero la habilidad de expresar lo que piensa si se va formando y fortaleciendo con la experiencia. *“Yo pienso que de todos modos ellos siempre van a fallar en ortografía, porque la ortografía se aprende con el tiempo, pero el pensamiento si se va formando. Los niños de tercero tienen ya una formación más clara del pensamiento, entonces yo tengo más en cuenta eso, como el querer que ellos tengan un pensamiento más analítico, canalicen más, que piensen más. Algunos dicen bobadas*

cuando van a expresar una idea, pero, de todos modos, hasta los mismos niños les hacen caer en cuenta de esa bobada que dijeron”.

En algunos registros de acompañamiento las recomendaciones que hace el tutor tienen que ver con la selección de libros, la lectura y escritura más significativa y cercana a los niños y niñas y la definición de orientaciones más claras a la hora de escribir, algunas de estas sugerencias se registran así:

“Se recomienda seguir implementando plan lector usando la colección Semilla que se encuentra en la biblioteca de la institución y están a disposición de los docentes y estudiantes”. (ME,2015-2)

“Trabajar el objetivo de identificar las categorías gramaticales en un texto desde una perspectiva más comprensiva y significativa, a través de ejercicios más sencillos y no de índole mecánica.” (ME, 2016-1)

“Se recomienda para la producción textual dar pautas muy sencillas y concretas, tales como la extensión esperada, el criterio de que un párrafo debe tener máximo 12 renglones y uso del punto cada dos renglones” (ME, 2014-1)

Por otra parte, el programa le ha hecho pensar a María Elena sobre lo que va a hacer en las clases, usa las estrategias y los materiales del programa, el aprendizaje es constante. *“yo tengo muchos años aquí, pero uno todos los días va aprendiendo alguna cosa y soy más consciente de las relaciones que tengo con los niños, la convivencia con ellos y mucho más cuando se refiere a la enseñanza de la matemática y del español”.*

2.2.4 Caso Blanca

Docente de la Institución Educativa Asunción con 21 años de experiencia. En 2016, año de recolección de las escrituras de esta investigación, ha sido su único año como docente de tercer grado. Esta docente no tiene el acompañamiento del Programa Todos a Aprender.

Blanca manifiesta que, aunque le gusta mucho enseñar lenguaje durante su experiencia con tercero le preocupó el nivel en lectura y escritura, especialmente en relación con la redacción y la ortografía. *“Me preocupa el nivel bajo de algunos estudiantes, sobre todo más exactamente en niños que venían de otras instituciones, no tenían buen proceso lectoescritor, entonces hubo mucha dificultad con esos niños a nivel de redacción y ortografía”*.

Las planeaciones de clase de Blanca las realiza buscando que sean dinámicas, indaga por lo que saben los niños, busca diferentes medios para compartir con ellos el tema y explica cuando es necesario. La docente manifiesta que promueve la aplicación de lo que aprenden y trata que las actividades prácticas se realicen en clase, no le gusta dejar tareas para la casa: *“No me gusta que hagan tareas en casa porque la experiencia me ha enseñado, que les hacen las tareas”*.

Para la planeación de las clases Blanca emplea videos, rótulos e imágenes. Lleva a cabo lectura de imágenes y lectura de textos. En el establecimiento educativo en el que trabaja las planeaciones se hacen de manera individual para el trabajo en los grados y con poca frecuencia se hacen reuniones del área de lenguaje, pero no para planear sino para conocer las dificultades del área y resolver inquietudes: *“lastimosamente se hace de manera individual, yo manejaba el área de lengua castellana en segundos y terceros”*.

Blanca ofrece para leer textos narrativos como la leyenda y el mito. La elección de los textos la realiza desde lo que ella considera puede interesarles a los niños. *“Cuando estaba en la*

literatura así llevaba mitos y leyendas, por ejemplo, las leyendas: La madre monte, todas esas leyendas tradicionales y las escojo yo, las que pienso les llamaba más la atención”.

En las clases con los niños de tercero Blanca les propone escribir sobre *“sus experiencias con los compañeros, los paseos, la familia. La mayoría de escritos son sobre las experiencias familiares”*. Las producciones de los estudiantes muchas veces conmovieron a la docente, recuerda que en una oportunidad que les propuso a los niños escribir una carta a un familiar *“un niño que tenía el papá en la cárcel, le expresaba sus sentimientos y me hicieron llorar muchas veces”*.

Blanca describe el proceso de sus clases de producción de textos narrativos con el siguiente orden: Se inicia la clase indagando acerca de los saberes previos de los niños con la pregunta *“¿qué saben del tema? Luego, entre docente y estudiantes construyen el concepto de acuerdo con las ideas que ellos dan y que Blanca escoge por su organización y asertividad. El concepto es transcrito en el cuaderno por parte de los estudiantes. “Yo les digo: esto lo aprendimos entre todos, yo escribo el concepto, lo organizo de acuerdo con el tema y entre todos lo redactamos, lo escribimos y luego lo plasmamos en el cuaderno”*. Finalmente, se les propone que escriban un texto empleando los conceptos aprendidos, en sus palabras Blanca a eso es poner en práctica: *“Después, lo ponemos en práctica. El tema se pone en práctica diciéndoles a los niños y niñas: ‘aprendimos acerca de los sustantivos, entonces, vamos a escribir un cuento, vamos a inventar un cuento y luego, aparte vamos a escribir los sustantivos que ustedes mismos usaron en esa historia’*”.

Los escritos producidos en las clases de Blanca no se re-escriben, según ella, el tiempo de clase no lo permite, en algunas clases se organizaba el tiempo para corregir algunas falencias que se presentaban. *“La verdad, por el tiempo, porque las clases generalmente no son bloques, son*

de una hora, entonces por el tiempo no se alcanza a que los niños tuvieran borradores”. Blanca manifiesta que mientras los estudiantes escriben ella hacen las correcciones y los hace conscientes de los errores *“te equivocaste en esto y esto”* y ellos: *‘ahh si profe, verdad”*.

De los escritos de los estudiantes Blanca le impacta la imaginación con la que crean situaciones, los errores más frecuentes son repetición de las palabras, los signos de puntuación y la ortografía *“yo hago mucho énfasis en la ortografía y veo que ellos están interesados en corregir su errores ortográficos. yo soy muy fanática de la ortografía”*.

Blanca corrige la ortografía de los escritos de los estudiantes señalándoles los errores con un círculo, sobre ellos escribe la letra con la que se escribe la palabra correctamente y luego les pide a los estudiantes que la escriban entre cuatro y seis veces. *“Yo le encierro la palabra, el error y encima le coloco la letra adecuada. por ejemplo, era con ‘v’ y ellas me la escribieron con ‘b’, entonces se las pongo encima y les pido que en la parte de abajo del escrito la escribieran cuatro, cinco o seis veces, para que la interiorizaran de manera correcta”*.

2.2.5 Caso Juan Camilo

Docente la Institución Educativa Alvernia con 10 años de experiencia. Este establecimiento educativo no tiene acompañamiento del PTA.

Juan Camilo manifiesta que de su experiencia en la enseñanza de lenguaje lo que más le ha gustado es el proceso de publicación de los cuentos y fábulas que escriben las niñas. *“cada período académico organizo un mural con las producciones de las niñas, estas niñas son muy creativas, en el colegio me apoyan para organizar las exposiciones”*.

Entre las actividades producto de las clases de lenguaje, Juan Camilo disfruta mucho de las presentaciones de las obras de teatro que las estudiantes preparan y presentan a todo el colegio.

Para Juan Camilo lo más preocupante de los procesos de escritura es la ortografía y la redacción: *“hay muchas dificultades en ortografía y redacción”*. Por otra parte, el docente manifiesta que en la institución hay muchas actividades que se cruzan con la jornada escolar como la entrega de refrigerios, las izadas de bandera, las celebraciones de actividades institucionales, lo que hace que no haya clases. *“No tenemos mucho tiempo para revisar los textos y en ocasiones la falta de clase estropea los procesos”*.

En el colegio de Juan Camilo la planeación se hace a partir del plan de área, de este plan se extraen los indicadores de evaluación y se planean las clases. Las planeaciones se realizan de manera individual, Juan Camilo es el único docente de lenguaje para los grados tercero y cuarto. Las estudiantes no cuentan con libro guía y los padres colaboran con la compra de los libros del plan lector y en ocasiones leen los libros de la biblioteca. *“No tenemos libro guía y los padres colaboran con la compra del plan lector, aunque en ocasiones lo hacemos con los libros de la biblioteca”*.

Los textos que leyeron las niñas con Juan Camilo fueron Las rondas y fábulas de Rafael Pombo, algunos cuentos de historias para contar, una serie de cuentos dados por la alcaldía de Medellín y algunos que el docente incluye en las guías de trabajo como cuentos cortos y las leyendas: Bachué, y Bochica.

Los textos que se producen en las clases de Juan Camilo son variados en cada período escolar. Algunos de los textos producidos se publican en el periódico mural. *“La escritura la hago a través de los periódicos murales, en la sección ‘me expreso’ de algún tipo de texto, por*

ejemplo, este mes publicamos poesías con las niñas de grado tercero y el próximo período cuentos o fábulas.”

Juan Camilo describe el proceso de producción y selección de los textos publicados en el siguiente orden: Explicación del tipo de texto y sus características, lectura de algunos ejemplos de textos, se propone el tema o acontecimiento sobre el cual escribir, revisión de textos para su corrección y publicación de los mejores: *“explico qué características tiene el tipo de texto que van a escribir, luego leemos algunos ejemplos y por un evento, como día de la madre, empiezan a escribir, los reviso, luego los entrego para que los corrijan y finalmente lo mejor escritos los publico.”*

Lo que Juan Camilo valora de los escritos se centra en las características del texto, la redacción de las ideas y el interés que tengan las niñas para corregirlos y publicarlos. *“Mira en estos momentos estos son los textos para la próxima semana, cada semana los voy cambiando”.*

Acerca del proceso de escritura Juan Camilo menciona que por el tiempo no son muchos los escritos que tienen borradores, los escritos que provienen de borradores son aquellos escritos por las niñas que tienen poco que corregir. *“Los borradores solo lo hacen las niñas que tienen poco que corregir, los demás no son seleccionados, les queda su escrito para dejarlo en el cuaderno, es muy difícil hacer borradores con tan poco tiempo y teniendo tantas cosas que enseñar, no podemos quedarnos en ese tema.”*

Una de las conclusiones que ha sacado Juan Camilo sobre la escritura de textos narrativos, desde su experiencia, es que las niñas tienen más habilidad para este tipo de escritura, aunque es consciente que tienen muchos problemas con la ortografía. El docente dedica un espacio de la clase para trabajar la ortografía. *“Bueno las niñas son mucho más creativas que los niños, antes trabajaba en un colegio mixto y los niños no son tan buenos para crear historias,*

estas niñas les gusta escribir, la mayoría pasan sus escritos para que se publiquen, tienen muchos problemas con la ortografía, por eso tenemos un espacio en clase para trabajar ese tema”.

Algunas conclusiones sobre las condiciones de enseñanza desde la perspectiva de los docentes

Es una constante que los docentes de tercero trabajen el texto narrativo en diferentes géneros, todos los mencionan en sus entrevistas.

Los dos primeros casos que corresponden a las docentes acompañadas por el programa durante cinco años. Son las que más claramente expresan que proponen lectura de textos extensos y completos, inclusive novelas. Relatan con mayor propiedad los recursos y herramientas para abordar la escritura y para relacionarla con la lectura en las prácticas. Manifiestan valoración de los materiales que a través del programa se han ofrecido para el trabajo de los niños en las clases y en su experiencia mencionan el tiempo dedicado para escribir, los ejercicios de versiones previas a la entrega final del texto que tienen la posibilidad de hacer las y los estudiantes y la lectura de textos completos en los que se privilegia obras narrativas.

Estas dos maestras, María Dolores y Mónica, expresan su interés por revisar en los escritos la coherencia y cohesión más que la ortografía, y también la revisión de puntuación que realizan a través de la lectura de los propios escritos en voz alta.

Es interesante que las dos maestras acompañadas por más tiempo expresan con mayor detalle lo que hacen para acompañar la escritura, ejemplifican las preguntas con las que no solo orientan la comprensión de los textos, sino que además con algunas de las respuestas encaminan las motivaciones y elementos narrativos sobre los cuales los niños pueden hacer sus composiciones. En los registros de clase de estas docentes los tutores coinciden en

recomendarles que las intenciones de la composición escrita sean más significativas y cercanas a los intereses de los niños.

Es marcada la tendencia de hacer de la lectura un escenario para el trabajo de la moral y la ética en la experiencia de la docente con tres años de acompañamiento por parte del programa; por ello, las producciones que propone tienen que ver con la escritura de experiencias asociadas a las enseñanzas que interpretan los niños de los textos, no así a la producción de otros textos donde la lectura previa funcione como referencia.

Las tres docentes acompañadas por PTA reconocen el valor del acompañamiento del tutor o tutora en las planeaciones, en la búsqueda de estrategias para la enseñanza y el uso del material en las clases. Otra constante en los tres casos es que mencionan que leen y escriben con los y las estudiantes no solo en o sobre lenguaje, también lo hacen sobre otras áreas del conocimiento y que la ortografía no es considerada a la hora de valorar la producción escrita, aunque no es una de sus preocupaciones centrales.

Los dos últimos casos, Blanca y Juan Camilo, coinciden en no dar espacio para la elaboración de borradores por falta de tiempo; para los dos docentes, la ortografía y la redacción son dos aspectos que les interesa y les preocupa, la corrección que hacen a los textos tiene que ver con estos dos aspectos, aunque a diferencia de las otras docentes, al expresarse no dan cuenta de las formas como acompañan la escritura. Los materiales, por sus respuestas en la entrevista, son variados y les dan ideas para la elaboración de guías o para proponer las tareas de escritura. Sin embargo, esas escrituras no guardan una relación clara con las lecturas ni siquiera como modelos formales de texto ya que el énfasis está depositado en escribir sobre experiencias o sentimientos personales. Además, sobre todo en un caso, pareciera que preocupa la dificultad

para escribir pero no se trabaja sobre tales dificultades porque solo son objeto de publicación los casos sobresalientes.

En síntesis, tanto en el análisis documental de los materiales empleados en el PTA como en las entrevistas y observaciones de los docentes acompañados, se constata una cierta tendencia a incluir textos más extensos y completos en la lectura, a escribir en relación con lo leído y no solo sobre la propia experiencia y a brindar más espacios para el proceso de escritura, planeando y revisando lo escrito.

Capítulo IV. Evaluación del proceso de escritura de niños de 3°. Una mirada desde las Pruebas Estandarizadas en Colombia

¿Qué evalúa la evaluación de la escritura en Colombia? ¿Las evaluaciones ayudan a identificar los desempeños efectivos de los niños? ¿Es posible vincular los desempeños con las condiciones de enseñanza por las que han transitado? Anticipamos que el análisis que desarrollaremos en este apartado nos conducirá a concluir que las alternativas de evaluación de la escritura empleadas por el operativo Saber, la prueba oficial tomada en el país, no permite comprender los logros y dificultades efectivas de las y los estudiantes.

Las ideas que se desarrollan a continuación exponen las condiciones en las que se realiza la evaluación de los aprendizajes en el país, los contextos sociopolíticos en los que se toman las decisiones, las formas en que se hace la evaluación en el área de lenguaje, la construcción del ítem para evaluar la escritura de grado tercero, la presentación de los resultados y las tensiones que se establecen entre los resultados de las evaluaciones y la concepción de escritura sobre la que se enfoca la apuesta curricular en las aulas.

1. Condiciones Políticas por las cuales en Colombia se decide una Evaluación de Aprendizajes Estandarizados

En 2015 el estado colombiano manifestó su intención de convertirse en el país más educado de América Latina en el año 2025. La propuesta para conseguirlo se despliega en detalle en el plan decenal de educación de 2015, donde el país expresó el deseo de ser incluido en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE¹². Para ello, con la colaboración de

¹² El 29 de abril de 2020 Colombia fue admitido en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE como miembro 37 después de siete años de proceso de adhesión.

organismos nacionales e internacionales como el Banco Mundial, desde el año 2010 se propuso atender a los factores que inciden en la calidad educativa del país, más allá del acceso y la cobertura sobre los que se habían logrado avances en la primera década del siglo XXI.

La OCDE recomienda que para lograr calidad educativa se consideren los sistemas nacionales de evaluación. La misma recomendación se menciona en McKinsey (2010). Se promueve la evaluación por competencias, en correspondencia con el cambio que desde la década de 1990 se produjo al pasar de un enfoque ubicado en la enseñanza a uno ubicado en el aprendizaje que, a su vez, pasó de basarse en los contenidos a centrarse en el desarrollo de competencias.

Para la misma organización una fuente importante a la hora de medir la calidad educativa de los países son los resultados de la Prueba PISA¹³. La misma “busca cotejar objetivamente el nivel de aprendizaje y las capacidades básicas de los estudiantes de 15 años en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias” (<http://www.oecd.org/pisa/>). Sus resultados, publicados cada tres años, son un referente para la aceptación de los gobiernos en esta organización.

Con esta concepción de calidad estrechamente ligada a los resultados del aprendizaje, entre los años 2003 y 2006 se publicaron los estándares básicos de competencia de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas; en la publicación, los estándares “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o cerca está de alcanzar la calidad establecida en los estándares” (MEN, 2006, p.9). Estas ideas definieron desde

¹³ Program for International Student Assessment. Estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

ese momento el tipo de evaluación que se debería hacer en el aula y anticipó las evaluaciones externas nacionales que el Ministerio de Educación Nacional aplicaría para evidenciar el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

La evaluación externa de los aprendizajes en las instituciones educativas de Colombia fue delegada al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), una entidad del estado vinculada al Ministerio de Educación Nacional. El ICFES organiza la evaluación a través de pruebas como una estrategia para lograr “promover una educación competitiva y pertinente en la que participe toda la sociedad, y que en últimas propicie el cierre de las brechas de inequidad” (ICFES, 2017, p. 8)

Las pruebas externas nacionales en Educación básica y media se denominan Saber y son aplicadas en 3°, 5°, 9° y 11° grados, en los que se terminan los ciclos escolares. El diseño de las pruebas “está alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer” (ICFES, 2013, p. 9)

En síntesis, la apuesta de Colombia por la evaluación de los aprendizajes estandarizados se inscribe en la decisión de entrar en el proceso de internacionalización o globalización de la evaluación, en donde existen organizaciones que apoyan estratégica y económicamente los planes de gobierno en el sector educativo, a partir de resultados en diferentes factores, uno de ellos, los resultados en pruebas que miden el nivel de los aprendizajes de los estudiantes.

Aunque no es el objeto de esta tesis problematizar estas decisiones, antes de analizar sus resultados específicos sobre escritura, resulta pertinente advertir sobre las objeciones pedagógicas planteadas sobre su uso.

Discusiones sobre el uso de las pruebas estandarizadas como soporte del mejoramiento de la educación

Evaluar los aprendizajes como indicador de la calidad de la educación de un país requiere de la aplicación de pruebas a todos los estudiantes de manera ágil, un propósito que, como se describió en párrafos anteriores, se enmarca en una decisión política. Tal decisión tiene consecuencias que, al menos, vale la pena considerar:

1) La pertinencia de relacionar los resultados de las pruebas y los factores asociados a la calidad es un proceso difícil de sustentar cuando los dos tienen diferente naturaleza. Por un lado, se encuentran las pruebas que arrojan datos relacionados con los desempeños en los aprendizajes definidos como necesarios de lograr en 3º, 5º, 9º de la educación básica. Por otro, los criterios que dan cuenta de factores que influyen en la calidad educativa como lo son la cobertura, infraestructura, la revisión del sistema y de los procesos educativos en relación con los contextos, la capacitación permanente de los docentes y directivos, entre otros. Lo que ha circulado como una premisa de esta relación entre los resultados de las pruebas y los factores de calidad es que “La calidad de la educación es mala porque los resultados son malos y los resultados son malos porque la calidad de la educación es mala” (Sánchez, 2017, p. 68)

Sánchez cuestiona entonces la confiabilidad del uso de los resultados y de su seguimiento para determinar la calidad educativa. Aún en países en los que hace varios años se ha llevado a cabo este proceso de evaluación globalizante, como Chile, las investigaciones relacionadas con el análisis del mejoramiento de la educación mencionan que “no existe una base empírica para afirmar que este sistema de evaluación haya contribuido a incrementar la calidad y equidad de la educación en Chile” (Flórez, 2015, p. 38)

2) Existe una tensión entre estandarizar los aprendizajes y contextualizarlos. En las pruebas, por su estructura y su lógica de aplicación, los aprendizajes, el mensaje para su enseñanza y la evaluación, son presentados de manera estandarizada y homogénea, como si los procesos de aprendizaje y el desarrollo de cada sujeto fuese único y predeterminado, desconociendo una larga lucha dada desde las Ciencias Sociales por el reconocimiento de la singularidad de los sujetos y de los procesos. La contextualización no es solamente un asunto pedagógico sino también político y ético, relacionado con el reconocimiento de la diversidad y las diferencias.

Como lo afirma Carmenza Sánchez (2017), refiriéndose a las evaluaciones masivas:

Aunque la evaluación en el ámbito educativo ha sido resignificada como una práctica pedagógica al servicio de los procesos de enseñanza – aprendizaje, cuando se habla de las mediciones masivas, la evaluación se asume como una práctica técnica, más asociada a la psicometría que a la pedagogía que parece no implicar posturas o visiones sobre los procesos educativos. No solamente porque la evaluación de la calidad se asume como un proceso técnico sino porque no convoca, entre sus criterios, las apuestas formativas de las instituciones. (2017, p. 65)

En las prácticas pedagógicas, los aprendizajes son contextualizados, ocurren en situaciones que les dan sentido a los procesos educativos de los sujetos. Son las propuestas formativas de cada una de las instituciones las que definen el contexto en el que se llevan a cabo los aprendizajes. Se confunde entonces la responsabilidad de la escuela en promover “estándares de racionalidad y no de llegar a una racionalidad estandarizada” (Olson, 2016, p. 70).

Las pruebas estandarizadas distan mucho de esta contextualización. Su construcción parte de la selección de los aprendizajes evaluables, que todos deberían lograr, y de éstos se eligen los

más prácticos de ubicar en un formato de prueba. En ocasiones, cuando los aprendizajes no se acomodan a este formato de prueba, lo que se hace es simular situaciones en donde sí aplique la lógica de test, olvidando el sentido del aprendizaje.

Medir los aprendizajes dejó de lado la discusión sobre “la posibilidad de medir una cualidad (aprendizaje) en permanente evolución y transformación en el sujeto. Nunca se analizó si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto” (Díaz, 1989, p. 23)

3) Los aprendizajes “evaluables” seleccionados para las pruebas desconocen buena parte de los procesos reales del aprendizaje. Los resultados de las pruebas definen niveles de aprendizaje asociados a las respuestas correctas en tablas de medición y se usan como evidencia del desempeño de los estudiantes en el panorama limitado de la prueba, desconociendo que el aprendizaje no se logra de manera inmediata, requiere de un proceso de aproximaciones que se despliegan a través de un tiempo. Los procesos de medición estadísticos de las pruebas no evidencian el estado real de los aprendizajes “cuando se están construyendo” y en el ítem no contemplan la relación de los aprendizajes con factores que inciden en los desempeños como clima escolar, prácticas de enseñanza, estilos de aprendizaje y propuesta curricular de las instituciones para los grados en los que se aplica la prueba. En palabras de Ferreiro: “se evalúan los aprendizajes individuales. No se evalúa la oferta educativa como tal. Hay en esto una profunda injusticia. Es como evaluar el efecto de una ingesta alimenticia, sin garantizar que dicha ingesta haya tenido lugar” (Ferreiro, 2005, p. 38).

4) Hacer de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes el principio para el mejoramiento de la calidad de la educación corre el riesgo de desagregar la responsabilidad del estado en favorecer la calidad de otros factores asociados como la formación y dignificación de

la profesión docente, el acceso a la educación en infraestructuras adecuadas a la realidad del país en el medio rural y urbano, la formación permanente de los docentes en prácticas de aula pertinentes para las nuevas generaciones y en las condiciones tecnológicas de los tiempos, el compromiso y transparencia del uso de los recursos económicos a favor de la calidad de la educación, la promoción y el desarrollo de la investigación pedagógica. Como lo señala Sánchez (2017) al describir desde la perspectiva social la manera como se evaden “las discusiones sobre la responsabilidad de los sistemas educativos y los gobiernos en la superación de las condiciones que generan inequidad” p. 72

5) La forma de divulgación y publicación de los resultados de la prueba promueve que en el interior del establecimiento educativo se corra el riesgo de dedicar la formación al entrenamiento en la prueba y no a las decisiones curriculares en contexto. Dice Flórez:

La presión por obtener buenos resultados genera la reducción del currículum a aquellas habilidades y contenidos que son evaluados en la prueba (y que pueden ser evaluados en el contexto de una prueba de lápiz y papel), y la adaptación del trabajo de aula a la lógica de la prueba, predominando el uso de guías escritas y los tests de selección múltiple”.
(Flórez, 2013, p 2)

Después de considerar algunos de los aspectos sobre los cuales cuestionar el uso de las pruebas en los procesos de evaluación de los aprendizajes, revisaremos los datos que arroja la prueba Saber de 3° sobre los resultados del proceso de escritura desde su especificidad y el contexto en el que fueron producidos.

2. La construcción del ítem en las Pruebas Saber

La construcción de los ítems responde al lenguaje propio de la estructura técnica de la prueba y a lo esperado. Olson refiere a un problema central en tal construcción: las pruebas escritas forman un género especial basado en un lenguaje meta representacional¹⁴, es decir, un lenguaje que se refiere al lenguaje normativo; las preguntas de las pruebas, al emplear significados mencionados en lugar de utilizados, exigen una regla especial de interpretación y tienen contextos imaginados que requieren o presuponen unas condiciones para ser leídos. (Olson, 2016, p.161)

En Colombia la metodología para el diseño de las pruebas es la del Modelo basado en Evidencias:

De acuerdo con este modelo, en las especificaciones se formalizan, primero, las afirmaciones sobre las competencias que posee un estudiante dado su desempeño en el módulo. Luego, se describen las evidencias que sustentan cada una de las afirmaciones. Por último, se describen las tareas que se le pide realizar al evaluado para obtener las evidencias que dan sustento a las afirmaciones. De esta manera, la elaboración de las especificaciones garantiza una completa comparabilidad de los exámenes. (ICFES, 2017, p. 11)

Descripción de las etapas de construcción de las preguntas de la prueba Saber

- a. Análisis del dominio o competencia: corresponde a los aprendizajes esperados. En esta etapa se definen los aprendizajes esperados que serán evaluados en determinado dominio o

¹⁴ Explicado por Olson (2016) desde la idea de Prost (2013) en la que contrasta las normas que rigen las actividades ordinarias, con las normas que rigen las actividades mentales como el pensamiento y la planificación, aquellas que tienen que ver con las dimensiones normativas. Las normas para evaluar el pensamiento son sobre el pensamiento y, por lo tanto, son metarepresentacionales. p. 66

competencia, en la siguiente figura se definen los aprendizajes de la competencia escritura desde los componentes seleccionados para ser evaluados

Figura 16. Componentes de la competencia comunicativa escritora.

a. Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.

b. Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

c. Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Nota: Tomado de la Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal- Saber 3,5,9
2013.p. 17

Es imposible que en una prueba se abarquen todos los aprendizajes esperados en algún área de enseñanza. Siempre se seleccionan algunos. Esta selección, entonces, se hace más desde aquello que es viable evaluar técnicamente que desde lo pedagógico, incluso a través de calcular qué se debería haber aprendido hasta el momento de la prueba. Según Flórez, esta selección agreda las dinámicas de aprendizaje propias de los grupos y el principio según el cual se evalúa aquello que se ha enseñado. Por otro lado, y en concordancia con la reducción del currículo resultante, los ítems cubren una parte del currículo en detrimento de las habilidades más complejas de cada disciplina. Ello acarrea problemas en la formulación de las preguntas, en la inconsistencia entre las habilidades que se declara evaluar y lo que las preguntas evalúan, en la predominancia de preguntas rutinarias y la falta de formatos más innovadores, entre otros múltiples aspectos, como lo señala Flórez (2013, p. 29).

b. Construcción de afirmaciones. Se entiende por construcción de afirmaciones la creación de enunciados “que se hacen acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes”. En la prueba saber de las afirmaciones por componente para la prueba de 3° se definen tal como lo expresa la siguiente figura:

Figura 17. Competencia comunicativa escritora, componentes y afirmaciones evaluadas en 3°

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	
Componente	Afirmación: El estudiante...
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito. 2. Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito. 3. Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación. 4. Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema. 5. Selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central. 6. Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el plan textual. 2. Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa. 2. Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.

Nota: Tomado de la Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal- Saber 3,5,9
2013. p. 20

Cada afirmación contiene evidencias, enunciados que representan acciones o ejecuciones observables que permitan inferir lo que sabe verbalizar o hacer el estudiante. Así construidas, desconocen el principio de subjetividad del aprendizaje, la realidad del contexto en el que se lleva a cabo el mismo y limita la comprensión del ítem a las especificaciones de la prueba sobre las que el constructor del ítem debe responder. “En dichas especificaciones se indican los contenidos o temas por cubrir, los objetivos o procesos a evaluar y la importancia relativa de cada tema o proceso” (Flórez M. T., 2013, p. 39)

Las evidencias están sujetas a las restricciones de estas pruebas de lápiz y papel. En un 80% corresponden a selección múltiple con única respuesta. De manera que se eliminan las evidencias que no pueden dejar marcas sobre el papel (o la pantalla) y que no puedan ser expresadas en opciones concebidas.

c. Con las evidencias se definen las tareas. Se restringe el resultado a la respuesta a la tarea a la vez que se excluye el proceso de construcción de la respuesta y los argumentos que pudiese desplegar para elegir una respuesta entre otras.

En coherencia con los argumentos a esta discusión sobre la construcción del ítem, se presenta el ejemplo de un ítem y su análisis.

Figura 18. Pregunta ejemplo grado tercero prueba de lenguaje. Guía pruebas Saber 3,5,9. 2015.p.36

<p>11. Para enseñarles a tus compañeritos a mantener el parque aseado, debes elaborar una cartelera sobre:</p> <p>A. Cómo cuidar los columpios. B. Cómo manejar las basuras. C. Cómo brindar seguridad. D. Cómo respetar a los niños.</p>	
Competencia	Comunicativa - escritora
Componente	Semántico
Afirmación	Prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.
Respuesta correcta	B
<p>En esta pregunta el estudiante debe elegir un contenido o tema acorde con un propósito. Para enseñarle a mantener el parque aseado a los compañeros se debe dar información sobre cómo manejar las basuras.</p>	
Nivel	Satisfactorio

El ítem en la prueba está diseñado para definir la clave o la única respuesta correcta. La elección de la opción no revela un logro sobre la competencia de escritura efectiva del niño referida al contenido semántico de lo producido. Además de que la respuesta estará fuertemente mediada por la lectura (el alumno responderá lo que interpreta de la situación a través de ella), cada estudiante, como señala Olson, debe hacer uso de un lenguaje meta representacional donde los conceptos se mencionan en contexto imaginados en lugar de ser utilizados en contextos de uso de la escritura. No hay proceso de escritura porque no hay textualización alguna.

Todos los ítems y las respuestas tienen una extensión similar, dos a cuatro líneas. Su estructura siempre presenta un problema y cuatro opciones de respuesta con similar estructura.

Las afirmaciones de la prueba dejan sin aclarar quién está preguntando, en este ejemplo está un “debes elaborar” en un imperativo que se queda en el emisor desconocido, para el niño y la niña de tercero puede ser el autor del cuadernillo de la prueba, un profesor que no es el suyo o un adulto interesado en el aseo, tal vez nunca un compañero o un familiar. Desconocer el emisor puede afectar la comprensión de la consigna o el sentido de la pregunta.

El ítem supone que los niños de todo el país saben o tienen en su entorno parques o fracciones de terreno para jugar con sus compañeros. Como las afirmaciones no son reales sino metarepresentadas, las respuestas son restringidas, están ajustadas a la fórmula de la afirmación. Hay cuatro opciones desde el imaginario de quién hace la pregunta, aunque puedan existir otras. Desde la experiencia de lenguaje del niño, seguramente la respuesta a la situación planteada podría ser conversar con sus compañeros - o hasta una cartelera con escenario para múltiples mensajes y códigos a favor del cuidado de los espacios recreativos -opciones que no encontraría. Las respuestas de cada niño se comparan con otros, para este caso, se va a decir quiénes eligen un contenido según el propósito y quiénes no, quiénes ven coherente que sea el manejo de basuras lo que “debe” decir la cartelera para hacer a un parque aseado de los que no. De acuerdo con esto, las preguntas de prueba asumen una interpretación o significado fijo presumiblemente disponible para cada tema.

La prueba Saber grado tercero evaluación de la escritura.

La prueba Saber 3° es la primera prueba estandarizada y censal que presenta un estudiante colombiano. Evalúa lenguaje y matemáticas. En lenguaje se evalúan dos competencias: competencia comunicativa lectora y competencia comunicativa escritora. En relación con el objeto de investigación de esta tesis, se presentan los detalles de la prueba en la

competencia comunicativa escritora y sus resultados, ya que constituyen en una de las fuentes sobre las que en el nivel nacional se tienen datos acerca de la escritura de los niños de tercer grado. Como se verá, tales resultados darán lugar a contrastes importantes con los propios, obtenidos con otro instrumento.

La prueba se ha diseñado a partir de los estándares básicos de competencia del primer ciclo, es decir, de primer a tercer grado escolar. Las decisiones de lo que la prueba evalúa se conjugan en una matriz de referencia (Tabla 2) en la que se definen los componentes, los aprendizajes y las evidencias.¹⁵

Tabla 2. Matriz de referencia sobre la que se hace el diseño de la prueba Saber Grado 3. (ICFES, 2014)

COMPETENCIA/ COMPONENTE/ TE/	COMPETENCIA	
	PROCESO ESCRITURA	
	APRENDIZAJES	EVIDENCIAS
PRAGMÁTICO	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el contexto o auditorio al que se dirige un texto.
		Reconoce la correspondencia entre lo que se dice y el efecto que se quiere lograr en el interlocutor.
	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa	Identifica el posible lector del texto o de la audiencia a la que se dirige.
		Identifica los propósitos que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación.
		Identifica la instancia de enunciación en relación con los interlocutores.

¹⁵ Componentes: Son las categorías conceptuales sobre las cuales se realizan los desempeños de cada área a través de situaciones problematizadoras y acciones que se relacionan con el contexto de los estudiantes.

Aprendizajes: Corresponde a los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, atendiendo a la pregunta ¿Qué procesos esperamos que adquiera el estudiante frente a las acciones pedagógicas propuestas en una evaluación, situación o contexto determinados?

Evidencia: Son los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes. Se relacionan con la siguiente pregunta: ¿qué deben responder los estudiantes en las pruebas de lenguaje y matemáticas, de tal manera que nos permitan confirmar las competencias, conocimientos o habilidades con los que cuentan?

Afirmaciones: Son enunciados globales acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, atendiendo a la pregunta: ¿Qué se quiere decir sobre los estudiantes a partir de las respuestas en una evaluación? Cada afirmación se apoya en una serie de evidencias con las que se permita inferir lo que el estudiante sabe o sabe hacer. La afirmación está directamente relacionada con el aprendizaje. (ICFES, Matriz de referencia grado 3°, 2014)

AFIRMACIONES

1. Establece el destinatario del texto (para quién se escribe) así como su propósito, para atender a las necesidades de comunicación.
2. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.

SEMÁNTICO	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular	<p>Evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor.</p> <p>Evalúa el orden o secuencia que deben tener las ideas en un texto para lograr la coherencia y unidad de sentido.</p> <p>Evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito.</p> <p>Evalúa la puntualidad y claridad de las ideas.</p> <p>Evalúa las estrategias de progresión y desarrollo del tema.</p> <p>Evalúa las formas de referir o recuperar información en el texto.</p>
	Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación	<p>Organiza y selecciona las ideas atendiendo a la articulación sucesiva que deben tener con el desarrollo del tema englobante (tema y rema).</p> <p>Selecciona las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito.</p> <p>Selecciona los enunciados que pueden ayudar</p>
	Prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito.	<p>Elige un contenido o tema acorde con un propósito.</p> <p>Elige un tema atendiendo a las características de la situación de comunicación.</p>
	Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.	Estructura y ordena ideas o tópicos siguiendo un plan de contenido.
	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	<p>Identifica el contenido que abarca la problemática a desarrollar.</p> <p>Reconoce la información que le permite abordar un tema.</p>
	Selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	Elige los elementos lingüísticos que ayudan a ordenar y estructurar el texto.

AFIRMACIONES

1. Prevé temas, contenidos o ideas para producir textos, de acuerdo con el propósito de lo que requiere comunicar.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas, tópicos o líneas de desarrollo que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto y lo que se requiere comunicar.
4. Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.
5. Selecciona los elementos que permiten la articulación de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión), atendiendo al tema central.
6. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.

SINTÁCTICO	Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	<p>Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).</p> <p>Identifica el tipo de texto que debe escribir</p>
	Identifica el tipo de texto que debe escribir	

AFIRMACIONES

1. Prevé el plan para organizar el texto.
 2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
-

Nota: Al cuadro original de la matriz de referencia se le incluyen las afirmaciones para complementar todos los aspectos contemplados en el diseño del ítem.

Con base en esta matriz y a través del modelo basado en evidencias (ICFES,2013, p. 12), se organiza un cuestionario de 36 preguntas para lenguaje, con única respuesta. Su presentación es en papel y lápiz y se lleva a cabo en una fecha específica en el mes de agosto o septiembre. Los resultados -porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño y el puntaje promedio y desviaciones estándar- se entregan en el primer trimestre del año siguiente, generalmente, discriminando por Institución, por sede, por municipio, departamento y por país.

El ICFES menciona directamente que la prueba **no evalúa la escritura en sí sino el proceso de escritura**. Desde su punto de vista significa que **no se les solicita a los estudiantes la elaboración de textos escritos**. Las preguntas indagan sobre saberes declarativos acerca de los tipos de textos que ellos utilizan para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma cómo los organizan para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. (ICFES, 2015, p. 18). De manera que el conocimiento declarado sobre la escritura se evalúa a través de la lectura de preguntas que requieren ser interpretadas para luego poder seleccionar la opción correcta de respuesta.

Algunos ejemplos de preguntas para cada uno de los componentes y su análisis se presentan en las figuras 20, 21 y 22.

Figura 19. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente pragmático. (ICFES, 2015, p.35)

RESPONDE LAS PREGUNTAS 9, 10, 11 y 12 ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

<p>9. Te han pedido elaborar un letrero para recomendarles a las personas que recojan los excrementos o popó de los perros que llevan al parque. El cartel debe ir dirigido principalmente a</p> <p>A. los que peinan y bañan a los perros.</p> <p>B. todos los que viven en el barrio.</p> <p>C. los dueños de los perros.</p> <p>D. todos los que tienen un parque cerca.</p>	
Competencia	Comunicativa - escritora
Componente	Pragmático
Afirmación	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
Respuesta correcta	C
<p>En esta pregunta el estudiante debe identificar el posible lector del texto o la audiencia a la que se dirige. Los dueños de los perros son los directamente responsables de recoger los excrementos; por esta razón, a ellos debe dirigirse el cartel.</p>	
Nivel	Satisfactorio

El ítem corresponde al aprendizaje “Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa” de la matriz - componente pragmático - y supone que arroje evidencia sobre si el niño “Identifica el posible lector del texto o de la audiencia a la que se dirige”. Resolver el ítem no supone escribir sino referir al proceso de la escritura en cuanto a pensar en el posible lector. Sin embargo, como el niño no escribe, la respuesta no aporta evidencia sobre cómo el niño podría tener en cuenta el posible enunciatario en su texto. Es cierto que la evidencia dice “Identifica...”, por lo tanto, es una evaluación de lectura (aunque aparezca en la competencia “proceso de escritura”), pero tampoco hay evidencia sobre si se identifica el lector del texto porque el texto propiamente dicho (el letrero) no aparece en la situación de evaluación.

Figura 20. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente semántico. (ICFES, 2015, p. 37)

13. Lee el siguiente escrito:	
<p style="text-align: center;">Juan es amable y buen compañero, pero _____.</p> <p>¿Cuál de las siguientes frases te permite completar la idea anterior?</p> <p>A. tiene ojos cafés. B. es respetuoso. C. es incumplido. D. tiene pantalón azul.</p>	
Competencia	Comunicativa - escritora
Componente	Semántico
Afirmación	Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.
Respuesta correcta	C
<p>Esta pregunta exige del estudiante seleccionar las ideas que dan continuidad o cierran un escrito. De acuerdo con la construcción de la oración, la primera parte resalta cualidades de Juan, y el uso del conector "pero" exige una oposición respecto a lo que se está diciendo, en este caso nombrar un defecto de Juan.</p>	
Nivel	Avanzado

El aprendizaje evaluado es dar “cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación” a través de arrojar evidencia sobre la selección de “las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito.” Nuevamente, el estudiante no escribe; se evalúa su posibilidad de selección de ideas escritas, pero *desde la posición del lector*, desde lo que interpreta del enunciado, de allí que resulta curioso que este se considere un ítem de “proceso de escritura”.

Figura 21. Ejemplo de pregunta prueba Saber grado 3, competencia comunicativa escritora, componente sintáctico. (ICFES, 2015, p.38)

17. Lee este mensaje:	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Hola:</p> <p>Aunque tú eres un poco brusco, eres mi mejor amigo y te quiero mucho. Tú me ayudas con la tareas y eso me gusta.</p> </div> <p>¿Qué palabra corregirías en el escrito y por qué?</p> <p>A. La palabra brusco, porque eso no se dice. B. La palabra la, porque debería decir las tareas. C. La palabra eres, porque se escribe con h. D. La palabra tú, porque no lleva tilde.</p>	
Competencia	Comunicativa - escritora
Componente	Sintáctico
Afirmación	Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
Respuesta correcta	B
<p>En esta pregunta el estudiante debe evaluar en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación). Se reconoce el error en la concordancia de número entre la tarea y las tareas.</p>	
Nivel	Avanzado

El aprendizaje evaluado es dar “cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión” y, dentro del mismo, se busca evidencia sobre si el niño “Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación)”. La situación consiste, entonces, en detectar el error de concordancia en número entre artículo y sustantivo. Al igual que en casos anteriores, el niño no escribe. Tampoco se acude a corregir un texto producido por otro (una práctica de lectura mucho más cercana a la interacción con la escritura).

En síntesis, consideramos que la evaluación concibe que, si las y los estudiantes saben reconocer lo que les preguntan sobre la escritura, harán uso directamente de tal saber. **Nuestra interpretación sobre el instrumento es otra porque el saber declarativo sobre la escritura, el saber corregir un texto de otro y saber escribir un texto propio no son la misma actividad lingüística, discursiva ni cognitiva.**

Concluimos:

- La prueba no evalúa la competencia en el proceso de escritura si por ella se entiende la posibilidad de producir escritos. No lo hace porque los niños no escriben y, menos aún, se sigue el proceso de producción de un escrito.
- En algunos casos, la prueba evalúa indirectamente el conocimiento declarativo de los niños sobre el proceso. Lo hace de manera indirecta porque la respuesta está mediada por la interpretación - lectura- de la consigna.
- La prueba evalúa la corrección o la adecuación de un texto ajeno a que- se sabe por la literatura sobre el tema (Lúquez & Ferreiro, 2003) y por la experiencia de aula- no es igual a la capacidad de producción de un texto.

Por último, señalemos que todos los ítems proponen el trabajo sobre textos muy breves, a lo sumo un par de enunciados. La brevedad de los textos -seguramente pensada bajo el supuesto de que por ser niños pequeños solo pueden leer textos muy breves-, impide ir más allá de las relaciones entre enunciados contiguos, no permite apreciar aprendizajes centrales como la coherencia general del escrito o la selección y organización de ideas que, sin embargo, dice evaluar.

3. Síntesis de los resultados de grado tercero sobre el proceso de escritura en las Pruebas

Saber

El informe Resultados nacionales saber 3°, 5° y 9° 2012 al 2017 reporta que la población de tercero evaluada en 2017, año en que tomamos nuestros datos con otro instrumento, ascendió a 762.724 estudiantes en todo el país (ICFES, 2018, p.11). El porcentaje de respuestas correctas a las preguntas de la competencia escritora de 3° en Colombia fue del 44,4% (ICFES, 2018, p.10). Por su parte, los resultados de Medellín, ciudad en la que se hace esta investigación presenta en la competencia escritora que el 43,3% de los estudiantes de tercero respondieron correctamente las preguntas de Lenguaje, casi idéntico al del país. Los aprendizajes en los que se señala hay que poner más énfasis para implementar acciones pedagógicas son los correspondientes a los componentes semántico (selecciona mecanismos para la articulación sucesiva de ideas en un texto atendiendo al tema central, selecciona líneas de consulta, desarrollo de un texto a partir de especificaciones y comprensión de los mecanismos de control que permiten regular el desarrollo de un tema y propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones de un tema) (ICFES, 2018, p.12)

A los fines de la presente investigación, recuperamos la información sobre la escritura de los niños de tercero pertenecientes a las instituciones participantes. Los grupos de estudiantes que hacen parte de esta investigación presentaron la prueba Saber en 2017 -mismo año donde recogimos nuestros propios datos- y se cuenta con el análisis del grado para cada establecimiento educativo. Los **reportes en Lenguaje precisan, de todos los niños de grado tercero, el desempeño general y los aprendizajes con mayor dificultad.** Contamos con esta información porque, como se ha mencionado precedentemente, los resultados de las pruebas han adquirido un valorpreciado en la medición de la calidad de la educación en Colombia, por ello, anualmente se entregan a cada establecimiento educativo.

Nos interesan los aspectos relacionados con lo que en la prueba menciona como competencia escritora que expondremos a continuación. Dejamos constancia que se enunciarán los aprendizajes en términos negativos (el porcentaje de las preguntas que en promedio los estudiantes responden incorrectamente) porque es esta la forma de presentarlos en los reportes. Si lo hiciéramos en términos positivos (lo que los niños sí respondieron bien) resultaría muy complejo interpretar los datos numéricos que aparecen en las imágenes que tomamos de los mismos informes.

El orden en el que aparecen las cinco instituciones educativas de este estudio corresponde a la institución con mayor porcentaje de respuestas incorrectas a las preguntas de la competencia escritora para grado 3° hasta la institución educativa con porcentaje más bajo de respuestas incorrectas.

Recordemos que en la **Institución Educativa Enrique Olaya Herrera (EOH)** el programa se ha implementado durante cinco años. Sin embargo, es el que arroja peores resultados en la prueba Saber.

Los resultados para el grado que nos ocupa señalan que las preguntas sobre la “Competencia: comunicativa escritora” fueron respondidas de manera incorrecta en un 65,4% quedando 8,7 puntos porcentuales por encima del porcentaje de respuestas incorrectas a las preguntas de esta competencia en la entidad territorial de Medellín (56,7%) y 9,8 (55,6 %) por encima del país.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Enrique Olaya Herrera en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017

Competencia	EE Enrique Olaya Herrera 2017	Medellín 2017	Colombia 2017
Escritora	65,4%	56,7%	55,6%

Nota. Elaboración propia, información tomada del Informe histórico de IE Enrique Olaya Herrera resultados Saber 3°, 5° y 9° 2014 a 2017 (ICFES, 2018, p. 10)

En la lógica de evaluación de la prueba Saber, los niños de este establecimiento educativo presentan los más altos promedios de respuestas incorrectas en tres aprendizajes: 1) prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita (componente sintáctico) con un 80% de respuestas incorrectas. 2) prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito (componente semántico) con un 72,9 % de respuestas incorrectas y 3) Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (componente semántico) con 70,4% de respuestas incorrectas.

Para ilustrar estos resultados se presenta ejemplos de preguntas de la prueba que se aplicaron

para evaluar estos aprendizajes:

Figura 22. Pregunta relacionada con el aprendizaje: Prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita

32. Para la clase de español, debes elaborar una secuencia de dibujos en la que puedas contar una situación como si fuera un cuento. ¿Qué texto debes elaborar?
- A. Una caricatura.
 - B. Una foto.
 - C. Una historieta.
 - D. Un afiche.

Nota. Tomada de Guía pruebas saber 3, 5 y 9 lineamientos para la aplicación muestral y censal 2015 (ICFES, 2015, p. 66)

Según la prueba, esta es una pregunta que da cuenta del componente sintáctico de la competencia escritora. La respuesta correcta es la C. Lo que el niño o la niña debería interpretar es que para prever el plan de una secuencia de dibujos en la que pueda contar una situación como si fuera un cuento, tendría que hacer una historieta. El razonamiento resulta un tanto cuestionable ya que un plan de texto podría adoptar muchas formas, por ejemplo, un punteo de ideas, que no aparece como opción. Por otra parte, el niño o niña puede preguntarse ¿Un afiche no puede llevar una secuencia de imágenes para contar una situación como un cuento? Para decir algo de la escritura desde lo que lee, el niño o la niña debería concebir a los textos como estructuras puras e identificar la superestructura textual, algo complejo, en estos tiempos donde resulta difícil hablar de textos puros, en donde el género discursivo de la narración es según las decisiones del escritor, en medio de un contexto (audiencia, propósito), un recurso en los procesos escriturales y en dónde la intención enunciativa puede representarse a través múltiples recursos.

Sobre el aprendizaje prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito, las preguntas que en este establecimiento fueron respondidas incorrectamente en un 72,9%, se parecen a las de la siguiente figura:

Figura 23. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3º relacionado con el aprendizaje: prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito

11. Para enseñarles a tus compañeritos a mantener el parque aseado, debes elaborar una cartelera sobre:
- A. Cómo cuidar los columpios.
 - B. Cómo manejar las basuras.
 - C. Cómo brindar seguridad.
 - D. Cómo respetar a los niños.

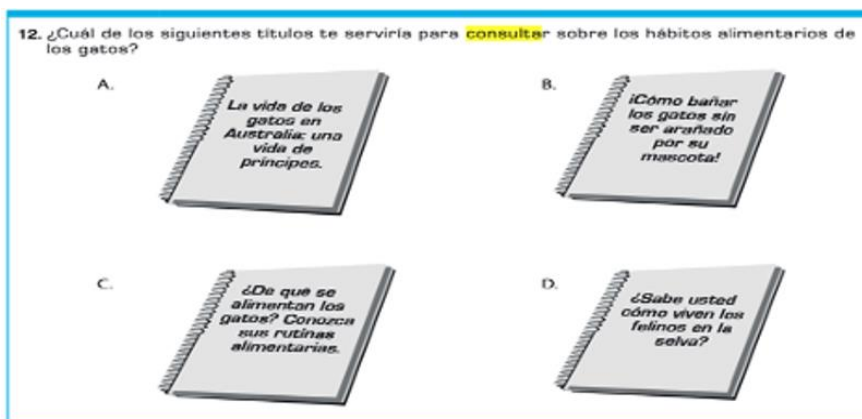
Nota. Tomada de Guía pruebas saber 3, 5 y 9 lineamientos para la aplicación muestral 2015

(ICFES, 2015, p.36)

El requerimiento para este tipo de preguntas es establecer, nuevamente desde la lectura, relaciones de significado entre palabras del mismo campo semántico. Un niño o una niña que entienda el cuidado de los columpios como “tenerlos limpios”, no respondería bien la pregunta.

En cuanto a la selección de líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito, el segundo aprendizaje con mayor porcentaje de error, los niños respondieron mal a preguntas como:

Figura 24. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3º relacionado con el aprendizaje: selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito



Nota. Tomada de Guía pruebas saber 3, 5 y 9 lineamientos para la aplicación muestral y censal

2015 (ICFES, 2015, p.37)

En la **Institución Educativa Manuel Uribe Ángel (MUA)** el programa se ha implementado durante tres años.

Los resultados para tercero señalan: El 64,8% de los estudiantes de 3° no contestó correctamente las preguntas sobre esta competencia “Competencia: comunicativa escritora”. Comparativamente, esto representa 8,1 puntos porcentuales por encima del porcentaje de estudiantes que no contestaron correctamente las preguntas de esta competencia en la entidad territorial de Medellín y 9,2 por encima de las respuestas incorrectas en el país.

Tabla 4. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Manuel Uribe Ángel en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017

Competencia	EE 2017	Medellín 2017	Colombia 2017
Escritora	64,8%	56,7%	55,6%

Nota. Elaboración propia, información tomada del Informe histórico de IE Manuel Uribe Ángel resultados Saber 3°,5° y 9° 2014 a 2017 (ICFES, 2018, p.10)

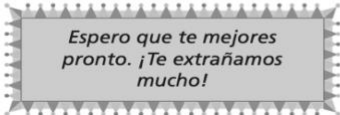
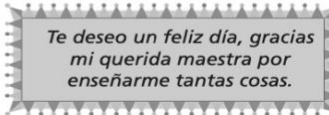
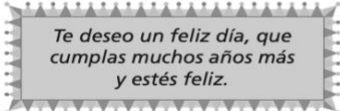
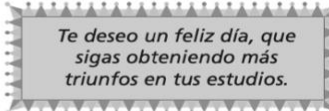
El 64,8% de los niños de grado tercero, en el que están incluidos los 27 niños que participaron en esta investigación, no contestaron correctamente las preguntas relacionadas con escritura. Específicamente, los aprendizajes en donde están los porcentajes de preguntas respondidas incorrectamente son: “prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita”, con un 76,5% y “Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción textual, en una situación comunicativa particular”, con un 73,1%.

En cuanto a dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular, el segundo aprendizaje con mayor porcentaje de error, los niños respondieron mal a preguntas como:

Figura 25. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje: Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular

Debes escribir una tarjeta para felicitar a tu maestra por el día de su cumpleaños.

¿Cuál de los siguientes escritos sería el adecuado?

- A.  B. 
- C.  D. 

Nota. Tomada de Guía orientaciones saber 3 5 9 2017 (ICFES, 2017, p. 31).

Según las orientaciones de construcción de la prueba, esta pregunta corresponde al componente pragmático de la competencia escritora y si los estudiantes optaron por opciones diferentes a la C, demuestran problemas de planeación de la escritura al no reconocer el propósito comunicativo de la invitación y el contenido pertinente para escribirla. En este sentido la respuesta correcta está dada por la lectura de mensajes buscando una relación casi literal con el cumpleaños descuidando el sentido que el escritor le puede dar a un texto de felicitación con buenos deseos o con mensajes de agradecimiento. Se evalúa la lectura y no la escritura.

La **Institución educativa Lorenza Villegas Santos (LVS)** está con el programa desde 2012, es decir en el estudio tiene 5 años de acompañamiento. Sin embargo, según los resultados de la prueba Saber, el acompañamiento no redundó en mejores desempeños de los estudiantes.

Los resultados para el grado que nos ocupa señalan que el 60,9% de las preguntas sobre la “Competencia: comunicativa escritora”, se respondieron incorrectamente, quedando 4,2 puntos porcentuales por encima de las preguntas en la entidad territorial de Medellín y 5,3 por encima del país.

Tabla 5. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Lorenza Villegas de Santos en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017

Competencia	EE 2017	Medellín 2017	Colombia 2017
Escritora	60,9%	56,7%	55,6%

Nota. Elaboración propia, información tomada del Informe histórico de IE Lorenza Villegas de Santos resultados Saber 3°,5° y 9° 2014 a 2017 (ICFES, 2018, p.10)

En los resultados de tercero hay aprendizajes con 71,4% de respuestas incorrectas es el relacionado con seleccionar líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (componente semántico), es decir preguntas como las de la figura 25. Y con un 68,2% de respuestas incorrectas, el aprendizaje referido a proponer el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema (componente semántico).

Es decir, en la lógica de evaluación de la prueba Saber, las niñas frente a preguntas como ésta:

Figura 26. Ejemplo de pregunta de prueba Saber 3° relacionado con el aprendizaje con mayores dificultades en el EE, no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema. (ICFES, 2015, p.39)

14. Lee el siguiente texto:
- MI MASCOTA**
1. Se llama luna.
 2. Le gusta comer pescado.
 3. Es blanca como la nieve.
 4. Toma leche fría.
- De la información enumerada anteriormente, ¿cuál utilizarías para decir primero "cómo se llama la mascota" y luego "qué le gusta a la mascota"?
- A. La 1, la 2 y la 4.
 - B. La 2, la 4 y la 1.
 - C. La 2, la 1 y la 4.
 - D. La 3, la 4 y la 1.

Los niños deben leer los enunciados y organizarlos de acuerdo con el contenido o información que respalde la indicación, no se enuncia el sentido y propósito del texto, el contexto en el que se desea emitir el mensaje y tampoco el destinatario. Resulta difícil proponer el desarrollo del tema sin poder escribirlo.

La **Institución Educativa Alvernia (ALV)**, una de las dos escuelas estudiadas en la que el programa no se ha implementado, presenta en los resultados que el 51,1% de las respuestas a las preguntas de la competencia escritora son incorrectas, quedando 5,6 puntos porcentuales por debajo del porcentaje de respuestas erradas contestadas por los estudiantes de tercero en la entidad territorial de Medellín y 4,5 en el país. Entre las 5 escuelas estudiadas, es así una de las dos mejores.

Tabla 6. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE Alvernia en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017

Competencia	EE 2017	Medellín 2017	Colombia 2017
Escritora	51,1%	56,7%	55,6%

Nota. Elaboración propia, información tomada del Informe histórico de IE Alvernia resultados

Saber 3°, 5° y 9° 2014 a 2017 (ICFES, 2018, p.10)

Los aprendizajes en los que más niñas respondieron de manera errada fueron: “fueron: selecciona líneas de consulta aprendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (componente semántico) con el 74,1% con preguntas como la de la figura 25 y prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita con el 72,4% de respuestas incorrectas a preguntas como la figura 23.

La **Institución Educativa La Asunción (ASU)** en la que el programa no se ha implementado, ha mantenido históricamente buenos resultados en la prueba. Presenta el mejor desempeño de las 5 escuelas.

Los resultados para el grado que nos ocupa señalan que el 49,2% de las respuestas a las preguntas sobre la “Competencia: comunicativa escritora” fueron contestadas incorrectamente, quedando 7,5 puntos porcentuales por debajo del porcentaje de estudiantes en la entidad territorial de Medellín y 6,4 en el país.

Tabla 7. Porcentaje de respuestas incorrectas de la competencia escritora de los estudiantes de 3° de la IE La Asunción en comparación con el resultado de la entidad territorial Medellín y con el resultado en el País. 2017

Competencia	EE 2017	Medellín 2017	Colombia 2017
Escritora	49,2%	56,7%	55,6%

Nota. Elaboración propia, información tomada del Informe histórico de IE La Asunción resultados Saber 3°,5° y 9° 2014 a 2017 (ICFES, 2018, p.10)

El aprendizaje en donde están los porcentajes más altos con respuestas incorrectas fue: “Seleccionar líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito”, con un 81,8% preguntas como las de la figura 25. Con un 60% de respuestas incorrectas se encuentra el aprendizaje relacionado con proponer el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema (componente semántico), es decir que respondieron de manera

incorrecta preguntas como las de la figura 27.

A continuación, presentamos el cuadro que sintetiza los resultados de las 5 instituciones educativas. Para una lectura más sencilla, los porcentajes se presentan ahora en respuestas correctas.

Tabla 8. Resultados de la competencia: comunicativa escritora 2017 en las Instituciones Educativas participantes en la investigación

Instituciones Educativas participantes en la investigación.	% de estudiantes que contestaron correctamente las preguntas sobre la “Competencia: comunicativa escritora”	Diferencia en puntos porcentuales con la entidad territorial Medellín	Diferencia en puntos porcentuales con el país	Años de implementación del PTA
Enrique Olaya Herrera	34,6%	- 8,7	- 9,8	5 años
Manuel Uribe Ángel	35,2 %	- 8,1	- 9,2	3 años
Lorenza Villegas de Santos	39,1 %	- 4,2	- 5,3	5 años
Alvernia	48,9 %	+ 5,6	+ 4,5	0 años
La Asunción	50,8 %	+ 7,4	+ 6,3	0 años

Como se puede apreciar, las escuelas se han ordenado desde “peor” a “mejor” desempeño según los resultados de las pruebas Saber 2017. Enrique Olaya, Manuel Uribe Ángel y Lorenza Villegas de Santos presentan un rendimiento por debajo de Colombia y de Medellín. Alvernia y La Asunción son muy semejantes en rendimiento, por encima de Colombia y de Medellín. El dato es concluyente: en estos resultados, no se aprecia que el PTA haya logrado necesariamente

mejores resultados en función de los años de implementación. Las tres instituciones educativas atendidas por el programa son las que obtienen peores resultados y, correlativamente, mayor diferencia negativa con la entidad territorial y el país. Por su parte, las dos instituciones educativas no atendidas por el programa se encuentran con resultados mejores a la entidad territorial y al país.

4. Tensiones entre los Resultados de las Evaluaciones y la Concepción de Escritura sobre la que se Enfoca la Apuesta Curricular en las Aulas

La concepción de lenguaje en los lineamientos curriculares tiene una orientación hacia la significación, es decir, amplía el enfoque semántico comunicativo con el que se venía enseñando, con la configuración de un universo simbólico y cultural del sujeto en relación con otros y con el mundo: “hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndose como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir diferentes procesos de construcción de sentidos y significados”. (MEN, 1998, p. 47)

Llenar de sentido el mundo a través del lenguaje trae consigo una apuesta pedagógica en la cual los ideales lingüísticos no se transmiten teóricamente, se usan para diseñar ambientes de aprendizaje en los que el sujeto los descubra, los reconstruya, los comprenda, los emplee... ¿Cómo una apuesta tan compleja y de tanto valor cultural se puede evaluar a través de ítems como los que acabamos de analizar?

La reducción del currículo del lenguaje en los aspectos definidos para ser evaluados y expresados en términos de lo que se debe hacer al escribir en lugar de escribir efectivamente, sin duda empobrece la experiencia de aprendizaje que debería estar centrada en la práctica auténtica del lenguaje que empodere a los estudiantes para su futura instalación en el mundo desde una voz

propia. (Flórez M. T., 2013, p. 2). Evaluar tan poco en el complejo e interminable mundo de la comunicación no solo es insuficiente, es poco justo, en términos de todos los aprendizajes que tienen los niños de todo el país.

El concepto de escritura desde el enfoque de la significación reconoce que es un proceso íntimamente ligado al sujeto y su relación con el mundo, con la realidad: “No se trata solamente de la codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura el mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.” (MEN, 1998, p.25)

La limitación fundamental que encontramos en la prueba Saber referida a la escritura es que **se evalúa la escritura sin que los niños escriban**. Se enfrentan a opciones como la antes analizadas, cuya respuesta daría cuenta de un saber declarativo sobre situaciones de escritura que, además, dependen de la interpretación, es decir, de la lectura del ítem. Nada es posible saber, entonces, sobre el proceso producción textual o sobre el producto efectivo del escribir. Sin embargo, el ICFES menciona directamente que la prueba no evalúa la escritura en sí sino el proceso de escritura. En realidad, a nuestro entender, debería decir, el saber declarativo sobre el proceso de escritura. Esto significa que no se les solicita a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagan sobre los tipos de textos que ellos utilizan para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como dicen que los organizan para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de la sintaxis y la escritura correcta de palabras, siempre eligiendo entre opciones elaboradas por otros sobre lo que debería suceder en cada situación.

El hecho parece sugerir un escenario evaluativo en el cual la hipótesis es que, **si los estudiantes saben reconocer lo que les preguntan sobre la escritura, también lo usen a la hora de escribir**. Más que dar información acerca de cómo escriben los niños colombianos en grado tercero, lo que arroja esta prueba, es una posible aproximación a lo que piensan los estudiantes sobre la escritura. Es más, la manera como se presentan los resultados sobre escritura inicia con esta frase “En situaciones que exigen la reflexión sobre la escritura, el estudiante ...”

Las razones por las cuales la escritura se evalúa sin escribir parecieran tener que ver con que 1) técnicamente es la manera más fácil de hacerlo por tratarse de una prueba masiva de lápiz y papel cuyas respuestas resultan fácilmente procesables ; 2) el diseño de la prueba tiene una orientación declarativa de lenguaje en situaciones simuladas y sobre ellas se indaga lo que el estudiante piensa acerca la escritura, lo que es más fácil de regular con una escala de medición y un cuestionario de preguntas con única respuesta.

Evaluar la escritura sin que se escriba despoja al estudiante de posibilidades de construcción de sentido que la escritura vista como práctica cultural e incluso como proceso cognitivo le permite. Las categorías que describen el desempeño en escritura desde la prueba son definidas desde componentes formales de la escritura y se determinan por procesos de lectura en que se simulan situaciones de escritura para ser resueltas. Los rasgos de una prueba que evalúa el proceso de la escritura desde la lectura fragmentan las dimensiones de la lengua y reduce la evaluación a enunciados como “el 74% de los estudiantes de tercero no prevén el plan textual”. Un enunciado como éste oculta que algunos textos en algunas situaciones pueden estar muy bien escritos sin haber sido planificados o que en muchos casos el plan se traza una vez que se produce un primer borrador. Autores versados en el tema han considerado la planeación como una de las

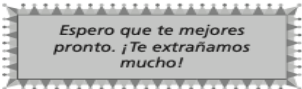
operaciones cognitivas que más que definir una secuencia en la producción textual, es un recurso para el escritor a la hora de escribir. (Hayes y Flower,1980).

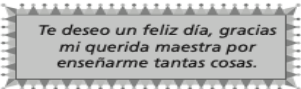
En las condiciones descritas tampoco se recogen las modificaciones que los alumnos podrían ser capaces de introducir por sí mismos en sus escritos si tuvieran la oportunidad de revisarlos. De manera que parece poco probable que se pueda evaluar el proceso de escritura, tal como se explicita en las intenciones de la prueba.

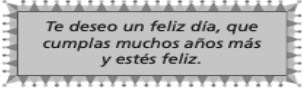
A efectos de comparar qué es posible evaluar de la escritura sin escribir y qué se puede ver sobre una escritura propiamente dicha, a continuación, se presenta el esquema de construcción de otro ítem de la prueba de tercero y se lo compara con un texto escrito por una niña de ocho años.

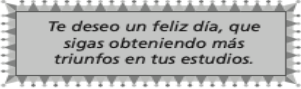
Figura 27. Pregunta grado tercero. Guía de orientación Saber 3° (ICFES, 2017)

13. Debes escribir una tarjeta para felicitar a tu maestra por el día de su cumpleaños.
¿Cuál de los siguientes escritos sería el adecuado?

A. 

B. 

C. 

D. 

Competencia	Comunicativa-escritora
Componente	Pragmático
Afirmación	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular.
Nivel de desempeño	3
Respuesta correcta	C

Esta pregunta hace parte de la etapa de planeación de la escritura y exige que el evaluado reconozca, teniendo en cuenta su propósito comunicativo, el contenido pertinente para la escritura de un texto. En este caso solamente uno de los textos (opción C) es adecuado para cumplir con el propósito de felicitar a alguien en el día de su cumpleaños.

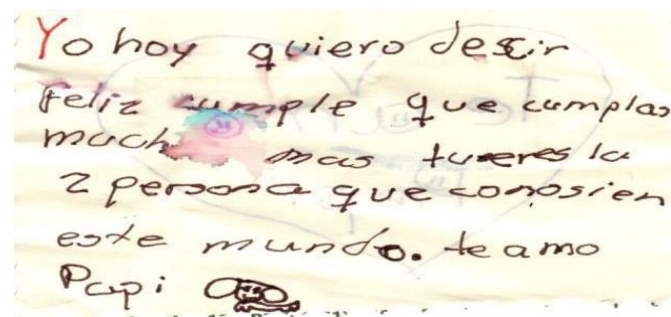
Este ítem evalúa lo pragmático; textualmente el ICFES menciona que el “Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación”. (ICFES, 2017, p.19). En este componente lo que se pone a prueba es si el niño y la niña dan

cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación comunicativa particular.

La respuesta correcta (C) se justifica del siguiente modo: “En este caso solamente uno de los textos (opción C) es adecuado para cumplir con el propósito de felicitar a alguien en el día de su cumpleaños”. Sin embargo, ¿por qué no sería adecuado agradecer a la maestra por sus enseñanzas en el día de su cumpleaños? (B). Queda por fuera la versatilidad del lenguaje, la subjetividad, la recursividad expresiva...

Comparemos con el siguiente texto, elaborado para otro destinatario con el mismo propósito. Su autora tiene ocho años.

Figura 28. Texto auténtico niña de ocho años

	<hr/> <p>Transcripción</p> <p>Yo hoy quiero des/cir Feliz cumple que cumplas muchos mas tu eres la 2 [segunda] persona que conosi en este mundo. te amo Papi</p> <hr/>
---	---

“Yo hoy quiero des/cir”: la escritora se revela en el inicio y ancla el mensaje justificando su deseo de hacer uso de la palabra. La tachadura y enmienda en “decir” da cuenta de la relectura de la autora. “Feliz cumple que cumplas muchos mas” son dos expresiones fijas para la ocasión que hacen uso de léxico coloquial (“cumple”), justificado en la familiaridad entre emisor y receptor (familiaridad que al final también queda marcada por el dibujo); pero la niña no se conforma con ello, justifica en sus razones personales para que las frases “hechas” se llenen de

sentido: “tu eres la 2 persona que conosi en este mundo.” Y cierra el texto con una consecuencia de lo anterior, “te amo, Papi”. El vocativo al final de la frase termina por ubicar al emisor (“yo”) y al receptor (“Papi”) en los lugares gráficos opuestos a los convencionales en este tipo de mensajes epistolares breves. Sin embargo, ambas posiciones son claras.

Esta escritora evalúa la situación, decide sobre ella y hace del lenguaje escrito una competencia en su vida. Nos parece que una escritura propiamente dicha, por breve que sea, producida en una situación comunicativa posible permite reconocer mejor no solo el desempeño de los niños en la escritura sino la relación del escritor con su contexto y con el texto, con el lenguaje. No obstante, a los fines de una prueba masiva, es necesario establecer parámetros comparativos, por ejemplo, ¿todos los chicos dan razones personales para expresar buenos deseos para un cumpleaños o algunos solo usan expresiones formales?, ¿en todos los casos queda claro el emisor y el receptor o en algunos queda ambiguo?, ¿se pueden identificar distintas formas de abrir/cerrar el mensaje? ¿puede decirse que algunas son mejores?, ¿hay marcas de revisión y/o relectura?, etc.

En conclusión, creemos que en las pruebas Saber no se evalúan efectivamente el proceso de aprendizaje en escritura y mucho menos la competencia comunicativa sino algunos aspectos posibles de evidenciar en un cuestionario de selección múltiple, en la presentación de una situación simulada.

Después de analizar las condiciones en las que se realiza la evaluación de los aprendizajes en el país, las formas en que se hace esta evaluación en el área de lenguaje, específicamente en escritura y las relaciones que se establecen entre los resultados de las evaluaciones y la concepción de escritura sobre la que se enfoca la apuesta curricular en las aulas, consideramos que los resultados de la prueba Saber 3º son insuficientes para comprender

cómo escriben los niños de grado tercero en la ciudad de Medellín y aún más, para preguntarse por la incidencia de las condiciones de enseñanza en las posibilidades de escritura de narraciones de los niños de 3º, propósito de la investigación de esta tesis.

Y son insuficientes, no solo por el diseño de las pruebas y su naturaleza, sino porque de la misma manera, los resultados no ofrecen información que permita identificar cómo escriben los niños de tercero de la ciudad de Medellín, sino qué piensan los niños de la escritura en Medellín con situaciones imaginadas.

Por ello, se hace necesario recurrir a una actividad de escritura en la que los niños escriban con un propósito y, sobre todo, cuyo desempeño en términos de escritura permita establecer algunas relaciones con las prácticas de enseñanza bajo diferentes condiciones de formación.

Capítulo V. Análisis Comparativo de las Escrituras Narrativas en Cinco Grupos Escolares de Tercero

Este capítulo contiene el análisis de las escrituras de los grupos de estudiantes que participaron en esta investigación empleando el instrumento de recolección de información creado por Zucalá (2015).

El análisis busca responder a dos propósitos:

- Comprender cómo escriben narraciones los niños de grado tercero de la zona urbana de Medellín. Como hemos visto en el capítulo precedente, las pruebas estandarizadas de lenguaje aplicadas a los estudiantes de tercero para evaluar las competencias en escritura no brindan información al respecto a pesar de declarar hacerlo.
- Comparar las características de las escrituras narrativas de los niños que cursaron a cargo de maestros que han permanecido más años en el proceso de formación ofrecido por el Programa Todos a Aprender (PTA) y las de los niños que no estuvieron bajo esa condición.

Los hallazgos que presentamos en este capítulo, que se desarrolla de manera consecuente con el diseño metodológico comparativo, se pondrán luego en diálogo con los resultados de la prueba Saber presentadas en el Capítulo III y con las condiciones de formación de los docentes expuestas en el Capítulo IV.

1. Semejanzas en la caracterización de los grupos escolares

Retomamos y ampliamos la caracterización de los grupos presentada en punto 1.5, “Diseño metodológico”.

Los niños de grado tercero que participaron con sus escrituras en este estudio pertenecen a cinco instituciones educativas (IE) de la ciudad de Medellín Colombia:

- IE Enrique Olaya Herrera (en adelante, IE EOH) con matrícula mixta y la participación de 20 niños y niñas,
- IE Lorenza Villegas de Santos (en adelante, IE LVS) con matrícula femenina y la participación de 30 niñas,
- IE Manuel Uribe Ángel (en adelante, IE MUA) con matrícula mixta y la participación de 27 niños y niñas,
- IE Asunción (en adelante, IE ASU) con matrícula mixta y la participación de 30 niños y niñas e
- IE Alvernia (en adelante, IE ALV) con matrícula femenina y la participación de 37 niñas.

Operativamente, entre los grupos escolares se distinguen tres condiciones de enseñanza que se corresponden con el tiempo y la intervención del programa en las prácticas de enseñanza de los docentes de los grupos de las y los estudiantes autores de los textos analizados.

Tabla 9. Condiciones de enseñanza

Condición A	Estudiantes de tercero de docentes que han tenido acompañamiento de un mismo tutor y tutora del programa por 5 años. Corresponden a las IE EOH y LVS.
Condición B	Estudiantes de tercero de una docente que ha tenido acompañamiento de un mismo tutor del programa por 3 años. Corresponde a la IE MUA.
Condición C	Estudiantes de tercero de docentes que no han tenido acompañamiento por el programa. Corresponden a las IE ASU y ALV.

La cantidad de niños de cada uno de los grupos no fue una variable para la selección de la muestra, por ello no es idéntica. Sin embargo, en términos porcentuales las escrituras de los niños y niñas con docentes formados o acompañados por el PTA (53,5%) con los no acompañados (46,5%) están a una diferencia de 3,5 puntos porcentuales de la mitad de los escritos, 10 textos de diferencia.

Tabla 10. Tabla de frecuencia condiciones de enseñanza de los docentes de niños y autores de las escrituras

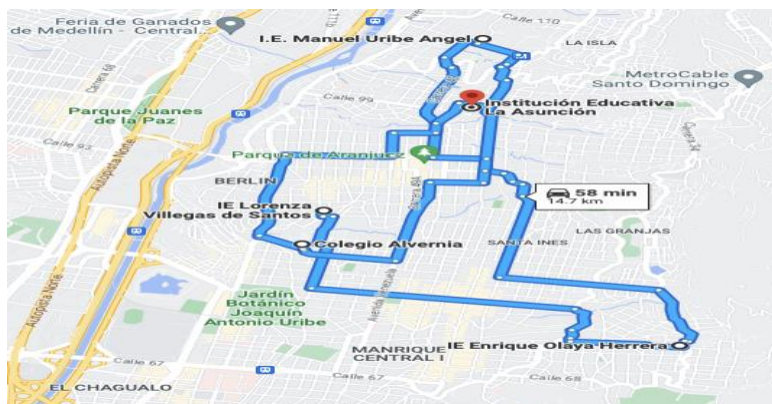
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Condiciones de enseñanza	A 5 años PTA	50	34,7%	34,7%	34,7%
	B 3 años PTA	27	18,8%	18,8%	53,5%
	C Sin PTA	67	46,5%	46,5%	100%
	Total	144	100%	100%	

N.144

Los 144 escritos fueron recolectados de manera directa por la investigadora en cada uno de los grupos siguiendo el mismo protocolo y realizando el levantamiento de la información en la misma semana del año escolar.

Todas las Instituciones están ubicadas en el oriente de la ciudad.

Figura 29. Ubicación geográfica de las Instituciones Educativas que participan en este estudio



Nota. Las cinco instituciones se encuentran en las comunas del Oriente de la ciudad. Mapa de

<https://www.google.com/maps/dir>

Con el fin de establecer si los grupos de grado tercero de este estudio son semejantes en términos socioeconómicos, decidimos desde el diseño metodológico comparativo, analizar dos rasgos: el Estrato Socioeconómico (ESE) y el nivel de instrucción de las madres que son factores fuertemente asociados al desempeño de los niños en lenguaje.

En general, esta asociación se analiza a partir de los tres indicadores que definen el ESE: nivel de educación, nivel ocupacional e ingreso familiar (Duncan & Magnuson, 2003; Ensminger & Fothergill, 2003). La importancia de adoptar un enfoque multidimensional del ESE en el estudio del desarrollo cognitivo se halla en la evidencia que indica que estos indicadores tendrían efectos diferentes sobre el desempeño cognitivo (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003; Duncan & Magnuson, 2003). Así, se ha demostrado que el nivel educativo de los padres sería el indicador más asociado al desempeño cognitivo de los niños. (Vanessa, 2012, p. 4)

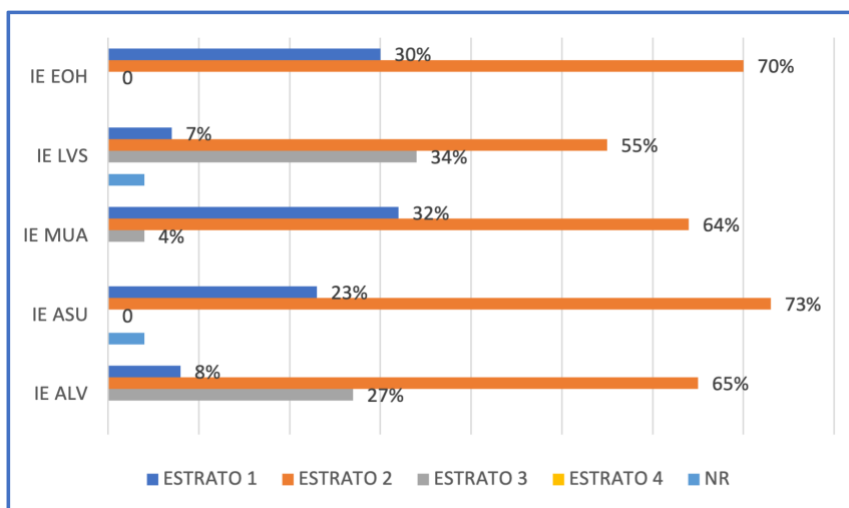
Asimismo, dentro del nivel de instrucción, el de la madre es fundamental porque “se ha encontrado que el nivel de instrucción de la madre (NIM) explica un porcentaje de la varianza del lenguaje, del control cognitivo, de las habilidades visuoespaciales, de la memoria de trabajo y de la memoria verbal”. (Vanessa, 2012, p. 4).

1.1. Nivel de ingreso familiar

El ingreso familiar de los estudiantes de las cinco instituciones educativas se clasifica teniendo como referencia la estratificación socioeconómica de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas o predios en Colombia son seis, siendo el Estrato 1 el más bajo y el Estrato 6 el más alto.

La mayoría de las familias de los estudiantes de grado tercero de este estudio tienen su domicilio en estrato 2 (65,2% de la muestra), es decir, se consideran con bajos recursos por lo que son subsidiados en los servicios públicos. El 19% de las familias se ubican en estrato 1 y 14,5% en estrato 3. No se tiene información del 1,3%. La siguiente figura presenta el porcentaje de familias de cada IE que se ubican en cada estrato económico.

Figura 30. % de las familias de los niños de tercero según el estrato económico



N:144 Familias

Como se puede observar en la figura 31, en todas las aulas, la mayoría de los estudiantes pertenecen al estrato 2, y el resto pertenece a los estratos contiguos, 1 o 3. En dos instituciones, una acompañada por el programa y otra no, hay un porcentaje alto de niñas en estrato 3 (IE LVS y IE ALV) y las tres restantes con porcentajes altos en estrato 1.

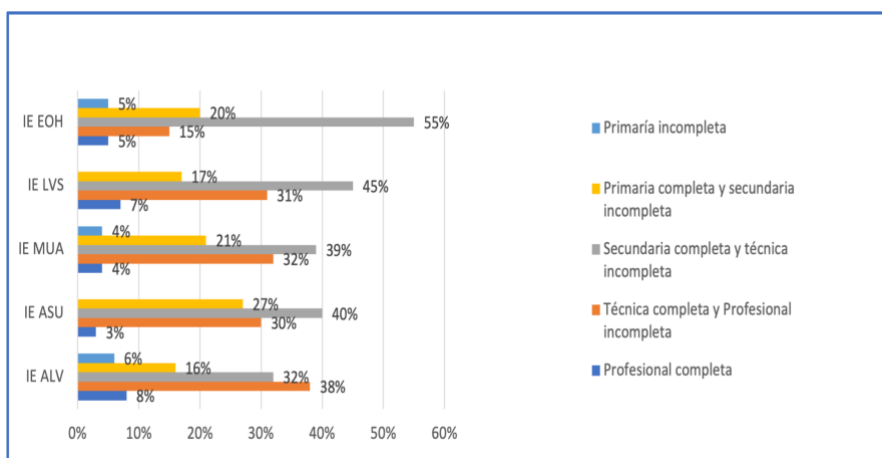
1.2. El nivel de instrucción de las madres

La información sobre el nivel de instrucción de las madres de los niños se ha clasificado desde los niveles educativos formales establecidos en la ley general de educación de Colombia, reduciendo las ocho categorías allí presentes a cinco, a los efectos de facilitar el análisis:

- Profesional completa
- Técnica completa o profesional incompleta
- Secundaria completa o técnica incompleta
- Primaria completa o secundaria incompleta
- Primaria incompleta

El nivel de escolaridad de la mayoría de las madres de los niños de tercero es Secundaria completa o técnica incompleta con el 41% de la muestra, porcentaje que representa a 59 mujeres. El nivel escolar Técnico o Profesional incompleto ha sido cursado por 44 mujeres que representan el 30,5% de la muestra. Y 29 mujeres, el 20%, no han completado sus estudios de Secundaria y tienen la primaria completa. El nivel formal más alto de escolaridad en este grupo de madres es del 5,5% en Nivel profesional completo de 8 de ellas y el más bajo es la Primaria incompleta del 3% correspondiente a 4 mujeres.

Figura 31. % de madres según el nivel de instrucción en cada una de las instituciones



N:144

Se advierte que en cuatro de las IE el mayor porcentaje corresponde a las madres con estudios secundarios completos o técnicos incompletos y, en segundo lugar, para tres de ellas estudios técnicos completos o profesionales incompletos, la IE ALV es la excepción donde la

relación es inversa y la IE EOH que tiene como segundo lugar el estudio de primaria completa y secundaria incompleta. De manera que entre ambos tipos de estudios (secundaria y técnica), en el orden enunciado, agrupan 75%,76%,71%,70% y 70%. Las madres que solo poseen estudios primarios completos representan valores muy próximos: 20%,17%,21%,27% y 16%. Lo mismo sucede entre las que han completado estudios profesionales: 5%,7%,4%,3% y 8%. Las madres sin primaria completa son muy pocas (3IE) o no las hay (2IE).

En conclusión y comparando los valores de los grupos en relación con la situación socioeconómica, se puede considerar que los cinco grupos son socioeconómicamente semejantes por ubicarse con mayor frecuencia en la misma variable. Estrato Socioeconómico bajo 65,2% y que el nivel de instrucción de las madres indica que han terminado su Secundaria o Técnica o tienen su técnica y profesional incompleta el 71,5%.

1.3. Edad de los niños que integran los grupos escolares

En el análisis hay niños de 7 y 8 años, edad esperada para grado tercero y niños mayores, que, aunque tienen 9 y 10 años, no representan extraedad en el sistema escolar¹⁶.

Con esta diferencia que se establece de la edad se observa que los niños que cursan el grado tercero en un 57,6% (83) tienen la edad esperada para cursar el grado escolar y un 42,4% (61) superan la edad esperada.

¹⁶ En Colombia se considera extraedad los estudiantes que están matriculados en un determinado grado escolar y cuentan con dos o más años por encima de la edad que idealmente deberían tener al momento de cursar uno de los grados que integran los niveles de educación primaria, secundaria o media superior.

Tabla 11. Tabla de frecuencia edad de los niños de grado tercero participantes en la investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad	1.Edad esperada	83	57,6%	57,6%	57,6%
	2.Más de la edad esperada	61	42,4%	42,4%	100%
	Total	144	100%	100%	

N.144

La edad medida desde los años cumplidos al momento de realizar la tarea de escritura es una variable continua que permite ver las diferencias en términos de edad esperada 7 y 8 años cumplidos (categoría 1) y niños con edad mayor de la esperada cursando tercer grado (categoría 2). La siguiente tabla de contingencia presenta los datos de las dos categorías edad y condiciones de enseñanza.

Tabla 12. Tabla de contingencia Condiciones de enseñanza Edad

		Edad		Total	
		1	2		
Condiciones de Enseñanza	A	Recuento	25	25	50
	5 años PTA	% dentro de edad	30,1%	41%	34,7%
	B	Recuento	14	13	27
	3 años PTA	% dentro de edad	16,9%	21,3%	18,8%
C	Recuento	44	23	67	
	Sin PTA	% dentro de edad	53%	37,7%	46,5%
Total	Recuento	83	61	144	
	% dentro de edad	100%	100%	100%	

N.144

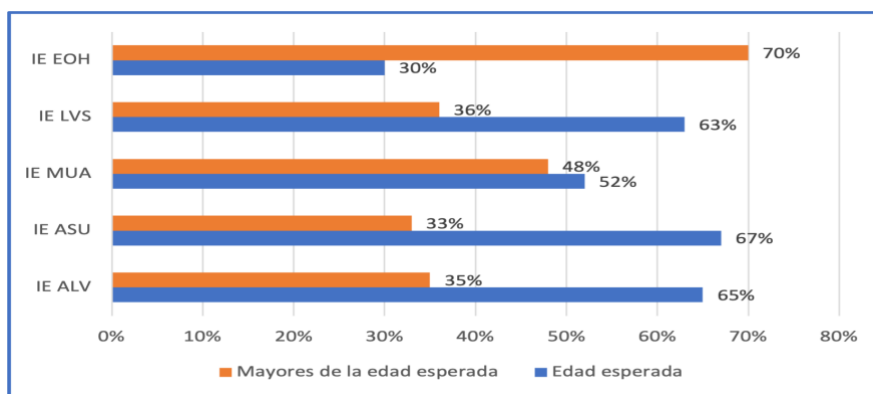
Los grupos de escrituras con condiciones de enseñanza en las que está involucrado el PTA en términos de edad esperada y mayores a la edad esperada es equivalente. En la condición A 50% de los y las estudiantes se encuentran en la edad esperada y el otro 50% tienen más de la edad esperada, en la condición B 51% están en la edad esperada y el 49% en edad mayor a la

esperada. En la condición de enseñanza C (sin PTA), los y las estudiantes en edad esperada superan en un 31,3% a quienes tienen una edad superior a la esperada.

Con la prueba de chi-cuadrado la asociación de las dos variables (0,189 Sig. Asintótica) demuestra que no hay asociación entre la edad y la condición de enseñanza, son dos variables independientes.

La siguiente tabla presenta el porcentaje de los niños según la edad en cada una de las instituciones.

Figura 32. % de estudiantes según la edad en cada una de las instituciones



N:144

2. La obtención de los textos

Como se anunció en el diseño metodológico, las escrituras narrativas producidas por los niños de grado tercero, zona urbana de Medellín, se analizan a partir de las distinciones de las producciones textuales más y menos evolucionadas en función de las características del texto como totalidad, de las relaciones entre enunciados y el sistema de escritura.

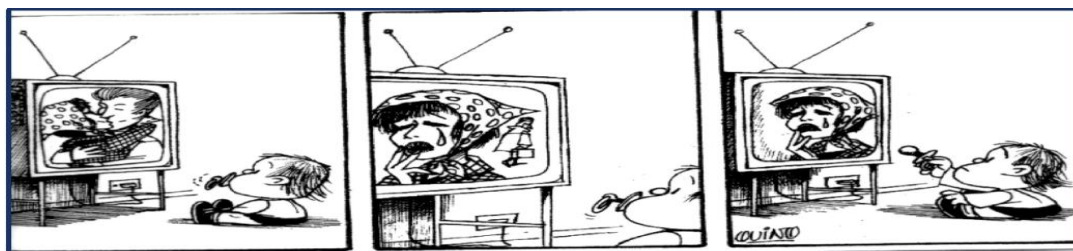
2.1. Procedimiento de recolección de los textos narrativos

Se propone a los niños la escritura de un texto narrativo desde una historieta de Quino que contiene una secuencia de tres viñetas. La tarea fue diseñada en una investigación previa (Zucalá,

2015, p. 54). En la investigación citada se producen narraciones orales, por dictado al adulto y de la propia mano de los niños. En esta oportunidad, solo se tomó la última situación. Se emplean asimismo varias dimensiones y categorías de análisis que han demostrado ser válidas para la comparación de las producciones narrativas, al tiempo que se modifican y agregan otras.

La recolección de escrituras de los niños inicia con la observación de la historieta, luego comentan oralmente lo que sucedía en ella y finalmente escriben. Antes de escribir, se brindan 3 minutos más para observar la imagen y sin quitarla, bajo la consigna “*Ahora, cada uno va a escribir lo que pasa en esas imágenes*”, comienza la escritura.

Figura 33. Pre-texto de la tarea de escritura propuesta para la investigación



Nota. La historieta es la misma empleada por Gabriela Zucalá (2015).

Con esta tarea, se conformó un corpus de 144 textos provenientes de los cinco grupos escolares.

Tabla 13. Corpus de los textos o escrituras analizadas

Condición de enseñanza	Institución Educativa	Número de textos escritos
A	IE EOH	20
	IE LVS	30
B	IE MUA	27
C	IE ASU	30
	IE ALV	37
T:144 textos		

2.2. Dimensiones y categorías de análisis

Los tres ejes o dimensiones sobre los que se desarrolla el análisis son:

- el texto como totalidad,
- relaciones entre enunciados,
- el sistema de escritura.

Para cada dimensión se definen categorías escalares y sus indicadores. Para ello se adaptan algunas categorías empleadas por Zucalá al corpus de textos aquí analizados y se agregan otras específicas para el material. A partir de estas variables escalares se procede a la descripción de todas las escrituras y a la comparación entre grupos.

A continuación, se presenta cada una de las dimensiones de análisis:

2.2.1. Dimensiones en las que se analizan los textos como totalidad

En cuanto al análisis del texto como totalidad se tuvo en cuenta la extensión, la trama discursiva y la densidad narrativa. Con las dos últimas se establecen asociaciones que definen la organización de la trama y la organización narrativa; por otro lado, en este análisis también se contempla la integración de los planos de ficción, ya que en la imagen se combina la ficción protagonizada por el bebé y la ficción que se desarrolla en la TV que observa el pequeño. Esta combinación de planos es uno de los aspectos que distinguen la narración de la historia seleccionada para este estudio.

La siguiente tabla sintetiza las dimensiones, categorías e indicadores.

Tabla 14. Dimensiones en las que se analiza el texto como totalidad

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADOR
Extensión	Breves	Entre 1 y 7 cláusulas
	Extensos	Más de 7 cláusulas
Trama discursiva	Descripción	Se nombran los eventos, personajes y/u objetos sin establecer relaciones temporales ni causales
	Narración parcial	Predominan elementos descriptivos, se establecen algunas relaciones temporales y causales
	Narración propiamente dicha	Presenta secuencia de eventos con relaciones temporales y causales; expresan perspectivas del escritor y de los personajes en los sucesos.
Densidad narrativa	Sin densidad	No contiene cláusulas con función evaluativa.
	Densidad baja	1 y 2 cláusulas con función evaluativa
	Densidad alta	3 cláusulas con función evaluativa
Organización de la trama (relación de la densidad narrativa con la trama discursiva)	<i>Menor organización</i>	<i>Descripciones sin densidad narrativa</i>
	<i>Organización media baja</i>	<i>Descripciones con baja densidad o Narraciones parciales sin densidad narrativa</i>
	<i>Organización media</i>	<i>Descripciones con alta densidad narrativa, narraciones parciales con baja densidad o narraciones propiamente dichas sin densidad.</i>
	<i>Organización media alta</i>	<i>Narraciones parciales con alta densidad narrativa o narraciones propiamente dichas con baja densidad.</i>
	<i>Organización superior</i>	<i>Narración propiamente dicha con alta densidad narrativa.</i>
Integración de planos de ficción	Un solo plano	El texto presenta alguno de los dos planos de ficción de la tira de manera independiente
	Planos yuxtapuestos	Se presentan los sucesos de manera independiente, se encuentran en el tiempo, pero no hay una conexión entre ellos.
	Planos integrados	Presentan en simultáneo lo que sucede en los dos planos

Organización Narrativa (solo aplica a textos narrativos y a narraciones parciales)	Organización temporal	La narrativa mantiene la organización de las cláusulas desde el tiempo, sin una estructura global
	Organización temporal causal	La narrativa contiene varias cláusulas de relaciones temporales y causales locales
	Organización global	Las narraciones incluyen momentos de una estructura narrativa: inicio, conflicto y resolución del conflicto

Extensión. Como totalidad, los textos pueden ser analizados en su extensión. La longitud o extensión de los textos es una dimensión ligada a la calidad de la escritura debido a que permite establecer un punto de referencia en el uso y dominio de la lengua escrita (Tolchinsky, 1992). Medir la longitud implica establecer una unidad de medida que, para el caso, y siguiendo el modelo de análisis de Gabriela Zucalá, es “la cláusula” concebida por Berman & Slobin en 2010 como “unidad que contiene un predicado unificado, es decir, predicado que expresa una única situación, sea actividad, evento o estado”.

Clasificamos los textos en breves y extensos considerando la media de cláusulas producidas por todos los niños, que es 7. Incluimos como textos extensos a aquellos que superen esa marca y breves al resto.

Trama Discursiva. La trama discursiva permite identificar el tipo de texto producido por el estudiante. La discriminación del tipo de texto se basa en la concepción de narrativa de Labov y Waletzky (1967), para quienes la narrativa es una manera de recapitular la experiencia pasada en una secuencia verbal que respeta la secuencia de sucesos vividos. Al retomar estos mismos autores y en consideración con lo analizado también por Zucalá, las características que se reconocen para decir que un texto es narrativo son:

- Presentación de secuencia de sucesos.

- Cualquier secuencia de cláusulas¹⁷ que contenga al menos una juntura o unión temporal (Labov, 1972.)
- La existencia de dos funciones: la referencial y la evaluativa. La función referencial de la narrativa permite dar cuenta de los hechos narrados y su secuencia temporal, remite a la forma de organizar la información y el orden temporal de los eventos. Expresa continuidad acerca de lo narrado. La función evaluativa requiere decidir cuándo unos hechos merecen ser contados, cómo convocar el interés del potencial destinatario de esa narración, qué eventos se consideran centrales y cuáles no, etc. Son elecciones que el narrador debe hacer, así como establecer las conexiones causales entre los hechos, expresar las perspectivas propias y de quienes participaron en los sucesos narrados. Incorpora posicionamiento e interpretación del narrador.

Con estos criterios se categorizaron los textos analizados en:

- 1.Descripción.
- 2.Narración parcial
- 3.Narración propiamente dicha.

A continuación, un ejemplo de cada una de las categorías:

1. Descripción: Se trata de textos que describen las imágenes. “Son textos en que se nombran los eventos de la historieta, los personajes, y/o objetos presentes en la misma, pero sin establecer entre ellos relaciones temporales ni causales”. (Zucalá, 2015:63). Ejemplo:

*Se **están** besando y un bebé **está** viendo*

Está** llorando y el hombre no **está

***Está** triste y el bebé **está** ofreciéndole la chupa¹⁸. (GA, MG, F)¹⁹*

¹⁷ “la cláusula” concebida por Berman & Slobin en 2010 como “unidades que contienen un predicado unificado, es decir, predicado que expresa una única situación, sea actividad, evento o estado”.

Este es un texto que contiene sucesos (“están”/ “está”), pero no en secuencia. No aparece un conexo que permita organizar temporalmente a quien se refiere y qué hace. Hay una referencia valorativa “triste” que sin la visualización de la historieta no se podría identificar de quién se trata. Es evidente la descripción de las viñetas, enfatizada por la construcción verbal en presente continuo, así como la dependencia del texto a la imagen para poder comprenderlo.

2. Narración parcial: “Aquellos textos que poseen algunas características de los narrativos, pero de manera parcial, predominando en ellos elementos propios de las descripciones. Son textos en los que hay secuencia temporal o relaciones causales, pero solo entre algunas de sus cláusulas y no de manera global. Se presentan deícticos e identidad confusa de los personajes” (Zucalá, 2015, p.63). Ejemplo:

*En esta escena el niño **está** viendo una película con una pareja
En esta escena **está** llorando **porque** se comprometió /y/ se va
Y en ésta también **siguió** llorando y el niño le **da** la chupeta **para que**
deje de llorar. (GC, SS, F)*

En este caso, el texto está enlazado a las viñetas cumpliendo parcialmente las características de la narración, no hay una secuencia de los sucesos por estar aislados en las escenas (“está”/“siguió”/“da”/“deje”), pero al interior de las escenas descritas aparecen funciones valorativas que permiten ver causalidad y justificación de los sucesos (“porque”/“para que”).

¹⁸ Las transcripciones de los textos en la dimensión de análisis del texto como totalidad mantienen la continuidad o discontinuidad de los escritos originales y los signos de puntuación que los escritores le colocan. En // se encuentran adiciones del investigador para completar la interpretación de las expresiones inconclusas; estos agregados facilitan la lectura, pero no se consideran para el análisis. Por tratarse de una investigación centrada en la estructura narrativa de los textos, se corrige la ortografía de los mismos pues no se tiene una segunda versión del texto ni se hace alusión a procesos de corrección o reescritura.

¹⁹ Los ejemplos de escritura que acompañan este capítulo se nombran con el grupo al cual pertenece el estudiante según la condición de enseñanza GA (los grupos escolares cuyos docentes han sido acompañados 5 años por el programa), GB (el grupo cuya docente ha sido acompañada 3 años por el programa) o GC (los grupos sin el acompañamiento del programa) las iniciales de los nombres y apellidos del infante y el género F femenino o M masculino.

3. Narración propiamente dicha: Texto que presenta secuencia de sucesos con junturas temporales que dan orden a los eventos, los hechos narrados convocan el interés del destinatario, se establecen conexiones causales de los hechos, se expresan perspectivas del escritor y de los personajes que participan en los sucesos narrados, ejemplo:

*Primero en la historia un bebé **está** viendo televisión y **ve** que un muchacho y una muchacha se **besan**. Después la muchacha se **separa** del muchacho y **comienza** a llorar. Después el niño como **ve** que la muchacha **comienza** a llorar le da la chupa **pero como mira** que la muchacha no la **recibe él insiste**. Fin (GA, MSA, F)*

Este texto presenta una narración de sucesos que tienen una juntura temporal, “después”. Se evidencia la función referencial al dar una organización temporal de los hechos (“primero”) y la función valorativa en la que se destaca una relación de causalidad entre la separación y el llanto (“pero como”), además, explicita la intención de los personajes al referirse a la insistencia del bebé.

Densidad Narrativa. La densidad narrativa es medida por el número de cláusulas con función evaluativa que interpretando a Veneciano (2009, en Zucalá, 2015, p.72) las identifica como aquellos pasajes del texto donde el niño y la niña que narra se refiere a sus interpretaciones sobre las conexiones causales entre los eventos y las perspectivas de los personajes. Es el reflejo de la intervención del escritor o escritora sobre lo que quiere contar con recursos como el uso de léxico propio de la lengua escrita, los comentarios del enunciador, los estados mentales de los personajes.

En el grupo de textos analizados se encuentra la función evaluativa en su contenido, algunos de ellos sólo referencian las causas de los hechos, por ejemplo:

*Había una vez un niño viendo tele a una pareja **besándose** la muchacha **lloraba** **porque** se **separaron** y el novio se **fue** y **siguió** llorando*
(GB, M, M.)

Otra referencia relacionada con la función evaluativa está en la perspectiva de los personajes, algunos textos relatan pasajes relacionados con el estado afectivo de los personajes (“triste”/“muy triste”), ejemplo:

*El niño **está** viendo televisión que un hombre con una mujer después la mujer se **fue** llorando y el hombre la **dejó** **triste**, la mujer se **fue** **muy** **triste**.* (GC, D, M)

En otros casos referencian más de un contenido evaluativo, es decir de causa (“porque el marido la dejó”) y también el estado interno del personaje (“porque piensa que ella quiere chupa”), ejemplo:

*Que la muchacha **está** llorando que la muchacha se **está** besando el niño **está** viendo la televisión **está** sentado La muchacha **está** llorando **porque** el marido la **dejó** el niño se **saca** la chupa **porque** **piensa** que ella **quiere** **chupa*** (GB, KA, M)

También se encuentran textos con más de tres referencias de contenido evaluativo que relatan el estado interno del personaje (“no sabe nada pues para consolarla”/ empieza a ver que no era verdad”/ ve que tan bonito es el amor y aprendió a amar”) como el texto del ejemplo:

***Pasa** que el niño o bebé **está** viendo televisión y **ve** una mujer llorando en la televisión como él **no sabe** aún nada pues **para consolarla** le **pasa** el chupón y ahí **empieza** a ver que **no era** verdad sino actuando y **ve** que **tan bonito** es el amor y **aprendió** a amar.* (GA, JP, M)

Una referencia evaluativa que surge en los textos analizados es la relativa, aquella que presenta la evaluación o perspectiva del escritor al interior del relato (“¡Qué pesar!”), un ejemplo de ello es:

*Una muchacha y un muchacho **dándose** besos el niño **todo concentrado y enamorado** y después el señor la **deja** y la señora **se pone triste** el niño también **estaba triste** y al final **llora** más y el niño **suelta** lágrimas **¡Qué pesar!** (GA, MF, F)*

Considerando el número de cláusulas donde aparecen expresiones evaluativas, encontramos que la mayor parte de los textos contienen entre 1 y 2. De este modo, los clasificamos en las siguientes categorías:

1. Sin densidad narrativa, cuando no posee ninguna.
2. Densidad baja, cuando el texto presenta 1 o 2 cláusulas.
3. Densidad alta, cuando aparecen 3 máximo 1 por viñeta o más cláusulas.

Organización de la Trama. De la combinación de las dos últimas dimensiones, se obtiene una categorización en 9 tipos de producciones que resultaron útiles para el análisis. A los fines de este trabajo, la dimensión la denominamos como Organización de la trama con 5 categorías:

1. Menor organización:

Descripciones sin densidad narrativa.

2. Organización media baja:

Descripciones con baja densidad o narraciones parciales sin densidad narrativa.

3. Organización media:

Descripciones con alta densidad, narraciones parciales con baja densidad o narraciones propiamente dichas sin densidad narrativa.

4. Organización media alta:

Narraciones parciales con alta densidad o narraciones propiamente dichas con baja densidad narrativa.

5. Organización superior:

Narración propiamente dicha con densidad alta.

Integración de Planos de Ficción. La historieta funciona como un pretexto para la escritura de los niños. En ella aparecen *dos planos de ficción*, el relacionado con lo que está sucediendo en la televisión y el que sucede con el niño que mira la televisión. Gabriela Zucalá los describe así:

En la pantalla de la televisión se desarrolla una novela, allí la protagonista se despide de su pareja, quien se va con una valija. Esta partida parece ser el desencadenante del llanto de la mujer. En simultáneo, el bebé que mira la novela, al observar que la mujer llora en la televisión, se saca el chupete y lo acerca a la pantalla con la clara intención de brindarlo al personaje que llora. (Zucalá, 2015, p.66)

Desde la integración de los planos de ficción, el análisis permite categorizar los escritos en tres.

El primero, *un solo plano*, lo que sucede en la televisión, ejemplo:

Había una vez besándose en una telenovela y un día la mujer se puso a llorar y el hombre se va y aparece otra vez la mujer llorando. (GC, AS, F)

El segundo grupo corresponde a los *planos yuxtapuestos*, aquellos escritos en el que se presentan los sucesos de manera independiente, se encuentran en el tiempo, pero no hay una conexión entre ellos de manera directa, por ejemplo:

*La señora **estaba** con el novio y se **dieron** un beso luego el señor se **fue** y la señora se **va** La señora se **queda** llorando y se **queda** sola llorando y el niño se **quitó** la chupa, **con la chupa el niño señala el televisor.**
(GC, M, F.)*

El tercer grupo, escrituras que desarrollan los sucesos desde planos integrados, en el que los niños escriben en simultáneo lo que sucede en los dos planos. Ejemplo:

*La mujer **besa** al hombre y el bebé se **queda** viendo luego la mujer **llora** porque el hombre se **fue** con maleta y el bebé **sigue** viendo la mujer **sigue** llorando porque el hombre se **fue** y **el bebé le entrega la chupa para que la mujer no lllore.** (GB, AY,F.)*

Organización Narrativa. La organización narrativa contempla únicamente los textos narrativos propiamente dichos y las narraciones parciales, según las categorías supra de trama discursiva. Se trata de 110 textos que se distribuyen en tres categorías.

1.Organización temporal. Las narrativas temporales mantienen la organización de las cláusulas desde el tiempo, sin una estructura global. Ejemplo:

*Que la señora **está** llorando y **después** el bebé que la **está** viendo y le **dijo** que le **pasó después había** un señor detrás de ella y **después** un hombre y ella se **besaron.** (GC, VH, F).*

2.Organización temporal-causal. En el corpus de análisis también se encuentran narrativas que desarrollan en varias cláusulas relaciones temporales y causales locales. Ejemplo:

***Hay dos novios dándose besos y luego** la señora se **puso** a llorar **porque pelearon.** (GB;LC;F)*

En los textos con narrativa de organización temporal-causal o de organización temporal se ubican varios de los categorizados anteriormente como narraciones parciales, es decir, los textos descriptivos que contienen secuencias narrativas temporales o causales. Ejemplo:

*Lo que pasa es que el bebé **observa** cada movimiento de las escenas **siente** lo que **pasa** en cada escena **señala** y **ve** con mucha atención **la última parte** de la escena y **parece** que el bebé **quisiera** ayudar a la señora **cuando él está** en la **última** /deíctico imagen/ se **ve** que **trata**. (GC, G, F)*

3. Organización global. Las narraciones globales son aquellas que “incluyen los diferentes momentos de una estructura narrativa: presentación inicial de la situación, conflicto y resolución de este. Explicitan relaciones temporales y causales, y están conformadas por más de dos cláusulas”. Ejemplo:

*Que el niño **estaba** viendo una película donde unos señores se **estaban** besando y el señor **deja** a la señora la señora muy triste se **pone** a llorar el niño **trata** de darle el chupón **porque piensa** que se lo **puede** dar (GA, I, F)*

En el texto la situación inicial (“Que el niño estaba viendo una película donde unos señores se estaban besando”), un conflicto (“el señor deja a la señora”), una relación causal y desenlace (“el niño trata de darle el chupón porque piensa que se lo puede dar”)

También se encuentran narrativas globales que organizan los acontecimientos en diferente orden, pero mantienen la estructura. Ejemplo:

*Hay una mujer llorando porque el hombre se **fue** de casa y después el marido **estaba** besando a la mujer cuando la mujer **estaba** llorando el bebé se **quitó** el chupón. (GB, J, F)*

En este escrito se presenta un conflicto y una relación causal (“Hay una mujer llorando porque el hombre se fue de casa”), una situación inicial (“y después el marido **estaba** besando a la mujer”) y un cierre (“cuando la mujer **estaba** llorando el bebé se **quitó** el chupón”)

En algunas escrituras se insertan otros textos, como comentarios, reflexiones e incluso otros sucesos narrativos. Ejemplo:

*Había una vez un bebé que **estaba** viendo una novela y **vio** a una señora triste y él también se **puso** triste y **vio** a un señor por detrás de la señora un señor que **estaba** con la bolsa de ella y **era** que la **había** robado y luego el bebé **señaló** con el chupete a la mujer llorando y luego se **encontró** con su amor y **dejó** de llorar y el bebé se **puso** ahora feliz y así **fue** feliz por siempre (GA, V, F)*

El texto presenta una situación inicial (“Había una vez un bebé que estaba viendo una novela”, un conflicto inicial (“y vio a una señora triste y él también se puso triste”), incluye un conflicto por inferencia (“y era que la había robado”), se hace un cierre (“y luego el bebé señaló con el chupete a la mujer llorando”) y se crea un desenlace a la situación inicial (“y dejó de llorar y el bebé se puso ahora feliz y así fue feliz por siempre”)

2.2.2 Dimensiones en las que se analizan las relaciones entre enunciados

En las relaciones entre enunciados se analiza el avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación entre enunciados.

Tabla 15. Dimensiones del análisis de las Relaciones entre Enunciados

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADOR
Organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación.	Sin lexicalización ni puntuación.	Textos con enunciados sin ningún tipo de enlace puntuación o lexicalización
	Sin puntuación, con lexicalización no vinculada al tiempo.	Textos con lexicación para vincular los enunciados sin avance en el tiempo.
	Sin puntuación lexicalización de avance y retroceso de la acción.	Textos que hacen avanzar, retroceder, detener o saltar la acción.
	Con puntuación interior más lexicalización temporal	Textos con puntuación interior más coordinantes de avance
	Con puntuación interior más coordinantes y subordinantes.	Textos con puntuación interior más elementos léxicos que marcan el tiempo.
Puntuación entre enunciados	Sin puntuación	Textos sin marcas de puntuación
	Punto final	Textos solo con punto final
	Puntuación interna	Textos con puntuación en su interior

Organización del Avance del Tiempo en la Narración a través del Uso del Léxico y la Puntuación. Los enunciados que integran los textos se relacionan con léxico (“después”, “y entonces”) y/o se separan por puntuación. Ambos recursos permiten marcar o no la temporalidad del relato, ya sea para avanzar, para detenerse, saltar o volver a un pasado anterior. Hay niños que solo usan léxico, otros que emplean alguna puntuación y muchos que combinan.

Considerando todas las posibilidades presentes en el corpus, se organizaron las siguientes categorías:

1. Textos sin lexicalización ni puntuación. No contienen palabras ni signos de puntuación que indique avance en la narración. Ejemplo:

Un bebé viendo televisión una señora besándose /con un señor/ una señora llorando un bebé con una chupa un televisor y el bebé señora mesa y su pupu. (GC, SG, F)

2. Textos sin puntuación, con lexicación no vinculada al tiempo. Es decir, textos que emplean léxico para vincular los enunciados, sin una clara expresión del paso del tiempo. Ejemplo:

*Una muchacha llorando en el televisor **y** el bebé **mira y donde** la muchacha **está** sola el bebé se **quita** el chupón asombrado **y** la otra es una mujer y un hombre se **besan y** en la otra el novio se **va y** la mujer **llora** (GB, JDL, M)*

En el texto se enlazan los enunciados (“y”), no hay expresiones que permitan ver avance o retroceso en el tiempo, el tiempo de conjugación verbal es presente (“mira”/ “está”/“quita”/ “besan”/“van”/“llora”).

3. Sin puntuación lexicalización de avance y retroceso de la acción ejemplo:

*Hay dos novios **dándose** un beso **y luego** la señora se **puso** a llorar porque **pelearon** (GB, LM, F)*

En el texto no hay puntuación, se usa lexicalización de vinculación de enunciados y avance en la acción (“y luego”) y la conjugación verbal expresa avance y retroceso en el tiempo presente y pasado (“hay”/”dándose”/”puso”/”pelearon”)

4. Con puntuación interior más lexicalización temporal de avance, retroceso, permanencia de la acción, ejemplo:

En la primera un niño con un chupo viendo televisión otra vez el niño con el chupo viendo televisión y (coordinante avance) una señora llorando. (punto seguido) Vuelve el niño con el chupo viendo televisión y (coordinante avance) una señora llorando y (coordinante avance) el niño estirando la mano con el chupete. (GC, MM, M)

El texto además de tener puntuación interna, usa el léxico para avanzar en la acción (“en la primera”/ “otra vez” /“y” /“vuelve”)

5. Con puntuación interior más coordinantes y subordinantes de avance,retroceso, detención o salto. Ejemplo:

*Una mujer **está** besándose con un hombre **pero** el niño no **puede** ver eso **porque** es menor de edad los que se **están** besando **están** en la televisión. Una mujer **está** llorando **y** el niño la **está** viendo en la televisión **porque** el esposo la **dejó** sola. El niño **está** quitándose el chupo **y** **está** sentado viendo la televisión el niño **está** muy concentrado con la novela (GA, MSR, F)*

El texto avanza y retrocede coordinando (“pero el niño ...” / “y el niño la está viendo”), o subordinando (“porque es menor de edad...”/ “porque el esposo la dejó”) al mismo tiempo que empleando puntuación interna.

Puntuación entre enunciados. La puntuación entre enunciados se clasifica en tres categorías:

1. Sin puntuación. Ejemplo:

*Erase una vez una muchacha y su novio **eran** felices y se **pelearon** y la muchacha **llora** porque se **pelearon** y su novio se **fue** y la **dejó** y el niño lo **ve** (GB,MJ, F)*

2. Punto final. Textos que solo emplean punto al final. Ejemplo:

*Un niño **está** viendo la televisión y **está** viendo que una muchacha se **enamoró** de un señor y el señor la **dejó** y el niño se **puso** triste. (GA, YM, F)*

3. Puntuación interna. Cuando se usan diferentes marcas de puntuación en su interior. Ejemplo:

*Se **están** besando! y un bebé **está** viendo.
Está llorando y el hombre no **está**.
Está triste y el bebe **está** ofreciéndole la chupa. (GA, MG, F)*

2.2.3 Sistema de Escritura

El Sistema de Escritura es uno de los propósitos de la enseñanza de la lengua que se inicia en los primeros años escolares. En este caso, interesa indagar cuán avanzado está el dominio del sistema en producciones escritas narrativas.

Tabla 16. Dimensión Sistema de escritura

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADOR
Sistema de Escritura	Errores en la base alfabética del sistema	Con errores en la base alfabética del sistema, en sílabas complejas (cuasi-alfabéticos), gráficos y de segmentación entre palabras
	Errores literales y acentuales	Con errores literales ante homófonos y acentuales.
	Errores acentuales o sin errores	Con errores solo acentuales o sin error.

La primera categoría de esta dimensión tiene que ver con el dominio de la base alfabética, los errores que tenga relación con la cantidad, calidad y orden de las marcas en la escritura, los errores en la escritura de las sílabas complejas (cuasi alfabéticos), gráficos y la segmentación entre palabras.²⁰

En la segunda categoría se contemplan los textos con errores literales ortográficos en palabras homófonas, v-c, s, z-y, ll) y acentuales.

En la tercera categoría se ubican los textos con errores solo acentuales que, aunque en español es claro el sistema del acento no se aprende fácilmente o los textos que no presentan error.

1. Con *errores en la base alfabética del sistema*, en sílabas complejas (cuasi- alfabéticos), gráficos y en segmentación entre palabras. Estos errores tienen que ver con la base alfabética del sistema de escritura. Ejemplo:

Transcripción textual	Transcripción normalizada
un niño es tapintan do la tele una mucha un mucho	<i>un niño está pintando la tele una muchacha un muchacho</i>

²⁰ En estudios en los que se define la influencia de la escritura alfabética en la segmentación se afirma que “mientras más avanzado es el nivel de adquisición del sistema de escritura, los niños pueden segmentar más finamente las palabras” y “ la segmentación tiende a mejorar cuando los niños cuentan con el apoyo de la palabra escrita” (Zamudio.2008:12) Lo que justifica considerar esta categoría en el análisis de escrituras en grado tercero cuando los niños ya han pasado la etapa escolar de alfabetización inicial.

una mucha esta llorando otra tan vin	<i>una muchacha está llorando otra también</i>
	GA, ASA, F

El texto presenta errores de segmentación (“es tapintan” /“do” /“tan vin”), errores de omisión (“mucha”/ “mucho”/ “vin”) y acentuación (“esta”).

2. Errores literales y acentuales. Textos que presentan errores relacionados con las grafías s, c, z, v, b más de tipo gráfico. Ejemplo:

Transcripción textual	Transcripción normalizada
<i>El niño esta feliz viendo una pareja amorosa en la television pero al poco tiempo se puso triste y mucho mas triste hiso como si le fuera a poner la chupa para que no estubiera llorando tanto porque le robaron algo o algo paso por su amor fin</i>	<i>El niño está feliz viendo una pareja amorosa en la televisión pero al poco tiempo se puso triste y mucho más triste hizo como si le fuera a poner la chupa para que no estuviera llorando tanto porque le robaron algo o algo pasó por su amor. Fin</i>
	GA, CMA, F

El texto presenta errores de acentuación (“esta”/“television”/“paso”) y gráfica literal (“hiso” /“estubiera”)

3. Errores acentuales o sin errores. Aquellos textos con errores de acentuación que es lo último que se aprende en términos de ortografía, ejemplo:

Transcripción textual	Transcripción normalizada
<p><i>En la primera etapa hay un niño viendo televisión en la segunda etapa de la historieta vemos que la mujer esta llorando porque se fue el esposo y en la tercera etapa vemos a una mujer sola y triste porque ya extrañaba a su esposo. El niño también estaba triste.</i></p>	<p><i>En la primera etapa hay un niño viendo televisión en la segunda etapa de la historieta vemos que la mujer está llorando porque se fue el esposo y en la tercera etapa vemos a una mujer sola y triste porque ya extrañaba a su esposo. El niño también estaba triste.</i></p>
	GA, DCP, F

Sin errores, como por ejemplo:

*La señora se **pone** triste*

*y **llora***

*porque el señor se **fue**. (GC, MV, M)*

En función de las dimensiones, categorías e indicadores hasta aquí enunciados, se realiza el análisis de las escrituras. En primer término, se procede al análisis de la totalidad de los textos (apartado 3 de este capítulo: Análisis de las narraciones producidas por los niños de tercero), con independencia de la condición de enseñanza. Se brinda así un panorama de las diversas posibilidades efectivas de producción escrita de los niños de tercero. Posteriormente, se procede al análisis discriminando por condición de enseñanza (apartado 4. Análisis comparativo de las escrituras entre escuelas que recibieron distinto acompañamiento del PTA).

3. Análisis de las narraciones producidas por los niños de tercero

El siguiente apartado responde a la pregunta sobre cómo escriben narraciones todos los niños de grado tercero de la zona urbana de Medellín, evaluados con el instrumento y las categorías que acabamos de describir.

3.1. Los textos analizados como totalidad

3.1.1. Extensión.

Los textos escritos por los niños de tercero a partir de la tira cómica de Quino contienen entre 3 y 19 cláusulas que expresan una acción a través de un verbo conjugado. La media es de 7 cláusulas. En la categoría textos breves se ubican 95 escritos (66%) cuyas medidas se encuentran entre 1 y 7 cláusulas y en la categoría textos extensos se relacionan 49 (34%) con más de 7 cláusulas.

Tabla 17. Tabla de frecuencia Extensión de los textos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Extensión	1. Breves	95	66%	66%	66%
	2. Extensos	49	34%	34%	100%
	Total	144	100%	100%	

T.144

Como se desprende de estos datos, advertimos que los textos más extensos de la media solo son producidos por un tercio de los estudiantes de tercero.

3.1.2. Trama discursiva.

El 52,1% de los textos (75) son narraciones propiamente dichas. El resto se reparte entre las narraciones parciales (24,3%) y los textos descriptivos (23,6%), de manera que podemos afirmar que en tercero solo la mitad de la población produce verdaderas narraciones.

Tabla 18. Tabla de frecuencia Dimensión Trama Discursiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trama discursiva	1. Descripción	34	23,6%	23,6%	23,6%
	2. Narración parcial	35	24,3%	24,3%	47,9%
	3. Narración propiamente dicha	75	52,1%	52,1%	100%
	Total	144	100%	100%	

T.144

3.1.3. Densidad narrativa.

La densidad narrativa medida por el número de cláusulas con función evaluativa define que la mayoría de los niños de tercer grado escriben sus textos empleando entre 1 o 2 cláusulas con contenido de causalidad, con comentarios del enunciador, con descripción del estado mental de los personajes, entre otros recursos. Recordemos que se trata de 3viñetas que se corresponden con 3 posibles episodios de una narración. De allí 1 o 2 cláusulas se considera densidad baja, categoría que agrupa el 47,9 % de los textos (69 textos).

Tabla 19. Tabla de frecuencia Dimensión Densidad Narrativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Densidad Narrativa	1.Sin densidad	31	21,5%	21,5%	21,5%
	2.Densidad baja	69	47,9%	47,9%	69,4%
	3.Densidad alta	44	30,6%	30,6%	100%
	Total	144	100%	100%	

T. 144

Nuevamente, advertimos que aproximadamente la mitad de la población es mayormente sensible a incluir este tipo de indicadores de calidad.

3.1.4. Organización de la Trama.

La combinación de la trama narrativa con la densidad de los textos permite obtener un panorama de textos más y menos elaborados: desde aquellos que solo describen y carecen de densidad hasta las narraciones propiamente dichas cargadas de alta densidad. La siguiente tabla muestra cómo se distribuyen los 144 textos.

Tabla 20. Número de textos según el Organización de la Trama (trama discursiva y la densidad narrativa)

Trama discursiva/densidad narrativa	Sin densidad narrativa	Densidad baja 1 y 2 cláusulas	Densidad alta 3 y más de 3 cláusulas
Descripción 34 textos	18 textos 12,5%	14 textos 10%	2 texto 1%
Narración parcial 35 textos	5 textos 3%	20 textos 14%	10 textos 7%
Narración propiamente dicha. 75 textos	8 textos 6%	35 textos 24%	32 textos 22%

T.144

En la tabla se aprecia que la media de estudiantes produce textos narrativos propiamente dichos con densidad baja (35, 24%), seguidos inmediatamente de los de la misma trama con densidad alta (32, 22%).

Si se observan estos datos desde textos menos a más evolucionados encontramos que en tercero:

- el 12,5% de los textos son descripciones sin densidad que hemos definido como menos evolucionados;

- el 13% son narraciones parciales sin densidad (3%) o descripciones con baja densidad (10%), definidas como organización media baja;
- el 21 % produce narraciones propiamente dichas sin densidad (6%), combinaciones de narraciones con descripciones con baja densidad (14%) o solo descripciones con alta densidad (1%), definida como organización media;
- el 31% son narraciones propiamente dichas con baja densidad o combinación de narración (24%) y descripción con alta densidad (7%), definida como organización media alta;
- por último, los textos más logrados, narraciones propiamente dichas con alta densidad, ocupan el 22% de las producciones, definida como organización alta.

Advertimos aquí como la baja densidad está mayormente asociada a la trama descriptiva y la alta a la narración propiamente dicha. También que la densidad baja es la más presente en todos los tipos de tramas.

3.1.5 Planos de ficción

El siguiente cuadro presenta el total de textos analizados y su clasificación según los planos de ficción que se contemplan en la escritura.

Tabla 21. Tabla de frecuencia de textos según los Planos de ficción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Integración planos de ficción	1. Un plano	11	7,6%	7,6%	7,6%
	2. Planos yuxtapuestos	107	74,3%	74,3%	81,9%
	3. Planos integrados	26	18,1%	18,1%	100%
	Total	144	100%	100%	

Como se advierte, la mayoría de las escrituras de los niños de tercero (74,3%) presentan los dos planos de manera yuxtapuestos sin conexión alguna entre ellos.

3.1.6. Organización Narrativa.

La siguiente tabla presenta la organización narrativa de los 110 textos narrativos y narrativos parciales. El 71% de los textos presentan una organización global, 17,2% una organización temporal causal y el 11,8% una organización temporal.

Tabla 22. Tabla de frecuencia de la organización narrativa de los textos narrativos propiamente dichos y de las narraciones parciales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Organización Narrativa	Organización Temporal	13	9%	11,8%	11,8%
	Organización Temporal Causal	19	13,2%	17,3%	29,1%
	Organización global	78	54,2%	70,9%	100%
	Total	110	76,4%	100%	

T.110

3.2. Las relaciones entre enunciados

Analizamos aquí, por una parte, la combinación de la puntuación con el léxico en el avance de la acción y, por otro, la puntuación en general.

El 49,3% de los textos de este estudio se caracterizan por hacer uso solo de la lexicalización para darle movimiento a los enunciados en el tiempo de la narración y el 34% con solo la lexicación en el tiempo se avanza, se retrocede, se detiene o se salta en la narración.

Tabla 23. Tabla de frecuencia organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación	Sin lexicalización ni puntuación	7	4,9%	4,9%	4,9%
	Sin puntuación, con lexicalización no vinculada al tiempo	71	49,3%	49,3%	54,2%
	Sin puntuación lexicalización de avance y retroceso de la acción	49	34%	34,0%	88,2%
	Con puntuación interior más lexicalización temporal	14	9,7%	9,7%	97,9%
	Con puntuación interior más coordinantes y subordinantes	3	2,1%	2,1%	100%
	Total	144	100%	100%	

T. 144

Como se advierte, los niños hacen mayor uso del léxico que de las marcas de puntuación. Cuando la emplean, se contemplan tres categorías: sin puntuación, con punto final y puntuación interna.

Tabla 24. Tabla de frecuencia puntuación entre enunciados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Puntuación entre enunciados	Sin puntuación	102	70,8%	70,8%	70,8%
	Con punto final	25	17,4%	17,4%	88,2%
	Puntuación interna	17	11,8%	11,8%	100%
	Total	144	100%	100%	

T.144

Es evidente que las escrituras no tienen la puntuación como recurso de segmentación, en un 70,8% de los textos los estudiantes no emplean puntuación de ningún tipo en la escritura, en un 17,4% la puntuación empleada es el punto final y solo el 11,8 % emplea la puntuación interna para pausar y segmentar la escritura.

3.3. El sistema de escritura

Finalmente, se presenta el análisis de los textos desde el sistema de escritura, la última dimensión de análisis.

Tabla 25. Tabla de frecuencia Sistema de escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sistema de Escritura	Errores cuasi-alfabéticos	56	38,9%	38,9%	38,9%
	Errores literales y acentuales	57	39,6%	39,6%	78,5%
	Errores acentuales o sin errores	31	21,5%	21,5%	100%
	Total	144	100%	100%	

T.144

En el dominio del sistema de escritura de los niños de tercero, las escrituras con menos errores o sin errores solo representan el 21,5% del total de textos. Pese a que se espera que la segmentación tienda a mejorar cuando los niños cuentan con el apoyo de la palabra escrita (Zamudio, 2008:12), para el caso de tercero, se siguen presentando errores cuasi-alfabéticos, gráficos y de segmentación en 56 escritos (38,9%).

4. Conclusiones

En síntesis, las características de las escrituras narrativas de los niños de grado 3° de la zona urbana de Medellín a partir del análisis de las producciones textuales más y menos evolucionadas en función de las características del texto como totalidad, de las relaciones entre enunciados y del sistema de escritura pueden sintetizarse en:

- Los autores de las 144 escrituras analizadas se encuentran en la edad esperada para cursar grado tercero 7 y 8 años (83 escritores) o cuentan con 9 y 10 años (61 escritores). Todos han cursado 3 años de escolaridad primaria.

- El 66% de los 144 textos analizados son breves, es decir su extensión está entre 4 y 7 cláusulas o unidades que contienen un predicado que expresa una única situación o evento.
- La trama discursiva de la mayoría de los escritos producidos por los niños a partir de la tira cómica de tres viñetas es la narrativa propiamente dicha, con 75 escritos clasificados como tal.
- La densidad narrativa medida por el número de cláusulas con función evaluativa define que los niños de tercer grado escriben sus textos empleando entre una o dos cláusulas con contenido de causalidad, con comentarios del enunciador, con descripción del estado mental de los personajes, entre otros recursos. La presencia de estos enunciados es mayormente baja.
- En relación con la organización de la trama, de los 144 textos, el 63,2% son narraciones propiamente dicha con densidad narrativa que supera las tres cláusulas evaluativas (alta) o con una a tres cláusulas evaluativas (baja) o narraciones descripciones con alta densidad.
- La mayoría de las escrituras de los niños de tercero en un 74,3% presentan los dos planos de la historieta de manera yuxtapuesta.
- En la organización narrativa, donde solo se analizan 110 textos por ser narrativos propiamente dicho y narrativos descriptivos se concluye que la mayoría de las escrituras de los niños de grado tercero tienen una organización narrativa global.
- El 49,3% de los textos de este estudio se caracterizan por hacer uso solo de la lexicalización para darle movimiento a los enunciados en el tiempo avanzando en la narración.

- Las escrituras del estudio no tienen la puntuación como recurso de relación entre enunciados en un 70,8% de los textos.
- En el sistema de escritura de los niños de tercero, las escrituras con menos errores o sin errores solo representan el 21,5% del total de textos. La mayoría de los escritos presentan errores literales y acentuales.

Estas conclusiones y el análisis de los 144 textos validan las siguientes hipótesis de esta investigación: 1) Todos los niños de grado 3º de zona urbana de Medellín son capaces de producir escrituras que se aproximan a algunas de las características de las tramas narrativas, con independencia de la formación recibida por sus docentes y 2) Las escrituras narrativas producidas por los niños de grado 3º de zona urbana de Medellín difieren en función de su extensión, de las características del texto como totalidad, de las relaciones entre enunciados y del sistema de escritura.

5. Análisis comparativo de las escrituras entre escuelas que recibieron distinto acompañamiento del PTA.

Este apartado presenta el análisis comparativo entre las escrituras narrativas de los niños cuyos docentes han sido formados y acompañados en el tiempo por el PTA y de aquellos que no lo han sido. Las comparaciones en función de las condiciones de enseñanza brindadas por docentes en relación con la formación ofrecida por el programa (que han sido analizadas en el Capítulo 3):

Condición A: 5 años de acompañamiento del PTA.

Condición B: 3 años de acompañamiento del PTA.

Condición C: sin acompañamiento del PTA.

En relación con estas tres condiciones se definen en un cuadro de contingencia las frecuencias de las categorías del texto como totalidad, las relaciones entre enunciados y el

sistema de escritura. Las dimensiones o variables, categorías (valores) e indicadores de análisis, con la ayuda del programa de procesamiento estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), se organizan, se reconocen y permiten distinguir el comportamiento y las relaciones de comparación posibles en las condiciones de enseñanza.

La decisión que se toma sobre el procesamiento de las variables del estudio es definir si existe o no una asociación entre ellas, para lo que se emplea la prueba Chi cuadrado²¹ (Chi²). En caso de que la asociación entre variables resulte estadísticamente significativa, se caracteriza esa asociación desde la intensidad²² y el sentido²³ con las medidas de simetría.

Nota: a los efectos de facilitar la lectura se ha decidido presentar la información estadística de las tablas de contingencia y prueba de Chi². La información cuantitativa detallada puede consultarse en los cuadros que se anexan al finalizar esta tesis (Anexo estadístico de análisis comparativo de textos).

Por lo anterior, cada una de las variables o dimensiones del estudio se cruzan y comparan con las condiciones de enseñanza.

Recordemos la hipótesis de partida que se quiere validar en este apartado:

En las escrituras narrativas producidas por los niños de grado 3° de zona urbana de Medellín a cargo de docentes acompañados por el programa es posible que predominen textos más extensos,

²¹ La prueba de independencia de Chi-Cuadrado busca una asociación entre dos variables categóricas dentro de la misma población. Si están asociadas quiere decir que parte de la variabilidad de una variable puede ser explicada por otra variable.

²² Corresponde a la fuerza de la relación de las variables, en las medidas de simetría si se acerca a 1 la relación es muy fuerte y a 0 muy débil.

²³ Corresponde a la definición de la relación de las variables desde la orientación directa en donde mientras una variable aumenta la otra aumenta o inversa mientras una variable aumenta la otra disminuye.

tramas narrativas más complejas y mayor dominio del sistema de escritura.

5.1. Comparación de las dimensiones del texto como totalidad

En este análisis se comparan las dimensiones de: la extensión, la trama discursiva, la densidad narrativa, la combinación de dimensiones que arroja la organización de la trama, la integración de los planos y la organización narrativa.

5.1.1. Extensión

La siguiente tabla muestra que los textos extensos se concentran mayormente entre los estudiantes de la condición A, decreciendo cuando el acompañamiento es menor y nulo. Por el contrario, los textos breves son los que predominan en las escuelas sin acompañamiento y decrecen en relación con el mayor acompañamiento.

Tabla 26. Tabla de contingencia Extensión Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Extensión	1	Recuento	27	17	51	95
	Breves	% dentro de Condiciones de Enseñanza	54%	63%	76,1%	66%
	2	Recuento	23	10	16	49
	Extenso	% dentro de Condiciones de Enseñanza	46%	37%	23,9%	34%
Total		Recuento	50	27	67	144
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%

T.144

Es evidente que el mayor acompañamiento a las escuelas se relaciona con la mayor extensión de los textos, como lo muestra la siguiente tabla la prueba de Chi²: la extensión y las condiciones de enseñanza son variables asociadas (,041). La asociación se caracteriza por ser inversamente débil (-,361)

Tabla 27. Tabla de prueba Chi-cuadrado Extensión Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,374 ^a	2	,041
Razón de verosimilitudes	6,423	2	,040
N de casos válidos	144		

En síntesis, los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA por cinco años son más extensos que los escritos por los y las niñas cuyos docentes no tienen el acompañamiento o lo han tenido por menos tiempo. Estadísticamente, se comprueba que existe una asociación de la extensión con las condiciones de enseñanza.

5.1.2. Trama discursiva

Acercas de la trama discursiva de los textos producidos por los niños de cada uno de los grupos determinados por las condiciones de enseñanza, los porcentajes de los textos con trama narrativa propiamente dicha de la condición A superan el doble del porcentaje de los textos con esta categoría en la condición C en el cual no hay intervención del programa. La diferencia porcentual de la condición A con la condición C es de 35,7% y de la condición B con la C es de 28,7%.

Tabla 28. Tabla de contingencia Trama discursiva Condiciones de enseñanza

			Condiciones de Enseñanza			Total
			A	B	C	
Trama discursiva	1 Descriptivo	Recuento	7	3	24	34
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	14%	11,1%	35,8%	23,6%
	2.Narraciones parciales	Recuento	8	7	20	35
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16%	25,9%	29,9%	24,3%
	3 Narración propiamente dicha	Recuento	35	17	23	75
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	70%	63%	34,3%	52,1%
Total		Recuento	50	27	67	144

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Trama discursiva	1 Descriptivo	Recuento	7	3	24	34
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	14%	11,1%	35,8%	23,6%
	2.Narraciones parciales	Recuento	8	7	20	35
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16%	25,9%	29,9%	24,3%
	3 Narración propriadamente dicha	Recuento	35	17	23	75
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	70%	63%	34,3%	52,1%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%	

T. 144

La trama discursiva, según la prueba de χ^2 tiene relación con las condiciones de enseñanza y es una variable que puede hacer parte de la explicación de estas condiciones ya que el valor de la prueba ($,001$) indica alta dependencia. La asociación es inversamente débil ($-,302$), la calidad de la trama es más alta en los grupos con docentes en el programa con más tiempo que los grupos de textos de los niños con menos tiempo o sin que sus docentes participen en el programa.

Tabla 29. Prueba χ^2 Trama Discursiva Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,02 0 ^a	4	,001
Razón de verosimilitudes	18,57 0	4	,000
N de casos válidos	144		

En síntesis, es más esperable que los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA se organicen en tramas narrativas propriadamente dichas. Estadísticamente se comprueba que existe una asociación de alta dependencia entre la trama y las condiciones de enseñanza.

5.1.3. Densidad narrativa

En cuanto a *la densidad narrativa* los textos con alta densidad que se ubican en la condición A presentan una diferencia porcentual del 58% en relación con los textos de alta densidad de la condición C. La diferencia porcentual con los textos de la condición B es del 34,4%. Esta variable tiene marcadas diferencias entre las condiciones A y C, los más altos porcentajes de los textos de densidad baja o sin densidad se encuentran en la condición C.

Tabla 30. Tabla de contingencia Densidad narrativa Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Densidad Narrativa	1 Sin densidad	Recuento	5	4	22	31
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	10%	14,8%	32,8%	21,5%
2 Densidad Baja		Recuento	13	15	41	69
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	26%	55,6%	61,2%	47,9%
3 Densidad Alta		Recuento	32	8	4	44
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	64%	29,6%	6%	30,6%
Total		Recuento	50	27	67	144
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%

T. 144

La prueba Chi² establece la máxima asociación significativa entre las dos variables (,00). La asociación es moderada inversa (-,675) se asocian los textos con densidad alta con la condición de enseñanza con más años de intervención del programa.

Tabla 31. Prueba Chi² Densidad narrativa Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,002 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	50,280	4	,000
N de casos válidos	144		

En la condición A la mayoría de los textos tienen alta densidad narrativa por contener 3 o más de 3 cláusulas evaluativas o conjunto de comentarios valorativos que pertenecen más al

narrador y a su perspectiva que a la narración misma, entre las que se encuentran cláusulas de causalidad, estado mental y afectivo de los personajes, comentarios del enunciador, entre otros.

En síntesis, es más esperable que los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA presentan mayor densidad narrativa. Estadísticamente se comprueba que existe una asociación de máxima dependencia entre la densidad y las condiciones de enseñanza.

5.1.4. Organización de la trama

Recordamos que las categorías han sido definidas por la combinación de las categorías trama discursiva con las de densidad narrativa (1 -sin densidad, 2- densidad baja y 3 densidad alta) (ver pág. 201)

Tabla 32. Tabla de contingencia Organización de la trama Condiciones de Enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Organización de la trama (Trama discursiva +Densidad Narrativa)	1.Menor organización	Recuento	3	2	13	18
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	6%	7%	19%	12%
	2.Organización media baja	Recuento	4	0	15	19
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	8%	0	22%	13%
	3.Organización media	Recuento	5	7	18	30
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	10%	26%	27%	21%
	4.Organización media alta	Recuento	11	14	20	45
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	22%	52%	30%	32%
	5.Organización superior	Recuento	27	4	1	32
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	54%	15%	2%	22%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%	

T.144

En los textos de organización superior, porcentualmente, la condición A supera en un 78,1% y la condición B en un 6,3% a la condición C. La menor organización de la trama presenta más textos en la condición C y porcentualmente analizando esta categoría en las tres condiciones de enseñanza, el grupo con tres años de intervención del programa es el que tiene menos textos con menor organización, diferenciándose en un 5% de la condición A y en un 60,6% de la condición C.

La prueba Chi² es de ,000, estableciendo el máximo grado de asociación de esta variable con las condiciones de enseñanza, asociación caracterizada por una fuerza moderada inversa (,571)

Tabla 33. Prueba Chi² Nivel de organización de la trama Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,238 ^a	8	,000
Razón de verosimilitudes	26,332	8	,000
N de casos válidos	144		

En síntesis, es más esperable que los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA presentan mayor organización de la trama. Estadísticamente se comprueba que existe una asociación de máxima dependencia entre la organización y las condiciones de enseñanza.

5.1.5. Integración de planos de ficción

La tabla de contingencia presenta que los textos de los estudiantes pertenecientes a la condición A logran el mayor porcentaje con planos integrados en comparación con las otras condiciones: De hecho, la diferencia con la condición C es de 11,6% más baja que la que se tiene con el grupo que ha sido intervenido por el programa por 3 años, cuya diferencia es del 24,3%. En los tres grupos de condiciones de enseñanza, el promedio más alto de los textos se encuentra en aquellos

que yuxtaponen los planos (la secuencia y hechos de la televisión con los hechos del niño que la observa) y la condición de enseñanza donde aparecen más textos con el desarrollo de un solo plano es la C, porcentualmente diferenciándose en un 4,5% de la condición B y de un 9.9% de la A.

Tabla 34. Tabla de contingencia Integración de los Planos de ficción Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Integración de Planos de Ficción	1.Un solo plano	Recuento	1	2	8	11
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	2,0%	7,4%	11,9%	7,6%
	2.Planos yuxtapuestos	Recuento	35	24	48	107
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	70,0%	88,9%	71,6%	74,3%
	3.Planos integrados	Recuento	14	1	11	26
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	28,0%	3,7%	16,4%	18,1%
	Total	Recuento	50	27	67	144
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

T. 144

Estas dos variables se pueden asociar según la prueba Chi², con un margen de ,032. La fuerza de la asociación es débil inversa (-,327).

Tabla 35. Prueba Chi² Integración de los planos de ficción Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,586 ^a	4	,032
Razón de verosimilitudes	12,287	4	,015
N de casos válidos	144		

En síntesis, es más esperable que los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA presenten integración de los planos de ficción.

Estadísticamente se comprueba que existe una asociación dependencia entre la organización y las condiciones de enseñanza.

5.1.6. Organización narrativa

Esta es una variable de análisis que solo aplica para las narraciones parciales y los textos narrativos propiamente dichos.

Tabla 36. Tabla de contingencia Organización narrativa Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Organización Narrativa	1.Organización temporal	Recuento	2	1	10	13
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	4,7%	4,2%	23,3%	11,8%
		2.Organización temporal causal	Recuento	2	6	11
	3.Organización global	% dentro de Condiciones de Enseñanza	4,7%	25,0%	25,6%	17,3%
		Recuento	39	17	22	78
	Total	% dentro de Condiciones de Enseñanza	90,7%	70,8%	51,2%	70,9%
		Recuento	43	24	43	110
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

T.110

La condición A, con un 90,7% de textos con organización narrativa global, supera en 39,5% a los textos con esta misma característica en el grupo C y en un 19,9% a los del grupo B. La categoría más baja que corresponde a la organización temporal es representada en un 23,3% por los textos del grupo C, superando a los grupos A y B en 18,3% y 18,1% respectivamente. La organización temporal causal es en términos porcentuales la misma entre los textos de los grupos B y C (25%) con un 20,9% de diferencia con los textos del grupo A.

La organización narrativa es altamente asociada con las condiciones de enseñanza, así lo determina la prueba del Chi² con un valor de ,001, casi llegando a la máxima asociación. La asociación se caracteriza por ser moderada en sentido inverso (-,624).

Tabla 37. Prueba Chi² organización narrativa Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,071 ^a	4	,001
Razón de verosimilitudes	20353	4	,000
N de casos válidos	110		

En síntesis, es más esperable que los textos escritos por los niños cuyos docentes han tenido el acompañamiento del PTA presenten una organización narrativa más elaborada. Estadísticamente se comprueba que existe una alta asociación entre la organización narrativa y las condiciones de enseñanza.

5.2. Comparación de las relaciones entre enunciados

El análisis de *las relaciones entre enunciados de los textos* en comparación y asociación con las condiciones de enseñanza se lleva a cabo con el propósito de identificar la relación con la organización inter e intra-enunciados en el manejo o la sucesión de las acciones en el tiempo, ya sea para avanzar en la narración, para detenerse, saltar o devolverse en ella.

5.2.1. Organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación

Como se mencionó en el análisis de los textos sin discriminar por condición son excepcionales los niños que alcanzan la cuarta o quinta categoría; la mayoría (49,3%) se concentra en la categoría 2, seguida por la 3 (34%). Al analizar la condición de enseñanza advertimos que esta misma tendencia se presenta en la condición A: la mayor parte de los textos (42%) se concentra en la categoría 3 seguida por la categoría 2 (40%). Los números son casi equivalentes en la

condición B. La relación se invierte marcadamente en la condición C, donde el 57% de los textos pertenece a la categoría 2 seguidos solo por un 25,4% en categoría 3. Es en la condición C donde predomina la categoría lexicalización sin puntuación (categoría 1). Las dos categorías más avanzadas, a su vez, oscilan entre el 16% y el 14,8% en las condiciones A y B respectivamente, mientras que solo alcanzan la mitad de ese porcentaje (7,5) en la condición C.

Tabla 38. Tabla de contingencia Organización de las relaciones entre enunciados para hacer avanzar la narración Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Organización de avance del tiempo en la narración a través del léxico y la puntuación	1 Sin lexicación ni puntuación	Recuento	1	1	5	7
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	2,0%	3,7%	7,5%	4,9%
	2 Sin puntuación, con lexicación no vinculada al tiempo	Recuento	20	11	40	71
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	40,0%	40,7%	59,7%	49,3%
	3 Sin puntuación lexicalización de avance y retroceso de la acción.	Recuento	21	11	17	49
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	42,0%	40,7%	25,4%	34,0%
	4 Con puntuación interior más lexicalización temporal	Recuento	8	2	4	14
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16,0%	7,4%	6,0%	9,7%
	5 Con puntuación interior más coordinantes y subordinadas	Recuento	0	2	1	3
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	,0%	7,4%	1,5%	2,1%
	Total	Recuento	50	27	67	144
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A pesar de estas apreciaciones, desde el punto de vista estadístico, la variable organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación no se asocia a las condiciones de enseñanza, son variables independientes sin asociación como lo

muestra la prueba Chi2 (,053), no es una característica que explique las condiciones de enseñanza.

5.2.2. Puntuación entre enunciados.

Como se ha visto, el no uso de la puntuación para la relación de los enunciados es una de las características de los textos producidos por los niños de tercer grado de zona urbana de Medellín.

El análisis comparativo define que en todas las condiciones de enseñanza se ubican la mayoría de los textos por no tener puntuación interna. La condición C supera en un 21,3% a los textos con esta característica en la condición B y en un 16,6% a los textos de la condición A. Por el contrario, en la categoría más avanzada (textos con puntuación interna) la condición A, que supera en un 2,8% a los textos de la condición B y en un 8,5% a los de la condición C.

Tabla 39. Tabla de contingencia Puntuación entre enunciados Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Puntuación entre enunciados	1.Sin puntuación	Recuento	32	16	54	102
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	64,0%	59,3%	80,6%	70,8%
	2. Punto final	Recuento	10	7	8	25
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	20,0%	25,9%	11,9%	17,4%
	3.Puntuación interna	Recuento	8	4	5	17
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16,0%	14,8%	7,5%	11,8%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

T:144

A pesar de estas apreciaciones, desde el punto de vista estadístico, la puntuación entre enunciados es una dimensión o variable que no se puede asociar a las condiciones de enseñanza,

así se comprueba con la prueba Chi² con una significación asintótica de 0,182, un margen de error alto.

El análisis detallado de la cantidad y tipo de marcas de puntuación por condiciones de enseñanza no arrojó ninguna diferencia que contradiga la tendencia general.

5.3. Sistema de escritura comparado

Para concluir este análisis desde las condiciones de enseñanza, se presenta a continuación los datos sobre el sistema de escritura, en el que se organizan los textos con errores cuasi-alfabéticos, gráficos y de segmentación (categoría 1), errores literales y acentuales (categoría 2), con errores solo acentuales o sin errores (categoría 3). Es esta la única dimensión donde los textos producidos bajo la condición de enseñanza A se encuentran en desventaja en relación con la condición C.

Efectivamente solo el 8% de los textos producidos bajo la condición A presentan solo errores de acentuación, mientras que lo mismo ocurre en el 32,8% de los textos bajo la condición C. La mayor parte de los textos con errores en la base alfabética en combinaciones gráficas y en segmentación está concentrada en la categoría A (50%) y si a esto se suman los textos con errores literales y de acentuación, se alcanza el 92% de los textos. Contrariamente los textos con errores literales y acentuales más aquellos en los que solo faltan tildes concentran el 71,6% de los textos en la condición C.

Tabla 40. Tabla de contingencia Sistema de escritura Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Sistema de escritura	1. Errores cuasi-alfabéticos, gráficos y de segmentación	Recuento	25	12	19	56
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	50,0%	44,4%	28,4%	38,9%
	2. Errores literales y de acentuación	Recuento	21	10	26	57
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	42,0%	37,0%	38,8%	39,6%
	3. Errores de acentuación o sin errores	Recuento	4	5	22	31
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	8,0%	18,5%	32,8%	21,5%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

T:144

La variable sistema de escritura tomando como unidad el texto se puede asociar con las condiciones de enseñanza porque la magnitud de error es de ,016 después de hacer la prueba Chi², lo que indica que esta característica puede ser parte de la explicación de las condiciones de enseñanza ya que la asociación es significativa.

Tabla 41. Prueba Chi² Sistema de escritura Condiciones de enseñanza

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,184 ^a	4	,016
Razón de verosimilitudes	13,049	4	,011
N de casos válidos	144		

La curiosidad de este dato, que contradice todas las asociaciones hasta aquí encontradas, llevó a preguntarse si la unidad de análisis “texto” no estaría incidiendo en los resultados, se realizó entonces un análisis que contempló la cantidad de “errores” además de la cantidad de “textos” con errores este análisis arrojó la información que se expone en la siguiente tabla:

Tabla 42. Cantidad de errores en los textos Condiciones de enseñanza

		Cantidad de errores en los textos, promedio de errores								
		Condición de enseñanza						Total	Promedio de error	
		A	Promedio de error	B	Promedio de error	C	Promedio de error			
Sistema de escritura	1. Errores cuasi-alfabéticos, gráficos y de segmentación	Cantidad errores	175	7	104	9	145	8	424	7,5
		Cantidad textos	25		12		19		56	
	2. Errores literales y de acentuación	Cantidad errores	163	8	59	6	154	6	376	6,5
		Cantidad textos	21		10		25		57	
	3. Errores de acentuación o sin errores	Cantidad errores	9	2	17	3	58	3	84	3
		Cantidad textos	4		5		22		31	
	Total	Cantidad errores	342	7	180	7	357	5	884	6
		Cantidad textos	50		27		67		144	

T:144

Recordemos que los niños de la condición A escriben textos más extensos por lo cual tienen mayores oportunidades de cometer errores. Si se examinan los promedios de errores por texto se encuentra que las diferencias subsisten, pero no son tan marcadas. El promedio de error cuasi alfabético y de segmentación es de 7,5 para toda la población y oscila entre 7 y 8 en las tres condiciones. Esto significa que con una leve diferencia los niños bajo la condición A cometen un promedio menor de errores. Los errores literales y de acentuación tienen un promedio de 6,5 y ascienden a 8 en la condición A. Por último, cuando solo hay errores de acentuación, son en promedio 3 y descienden a 2 en la condición A

6. Conclusiones

El proceso de comparación de los textos de este estudio en cuanto al texto como totalidad, la relación de los enunciados en el texto y el sistema de escritura arroja los siguientes resultados.

- En el transcurso de los tres primeros años la enseñanza se registran diferencias en la calidad de las producciones escritas infantiles a favor de los grupos más acompañados por el PTA relativas al texto considerado como totalidad: la extensión, la trama discursiva, la densidad narrativa, la organización de la trama, la integración de los planos y la organización narrativa.
- Por el contrario, el desempeño en el manejo del sistema de escritura es mejor en los grupos no acompañados por el PTA.
- Las dos evidencias precedentes indicarían que el Programa pone en evidencia mejores condiciones de enseñanza cuando se trata de producir textos extensos con sentido, distinción que no sería apreciable en la producción de enunciados aislados.
- Las dimensiones del texto que no explican o no se asocian con las condiciones de enseñanza son aquellas que refieren a las relaciones entre enunciados. Esto puede tener tres explicaciones alternativas: - ninguna condición de enseñanza en los primeros grados incidió en la calidad de los textos porque se trata de cualidades que se adquieren más tardíamente; - las condiciones de enseñanza para avanzar en esta dimensión no fueron ninguna de las desarrolladas en la aulas pero existen otras posibles que hubiesen permitido recoger textos más elaborados; - los procedimientos de evaluación del avance de estas dimensiones no permitieron asir las diferencias.

Sobre la condición A

- El grupo de textos producidos por los niños cuyos docentes han recibido acompañamiento por los tutores del Programa Todos a Aprender durante cinco años se

caracterizan por ubicar los más altos puntajes en todas las dimensiones del texto considerado como totalidad.

- Son textos más extensos. Superan la media de 7 cláusulas llegando a escritos de hasta con 11 cláusulas.
- Son mayormente escritos con trama discursiva narrativa con la presentación de los acontecimientos que son realizados o afectan a los personajes y son organizados en el tiempo y en el espacio. Tienen alta densidad narrativa al usar léxico con carga evaluativa afectiva o axiológica. La organización narrativa que privilegia es la global y presenta los hechos que suceden en paralelo es decir integrando los planos presentes en la historieta, pretexto de la tarea.
- Los textos de esta dimensión en la relación que se establece para la organización de la trama presentan una organización con evolución superior al tener mayor número de textos narrativos y narrativos parciales con alta densidad valorativa.

Sobre la condición A y B

- La comparación entre las condiciones A y B tiene diferencias que pueden estar asociadas al tiempo de intervención del programa y el acompañamiento de los docentes. Las diferencias marcadas están en variables como la densidad narrativa, la organización narrativa y la integración de los planos de ficción en las que la condición A supera en un 35%, 20% y 21% en su orden a la condición B.
- Por su parte, la condición B logra superar en un 10% a la A en el sistema de escritura al tener más textos con solo errores de acentuación o sin errores.

- Por las diferencias que se acaban de enunciar y que son estadísticamente significativas se valida la existencia del grupo B (tres años con PTA) en el proceso de comparación de las condiciones de enseñanza.
- Variables como la trama discursiva y la relación entre enunciados es casi equivalente en términos porcentuales entre las condiciones A y B. En consecuencia, se puede decir que los textos que pertenecen a grupos con algún tipo de intervención del PTA se caracterizan por ser narraciones propiamente dichas sin puntuación.

Sobre la condición C

- La condición de enseñanza que responde a la no intervención del PTA supera en la dimensión del sistema de escritura ya que contiene porcentualmente más textos con errores solo acentuales o sin ningún error. La diferencia es significativa si se consideran los textos como unidad de análisis. Sin embargo, la diferencia no es tan marcada si se considera el promedio de errores.

Se valida la hipótesis de que “En las escrituras narrativas producidas por los niños de grado 3° de zona urbana de Medellín a cargo de docentes acompañados por el programa es posible que predominen textos más extensos, tramas narrativas más complejas...”; al mismo tiempo, se refuta que estos niños muestren un “...mayor dominio del sistema de escritura”.

PARTE 3

RELACIONES ENTRE LAS TRES FUENTES DE INFORMACIÓN

Esta parte de la tesis presenta la relación entre el análisis de las escrituras narrativas propias de esta investigación con los resultados de una prueba estandarizada nacional de Colombia. A la vez, se consideran tales mediciones en vinculación con el proceso de formación implementado por el Programa Todos a Aprender (PTA) durante sus primeros cinco años, por lo que se considera el capítulo de conclusiones finales.

Se recoge toda la interpretación y el análisis de la información que a través del diseño metodológico comparativo ha permitido establecer la relación entre los resultados de las Pruebas Saber sobre el proceso de escritura y las escrituras narrativas producidas por los mismos niños en este estudio, producciones obtenidas empleando otro instrumento y criterio de análisis, con lo que se confirma que los establecimientos menos avanzados para esta prueba estandarizada resultan los más avanzados en este estudio.

En consecuencia, se presentan de manera hipotética, algunos elementos de la propuesta del programa en términos de formación, que pudieron haber contribuido en la enseñanza de la escritura narrativa desde los rasgos que las caracterizan.

Las conclusiones se exponen en relación con la enseñanza de la escritura como objeto de formación, las oportunidades de lectura y escritura en el aula, la narrativa como trama privilegiada en las condiciones de enseñanza y el sistema de escritura las condiciones de enseñanza.

Capítulo VI. Las escrituras narrativas infantiles en relación con las condiciones de enseñanza

Este capítulo pone en relación el análisis de las escrituras narrativas propias de esta investigación, expuesto en el capítulo precedente, con los resultados de una prueba estandarizada nacional de Colombia (presentadas en el capítulo IV). A la vez, considera tales resultados en vinculación con el proceso de formación implementado por el Programa Todos a Aprender (PTA) durante sus primeros cinco años (analizado en el capítulo 3). Estamos aquí en condiciones de concluir “...si existe relación entre los resultados de las pruebas Saber sobre el proceso de escritura y las escrituras narrativas producidas por los mismos niños en nuestro estudio, producciones obtenidas empleando otro instrumento y criterio de análisis” y de “Reconocer las condiciones de formación que pueden estar vinculadas con los rasgos identificados en las narraciones infantiles”.

Dado que la prueba Saber dice evaluar el proceso de escritura, pero los niños no escriben efectivamente y en nuestro estudio evaluamos las escrituras efectivamente producidas por los pequeños, es posible que no necesariamente los establecimientos menos avanzados para la prueba Saber resulten los mismos que para nuestro estudio.

Por otra parte, en el segundo apartado se presentan las conclusiones generales de la investigación al responder, después de un proceso de análisis comparativo, cuáles son las condiciones de enseñanza propiciadas por la formación en el PTA que podrían tener relación con las diferencias halladas en las producciones infantiles.

1. Resultados de las Pruebas Saber y las escrituras narrativas producidas por los mismos niños

La evaluación de la escritura a través de las pruebas estandarizadas nacionales ha quedado expuesta en el capítulo IV de esta tesis; en síntesis, se cuestiona allí el tipo de evaluación, su relación con el currículo, el instrumento y la coherencia entre el objetivo de la prueba, el diseño del ítem y los criterios de evaluación. Básicamente, se pone en discusión que la escritura pueda ser evaluada a través de responder a preguntas sobre los tipos de textos que las y los estudiantes utilizarían para determinado propósito (ICFES, 2017, p.17). Al mismo tiempo, en el capítulo V se ha presentado el análisis de las escrituras en los mismos grados y escuelas empleando otro instrumento en el que las y los estudiantes tuvieron que producir escrituras propiamente dichas, más específicamente, narraciones.

En el cap. IV, tabla 8, pág. 162, se ha expuesto que las escuelas no acompañadas por el PTA presentan mejores resultados en las pruebas Saber, de lo que se concluye que el programa ni siquiera consiguió igualar los resultados con 5 años de intervención. Las tres escuelas atendidas por el programa son las que obtienen peores resultados y, correlativamente, mayor diferencia negativa con la entidad territorial y el país. Por su parte, las dos escuelas no atendidas por el programa se encuentran con resultados mejores a la entidad territorial y al país.

Tabla 44. Porcentaje de respuestas correctas a las preguntas correspondientes a cada aprendizaje de la competencia escritora promediados por condición de enseñanza ²⁴

COMPONENTES COMPETENCIA ESCRITORA	APRENDIZAJES	% de logro por condición de enseñanza		
		Condición A (5 años de	Condición B (3 años de	Condición C (0 años de

²⁴ El porcentaje consignado en esta tabla corresponde a los datos reportados en los informes de los EE. No se consigna allí la cantidad de estudiantes de las instituciones ni de los grados.

		acompañami ento)	acompañamient o)	acompañamiento)
PRAGMÁTICO Tiene que ver con el para qué se escribe, en función de la situación comunicativa.	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	37,5 Mínimo	26,9 Insuficiente	57,2 Mínimo
	Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.	39,1 Mínimo	41,5% Mínimo	52,6 Mínimo
Promedio del % en el componente pragmático		38,3 Mínimo	34,2 Mínimo	54,9 Mínimo
SEMÁNTICO Las preguntas indagan por el significado, el qué se dice en el texto.	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular	35,5 Mínimo	34,5% Mínimo	49,45 Mínimo
	Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación.	40,4 Mínimo	39% Mínimo	55,55 Mínimo
	Prevé temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito.	38,55 Mínimo	39,9 Mínimo	55,8 Mínimo
	Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.	32,45 Mínimo	30,5 Insuficiente	43,8 Mínimo

	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	29,1 Insuficiente	36,4 Mínimo	22,05 Insuficiente
	Selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.		4 de las 5 instituciones no tuvieron preguntas de este aprendizaje.	
Promedio del % en el componente semántico		35,2 Mínimo	36,06 Mínimo	45,33 Mínimo
SINTÁCTICO	Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	43,2 Mínimo	36,2% Mínimo	54,45 Mínimo
Se relaciona con la organización del texto. Este componente indaga por el cómo se escribe	Prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita.	20% ²⁵ Insuficiente	23,5% Insuficiente	38,8 Mínimo
Promedio del % en el componente sintáctico		31,6 Mínimo	29,85 Insuficiente	46,62 Mínimo

Nota. Tomado de informe por colegio. Resultados prueba Saber 3°,5° y 9°

²⁵ Dato de un solo establecimiento.

De acuerdo con los resultados de las pruebas Saber, las escuelas, en todas las condiciones de enseñanza, arrojan resultados mínimos o insuficientes. Sin embargo, hay diferencias porcentuales importantes dentro de la categoría de aprendizajes mínimos. Las escuelas que no han recibido acompañamiento alguno aventajan a las acompañadas por el PTA en todos los componentes (pragmático semántico y sintáctico). Inclusive, considerando cada uno de los aprendizajes de estos componentes se mantiene la misma tendencia (a excepción del aprendizaje denominado “selecciona líneas de consulta atendiendo las características del tema y el propósito”). Por su parte, los desempeños insuficientes en ocho de nueve se presentan en escuelas acompañadas por el programa. Las mismas siempre se ubican en segundo y tercer lugar porcentual en relación con las escuelas no acompañadas.

La información expone con claridad que los establecimientos educativos que NO tienen el acompañamiento del PTA obtienen en este tipo de evaluación mejores resultados en la competencia de escritura y en las demás evaluadas por este tipo de prueba, de hecho, el tener estos resultados es lo que hace que estos establecimientos no sean intervenidos por el programa, como se explicó en la introducción de esta tesis.

Por el diseño de la prueba y en consideración con la forma en la que se construye el ítem, la lectura de las preguntas y su comprensión es fundamental para que él o la estudiante seleccione la respuesta correcta sobre lo que haría si efectivamente planeara, escribiera o corrigiera un texto. De allí que, en nuestra investigación nos dimos a la tarea de solicitar la escritura efectiva de un texto. Cabe señalar, que al igual que en la prueba Saber, la situación fue administrada por una persona ajena al aula -en nuestro caso, la investigadora- y en grupos reducidos.

Recordemos que los ejes de análisis de las producciones narrativas fueron “el texto como totalidad”, “las relaciones entre enunciados” y “el sistema de escritura”. En la siguiente tabla se exponen los resultados, desagregando las dimensiones de cada eje.

Tabla 43. Ubicación de las condiciones de enseñanza en las características textuales más y menos evolucionadas en función de los ejes de análisis y sus dimensiones

El texto como totalidad					
Dimensión	Calidad del texto	Categorías	% de textos en las condiciones de enseñanza		
			Condición A	Condición B	Condición C
Extensión	Más evolucionados	Extensas	46%	37%	24%
	Menos evolucionados	Breves	54%	63%	76%
Trama discursiva	Más evolucionados	Narración propiamente dicha	70%	63%	34%
	Evolución media	Narraciones parciales	16%	26%	30%
	Menos evolucionados	Descripción	14%	11%	36%
Densidad narrativa	Más evolucionados	Alta Más de 3 cláusulas con función evaluativa	64%	29,6%	6%
	Evolución media	Baja 1 y 2 cláusulas con función evaluativa	26%	55,6%	61%
	Menos evolucionados	Sin densidad Sin cláusulas evaluativas	10%	15%	33%
Nivel de organización de la trama (relación)	Más evolucionados	Organización superior	54%	15%	2%
	Evolución media	Organización media alta	22%	52%	30%

densidad narrativa - trama discursiva)	Evolución media	Organización media	10%	26%	27%
	Evolución media	Organización media baja	8%	0%	22%
	Menos evolucionados	Menor organización	6%	7%	19%
Integración en planos de ficción	Más evolucionados	Planos integrados	28%	4%	16,4%
	Evolución media	Planos yuxtapuestos	70%	89%	71,6%
	Menos evolucionados	Un solo plano	2%	7%	12%
Organización Narrativa (textos narrativos y a combinados narrativos descriptivos)	Más evolucionados	Global	91%	71%	51%
	Evolución media	Temporal causal	4,7%	25%	25,6%
	Menos evolucionados	Temporal	4,7%	4%	23,3%

Relaciones entre enunciados

Dimensión	Calidad del texto	Categorías	% de textos en las condiciones de enseñanza		
Organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación	Más evolucionados	Textos con puntuación interior más elementos léxicos que marcan el tiempo.	0%	7,4%	1,5%
	Evolución media	Textos con puntuación interior más coordinantes de avance	16%	7,4%	6%
	Evolución media	Sin puntuación solo lexicalización que hace avanzar más retroceder, detenerse o saltar la acción	42%	40,7%	25,4%

	Evolución media	Sin puntuación solo lexicalización que hace avanzar la acción.	40%	40,7%	59,7%
	Menos evolucionados	Sin lexicalización ni puntuación	2%	3,7%	7,5%
Puntuación entre enunciados	Más evolucionados	Puntuación interna	16%	14,8%	7,5%
	Evolución media	Punto final	20%	25,9%	11,9%
	Menos evolucionados	Sin puntuación	64%	59,3%	80,6%
Nivel del sistema de escritura					
Dimensión	Calidad del texto	Categorías	% de textos en las condiciones de enseñanza		
Sistema de escritura	Más evolucionados	Con errores solo acentuales o sin error.	8%	18,5%	32,8%
	Evolución media	Con errores literales y acentuales	42%	37%	38,8%
	Menos evolucionados	Con errores cuasi-alfabéticos, gráficos y segmentación más cualquier otro	50%	44,45	28,4%

Sin excepción, en todas las dimensiones de los ejes del “texto considerado como totalidad” y de “las relaciones entre enunciados”, el mayor porcentaje de textos atribuidos a las categorías más evolucionadas se concentran en las instituciones educativas acompañadas, principalmente bajo la condición A; por su parte, el mayor porcentaje de textos atribuidos a las categorías menos evolucionadas se concentran en las instituciones sin acompañamiento.

La diferencia expresada en este apartado demuestra que los resultados dependen de qué se evalúa y cómo se evalúa. La supuesta “objetividad” de las pruebas es relativa a los instrumentos, los criterios y los datos construidos bajo tales criterios. Los resultados desde estas dos formas de evaluación de la escritura son opuestos: mientras bajo la prueba Saber los establecimientos educativos con el programa tuvieron los más bajos resultados, bajo la situación de evaluación por nosotros empleada los mismos establecimientos fueron los mejor ubicados en las dimensiones de valoración de las producciones escritas. Ambos procedimientos han sido validados. El primero, porque es el instrumento validado por el estado; la validez del segundo ha quedado estadísticamente demostrada en el capítulo precedente. Adicionalmente, el hecho de que en uno de los ejes de análisis, el “sistema de escritura”, los estudiantes arrojen resultados contrarios a las otras dos dimensiones, cualifica aún mejor pues no podría atribuirse así un sesgo del investigador.

En relación con los criterios de análisis de resultados de cada uno de los instrumentos, existen diferencias en propósitos y formas de medición y evaluación de los dos instrumentos. La prueba Saber evalúa los elementos desde el conocimiento declarativo de la escritura de cualquier tipo de texto continuo o discontinuo, narrativo o no y no se da lugar a respuestas aproximadas. En la situación de evaluación por nosotros empleada, estos elementos son considerados en el uso de la escritura para interactuar con el mundo a través de la presentación secuencial de eventos, atribución de características y estados emocionales de los personajes y el uso de enunciados evaluativos. Por obvias razones, la extensión, el avance en el tiempo desde el léxico y la puntuación, la puntuación entre enunciados y el sistema de escritura no son posibles de relacionar ya que en la prueba no se escribe.

Consideramos, en síntesis, que hemos demostrado que los resultados de la evaluación estandarizada sobre escritura no permiten establecer inequívocamente la incidencia o no de años de formación de un programa en las condiciones de enseñanza de los docentes.

2. Condiciones de formación que pueden estar vinculadas con los rasgos identificados en las narraciones infantiles.

En párrafos anteriores se muestra que las narraciones producidas de mano de los niños cuyos maestros han sido acompañados por el programa son más evolucionadas que las de los niños cuyos maestros no tienen esta formación. Este apartado presenta de manera hipotética qué de lo que hizo el programa en términos de formación pudo haber contribuido al mejoramiento de la escritura narrativa.

2.1. La enseñanza de la escritura como objeto de formación

En el capítulo III se presentaron los 31 talleres en los cuales la lectura y la escritura fueron objeto de formación; de éstos, el 39 % establecieron relación entre la lectura y escritura, la mayoría de ellos proponiendo escribir con la información ofrecida por la lectura a través de la “interpretación – producción organizados para cumplir una finalidad específica – vinculada en general con la elaboración de un producto tangible- –, proyectos que ya son clásicos en didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura” (Lerner, 2001, p. 127).

Por su parte, el 29% de los encuentros antes mencionados centra la formación en la escritura y, de este porcentaje, el 10% se ocupa de la escritura de textos narrativos. Interesa también reconocer que las formaciones en escritura la conciben como proceso complejo y

definen explícitamente acciones para el desarrollo de operaciones mentales no secuenciales implicados en la composición: planeación, textualización, revisión y edición en el marco de la representación de la tarea, la situación retórica y la intención comunicativa, tal como lo señala Camps (1997, p.30), “Las operaciones se desarrollan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso o con el género textual que se escribe”.

La posibilidad de **participar en espacios compartidos con sus colegas en los que se tratan temas relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura**, inclusive si se lo hubiese hecho de manera más prescriptiva que colaborativa, pudo ser la primera diferencia que permitiera que los escritos de los niños de tercer grado con docentes con la formación del programa incidiera en la preparación y desarrollo de las experiencias de la escritura como proceso, contrario a la idea de que se enseña la habilidad de escribir solo en los primeros años. Así lo explica Marta Marín (2008, p. 269) al interpretar las respuestas de algunos docentes de segundo ciclo de enseñanza:

“Los alumnos no saben escribir” Es decir: “Esto ya debería saberse, yo no tengo que enseñarlo”. Esta actitud no es una negativa a cumplir con los deberes de la profesión. Proviene de la creencia de que se aprende a leer y escribir no durante toda la escolaridad (nos atrevemos a decir: durante toda la vida), sino que la habilidad se adquiere durante la etapa inicial de la educación escolar

Los docentes acompañados por el programa manifiestan explícitamente los aportes de los tutores en las decisiones tomadas para trabajar la lectura y la escritura en la planeación, con el uso de materiales y con la realización de estrategias o actividades concretas sugeridas por el tutor

o por el programa a través del taller de formación. Actividades que incluyen guiar a los niños mientras escriben, estar con ellos y ellas en el proceso y no solo esperar un producto. Por el contrario, los docentes no acompañados, manifiestan en las entrevistas que planifican en solitario, a partir de algunas guías de enseñanza elaboradas por ellos y que la revisión se acota a la corrección de errores en una única versión. Llama la atención la brevedad de sus respuestas sobre las acciones que hacen para el acompañamiento de la escritura, lo que nos lleva a pensar que las siguientes condiciones de la formación ofrecida por el PTA pudieron afectar favorablemente las situaciones de enseñanza entre ellas las dedicadas a la escritura:

1. La continuidad con la que se realizaron los talleres de formación en lenguaje es en promedio de 5 talleres por año con la asistencia frecuente al aula de clase por parte de la tutora y los tutores del programa a las instituciones educativas, contrarrestando lo citado por Davini como problemática de la formación: “las capacitaciones discontinuas, con rupturas en los tiempos y una superposición de programas. Ello lleva a una multiplicación de actividades con muy baja coordinación entre sí.” (2016, p. 159)
2. La interacción de los docentes con sus colegas y el o la tutora del programa alrededor de conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, ya fuera en los talleres o en las clases, por las recomendaciones citadas en los casos del capítulo III. No solo se trató de retomar teóricamente las condiciones de la enseñanza sino de pensar sobre ellas en momentos específicos de las clases como oportunidades de intervención en las prácticas reales. “Los docentes aprenden con otros, en forma tácita y natural, participando de las prácticas en las escuelas y en las distintas comunidades en las que forma parte, en las interacciones cotidianas” (Davini,2016b, p.157)

3. La presencia del tutor o tutora con el rol de facilitador de la formación y acompañante en el aula, un par con el cual pensar y planear la enseñanza, pudo implicar decantar , revisar, corregir, decidir , arriesgarse y recuperar estrategias y actividades que permitieran el acompañamiento en la escritura a los niños .

La formación del profesorado se puede ver beneficiada por esta aproximación a las aulas como contextos en los que ocurren fenómenos diversos y múltiples sobre los que reflexionar. Los rasgos que caracterizan los tipos de prácticas, corroborados por la observación directa de las situaciones de aula, se convierten en un posible modelo, abierto y flexible, para que la formación de los maestros se aproxime a las necesidades reales del sistema educativo y a las maneras de enseñar la lengua escrita que se muestran efectivas. (Ríos, Fernandez, & Gallardo, 2012, p. 447)

4. La dedicación de tiempo en clase a actividades que impliquen leer y escribir se incrementó, según lo reconocen las docentes acompañadas por el programa en las entrevistas. Esta también puede ser una condición que propenda a la calidad de las narrativas. Al respecto, uno de los resultados del estudio de Wharton-MacDonald, Pressley y Hampston en 1998 señala: “las experiencias de lectura reales y la enseñanza explícita de habilidades ocupaban un tiempo equilibrado; se accedía mejor a las actividades letradas; y los alumnos, al finalizar el curso escolar, eran más capaces de escribir, de forma autónoma, textos largos, con ideas más claramente expuestas” (Ríos, et al., 2012, p.436).
5. Durante los años que enmarcan este estudio, las docentes contaron con libros de texto acompañados con guía para el maestro y textos de trabajo para los niños, alrededor de la

Colección Semilla, el conjunto de textos de referencia, de ficción y de información. El tener acceso a estos materiales pudo no solo permitir a los docentes el diseño de oportunidades de enseñanza en las que los niños interactuaran con el discurso escolar de estos recursos, sino que a través de ellos pudieran realizar tareas de escritura bajo consignas en las que reconocieran la escritura como sistema o como proceso y en algunas de esas experiencias como escenario de interacción con la cultura.

Recordemos que en los todos los materiales de la formación del programa las oportunidades de escritura son orientadas para que en 64 de ellas los estudiantes escriban con la estructura de lo que leen, 20 orientan escribir desde lo que se piensa o vive y 33 escribir con la información que le ofrece la lectura. De manera que predominan las situaciones donde se escribe a partir de contar con lecturas de referencia.

Las cinco condiciones de formación expuestas tienen relación con los supuestos fundamentales sobre los que Lerner, Stella y Torres (2009, p.16 y17) exponen al referirse a programas de formación.

Los modelos más productivos de formación continua son aquellos que se desarrollan durante períodos prolongados e incluyen acompañamiento en la tarea en el aula.

Los proyectos de capacitación que toman como eje el conocimiento didáctico tienen posibilidades de incidir en la transformación de las prácticas

La discusión con los maestros de registros de clases en las que se enseñan diferentes aspectos de las prácticas de lectura y escritura constituye en ciertas condiciones, una herramienta esencial para comunicar conocimientos didácticos propios del área.

Es entonces la formación situada propuesta por el programa una posible condición que afecta las prácticas de enseñanza de la escritura. Lo discutido en los talleres, lo trabajado y planeado con los materiales y lo conversado sobre las clases ha incidido en la enseñanza y puede ser relacionado con las características que diferencian las escrituras de las y los niños a quienes alcanza esta formación en términos de aprendizaje.

2.2. Las oportunidades de lectura y escritura en el aula

A través de los materiales de los talleres de formación, del acompañamiento en el aula y de los libros de texto del programa los niños **tienen acceso a textos completos**. Las oportunidades de lectura de estos textos podrían hacer pensar a las y los pequeños escritores que la tarea escribir es próxima a obtener tales textos, no solo responder y cumplir con lo que se pide en una consigna o en una actividad

La lectura de textos completos es un recurso que nutre la escritura ya que “mediante la activación de la memoria a largo plazo, de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y del reconocimientos del contexto de producción, el escritor crea una imagen del destinatario del texto, de las condiciones socioculturales en la que se desarrolla y desde las cuales da significado al texto” (Álvarez y Ramírez. 2006, p.33)

Leer además de permitir comprender e interpretar el contenido de un texto le ayuda al escritor y escritora a familiarizarse con su estructura, su propósito, los recursos que emplea para presentar, en el caso de la narración, la trama, la organización de los eventos, la intervención de los personajes, el tiempo, el espacio y podría recuperarlos y considerarlos a la hora de escribir sus propios textos teniendo más ideas y haciendo textos más extensos.

Por otro lado, es importante retomar algunas de las orientaciones que desde los talleres de formación se ofrecieron a los docentes de los niños con narraciones infantiles más evolucionadas, que fueron consideradas a la hora de acompañar las escrituras en las clases como se describen en los casos de las docentes. Entre estas orientaciones se encuentra la conceptualización de la escritura como proceso complejo para lo que no solo se debe dedicar tiempo, sino atender a todos los problemas a los que se enfrenta el escritor para producir un texto como lo es la progresión temática donde el escritor a partir de una información dada produce una nueva información, la consideración del lector en su producción, la intención y los recursos de escritura que exigen los géneros discursivos, entre ellos la narración. Y la relación permanente entre lectura y escritura, especialmente ver la escritura como una posibilidad para escribir sobre lo que se lee.

En la tarea de escritura de esta investigación, los niños partían de la información que ofrecía la historieta y la conversación acerca de ella que se realizó antes de empezar a escribir, sobre esta primera información se produce un texto atendiendo a un propósito y a una lectora, que en este caso, para ellos fue la investigadora. En el modelo de Nystrand (1982) sobre la progresión temática “hace hincapié en que los buenos escritores no lo son simplemente porque planean más el texto, sino también porque tienen en cuenta los propósitos auténticos y a los lectores reales” (citado por Álvarez & Ramírez, 2006, p. 36)

El proceso de revisión por parte del mismo escritor o de lectores cercanos antes de la versión definitiva, también se encuentra como otra de las orientaciones de los talleres. Es una actividad que las docentes con más tiempo en la formación realizan con sus estudiantes. Podría considerarse otra condición que permite que los niños escriban con la idea de que pueden volver sobre lo escrito, de leer y encadenar los sucesos narrados con nuevos sucesos y los errores de

ortografía o de redacción no son obstáculos a la hora de componer ese primer borrador por el contrario el ambiente de la revisión da la confianza para escribir, luego, casi como último criterio de revisión se corrige la ortografía y la caligrafía.

Para la revisión de los textos, los materiales a los que tienen acceso los niños cuyos docentes participan en la formación del programa ofrecen instrumentos como listas de chequeo y rúbricas para valorar la producción final en cualquiera de los géneros discursivos. Los criterios de evaluación de los textos también se pueden convertir en las pistas de producción que los estudiantes tienen para la escritura (qué me piden escribir y qué me van a evaluar en mi escrito).

En este mismo sentido, con el análisis de las entrevistas es claro que las docentes acompañadas por el programa durante cinco años relatan con mayor propiedad los recursos y herramientas para abordar la escritura; en su experiencia mencionan el tiempo dedicado para escribir y leer los textos en versiones previas a la entrega final.

2.3. La narrativa como trama privilegiada en las condiciones de enseñanza

Los resultados del análisis de las narraciones podrían relacionarse con que los textos narrativos son los privilegiados en las condiciones de enseñanza de sus docentes acompañados:

- Aunque son pocas las formaciones que proponen escribir y que orientan el proceso de escritura y acompañamiento de ésta, es interesante ver cómo la mayoría de los textos que se propone leer son textos narrativos completos. En los materiales del programa de las 195 oportunidades de lectura de textos completos, 69 oportunidades de lectura responden a textos de trama narrativa con función estética, privilegiando el cuento, la fábula, la leyenda y el mito.

- El total de oportunidades de escritura que se presentan en los materiales es de 128, de las cuales 86 proponen la escritura de textos completos y 34 de enunciados; la descripción (48) y la narración (31) son las tramas propuestas para escribir los textos completos, los géneros: cuento, anécdota y fábula.
- Los materiales de formación y de textos escolares con los que se apoya el trabajo en el aula ofrecen a los docentes orientaciones sobre la escritura relacionada con la lectura desde la oportunidad de usar la información del texto leído para hacer o proyectar otro tipo de texto o modelar la producción escrita. Entre los hallazgos se nota que las formaciones y los libros guía del maestro de la colección Lectura y composición en español tienen acercamientos más explícitos para acompañar la escritura intentando cuestionar y reconocer que el proceso de composición exige resolver varios problemas y que éstos van más allá de dominar el sistema alfabético.
- Las dos maestras acompañadas por más tiempo por el PTA expresan con mayor detalle lo que hacen para acompañar la escritura, ejemplifican las preguntas con las que no solo orientan la comprensión de los textos, en su mayoría narrativos, y con algunas de las respuestas encaminan las motivaciones y elementos narrativos sobre los cuales los niños pueden hacer sus composiciones.

2.4. El sistema de escritura y las condiciones de enseñanza

Entre los hallazgos del análisis de las escrituras narrativas de los niños de tercero. el eje y dimensión denominada “sistema de escritura” resultó la única en la que la mayoría de los textos producidos bajo condición A se clasificó como menos evolucionados, no solo por el promedio de los textos sino por el número de errores relacionados con el dominio de la base alfabética, la segmentación y la ortografía.

Lo anterior lleva a preguntarse por las que la formación recibida por los docentes acompañados por el programa puede estar relacionada con estos resultados. Primero podría considerarse que, en términos de formación, los talleres enfocados en la escritura se referían a la coherencia, cohesión y a la ortografía, pero sólo como parte del proceso de revisión y edición. Un único taller tuvo como propósito pensar en estrategias de enseñanza de la gramática y la ortografía. Segundo, a diferencia de los docentes no acompañados por el PTA, las docentes con cinco y tres años de formación expresaron en sus entrevistas explícitamente que restaban importancia a la caligrafía y a la ortografía en el acompañamiento de la escritura, les interesaba más la coherencia, la cohesión y el sentido de lo que escribían en función de la intención, que cómo lo escribían en términos del sistema. Tercero, las oportunidades de lectura y escritura de los materiales no tenían relación directa con la ortografía. De hecho, la colección Competencias comunicativas presenta las actividades de ortografía de manera aislada y los manuales de lectura y composición en español la trabajan tímidamente desde el proceso de revisión de los textos. Por el contrario, los docentes no acompañados, si bien no mencionan explícitamente el tema, es de esperar que depositen la mayor parte de la atención en este contenido, que es el que tradicionalmente ocupa el mayor tiempo didáctico en los primeros años.

Con lo anterior no se pretende justificar los resultados de las escrituras en esta dimensión con la poca formación o trabajo en el aula del sistema de escritura, por el contrario, nos lleva a pensar sobre asuntos más relevantes como ¿El sistema de escritura es para los docentes de tercero un objeto que se sigue enseñando después de los primeros años? ¿El acompañamiento en la escritura contempla también el sistema de escritura? y de ser así, ¿cómo se realizaría sin trabajarlo de manera aislada de los problemas que enfrenta un escritor al escribir un texto como

una narración? ¿La formación en la enseñanza de la ortografía se ha descuidado por considerarse en las tendencias actuales un eje en la enseñanza tradicional?

A manera de recomendación y estudiando a profundidad los propósitos del Programa Todos a Aprender en el primer quinquenio, esta investigación ha demostrado que la evaluación estandarizada de lenguaje no es una medida incuestionable para apreciar los resultados indirectos en el aprendizaje de la escritura mediados por prácticas pedagógicas propiciadas por el programa. Las manifestaciones de transformación de las prácticas brindadas por las entrevistas y las pistas sobre las prácticas propiciadas analizadas en los materiales del PTA parecen haber tenido alguna incidencia positiva en las escrituras infantiles, cuando se emplean otros medios de recolección y análisis. Creemos que incluir una evaluación que contemple la escritura propiamente dicha y analizar todas las respuestas, incluidas las aproximadas, permite valorar de otro modo las posibles prácticas de enseñanza.

Como señala Ferreiro (2018), esta investigación tuvo la intención de diseñar un instrumento de evaluación de la escritura que superara la dificultad de solo admitir respuestas correctas o incorrectas. Se ha intentado no abandonar la rigurosidad en el análisis, aún apartándose de esa dicotomía preestablecida (la de respuestas correctas vs respuestas incorrectas). Por ese camino se ha rebatido la creencia de que la objetividad es posible transformando simplemente toda respuesta en un valor dicotómico. Como dice la autora, “Piaget nos advirtió hace décadas que la objetividad no es un dato de partida, sino un dato de llegada. Para decirlo de modo rápido y comprensible: el sujeto objetivo no es el más pasivo, que delega en otros instrumentos la obtención del dato sino el más activo, porque asume el trabajo de coordinación, reconstrucción,

integración, en base a las informaciones y teorizaciones previas.” Creemos haber contribuido humildemente a demostrar que el desempeño escritor de niños no es ajeno al cristal con que se lo mire.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). Enfoques de la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela*. (págs. 31-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica Lengua y Literatura*, 29-60.
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 11-25.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castedo, M. (2007) *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes*. En: *Lectura y vida* No. 28 , 7- 18
- Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 24-33.
- Camps, A., & Fontich, X. (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps, T. Colomer, J. Cotteron, & J. Dolz, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 28-48). Barcelona: GRAO.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida* 24, 14-23.
- Clemente, M., & Rodríguez, I. (2014). *Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica*. Aulas, 105-121.
- Cisternas, T., & Alegría, M. (2017). *El análisis de la práctica en los procesos de formación continua. Construyendo conocimiento didáctico para la enseñanza del lenguaje escrito. En Formación docente en el área de lenguaje*. Chile.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Díaz Barriga, A. (1989). Estudio preliminar. En A. Díaz, *El examen: un problema de historia y sociedad* (págs. 11-28). México: Plaza y Valdés.

- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida . En F. Díaz Barriga, *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*. (págs. 125-161). México: Mc Graw Hill.
- Díaz Mejía, G. (2023). *Las tareas de escritura. Tradiciones y rupturas en el texto escolar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2442/te.2442>
- Díaz y otros. (1993). *Manuales de lectura y composición en español*. Bogotá. Colegio Los Nogales.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. (págs. 21-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N., & Garcia, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E. (2005). La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. *Avance y Perspectiva*, 37-43.
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34.
- Flórez, M. T. (2013). “Aportes para discutir la evaluación en los sistemas educativos”., (págs. 1-5). La Plata.
- Flórez, M. T. (2013). *ANÁLISIS CRÍTICO DE LA VALIDEZ DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE)*. Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Flórez, M. T. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14, 31-44.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAO.

- Graham, S. & Harris, K. R (2000): *The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development*. Educational Psychologist, 35 (1), 3-12.
- ICFES. (2013). *Guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal Saber 3,5 y 9*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2015). *Guía pruebas Saber 3 5 9 lineamientos para la aplicación muestral y censal 2015*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2015). *Guía orientaciones Saber 3º*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2016). *Prueba Saber 3º,5º y 9º Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2017). *Resultados Pruebas Saber 3º,5º y 9º 2016 Medellín*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2017). *Guía de orientaciones Saber 3*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2017). *Informe por colegio resultados Saber 3º,5º y 9º 2016*. Bogotá: ICFES.
- Jolibert, J (1991) *Formar niños lectores/productores de texto. Propuesta de una problemática didáctica integrada*. En. Lectura y vida. Año 12. No.4. 79-98.
- Kaufman, A. (1994). *Escribir en la escuela: ¿qué cómo y para quién?* Lectura y vida, 1-18.
- Klein, I. (2017). *Escritura y creatividad en comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella, P, & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos aires: Paídos.
- Líquez & Fernández (2003). *La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras*. Lectura y Vida, 24(2), 50-61.
- Marín, M. (2013). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AIQUE.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencia en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2013). *Guía Uno. Sustentos del programa*. Bogotá: MEN.
- Olson, D. (2016). *The Mind on Paper: Reading, Consciousness and Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Pontecorvo, C., Morani, R., & Rossi, F. (2009). *Más que un cuento. Prácticas de lectura en la escuela*. Roma: Ediciones Infatiae.
- Ricardo, J., Castedo, M., Wallace, Y. y Dapino, M. (2022). Clase N° 4. *Lecturas y escrituras en torno a un personaje (2° ciclo). Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ríos, I., Fernández, P., & Gallardo, P. (2012). *Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y oportunidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita*. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 24, 435-447.
- Rodríguez, J. W. (2021). *La narración con imágenes en la infancia: El uso del cuaderno de papel y el cuaderno electrónico en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado*. Guaviare, Colombia.
- Rodríguez y Lozano (2012). *Competencias comunicativas*. Educar. Colombia.
- Sáenz, I. (2020). Producciones narrativas en el Programa Todos a Aprender de estudiantes de básica: tratamiento experimental. *Entramado*, 142-167.
- Sánchez, C. (2017). *Las mediaciones masivas: una producción política de sentidos y significados sobre los sistemas educativos*. *Sophia*, 65-73.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 59, 43-64.
- Solé, I. (2004). La lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje. En M. Anguita, *La composición escrita de 3 a 16 años. Claves para la innovación educativa* (págs. 11-18). Barcelona: GRAO.

- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Lectura y vida, 1-15.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vincens Vives.
- Tolchinsky, L. (1990). *Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo*. Comunicación, lenguaje y educación 6, 53-62.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar *Jornal for study of education and development*, 15/58. 83-105.
- Vanessa, A. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3 a 20. Obtenido de Psykhe: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2228.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos cocálicos y consonánticos. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*. Vol. 29 , 10-21.
- Zucalá, G. (2015). Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos en sala de 5 y primer grado. La Plata: Universidad de Nacional de La Plata.

Anexos

Anexo 1. Análisis de materiales. Tablas de frecuencia

1.1 ¿Qué se ofrece para leer en los textos, guías y libros de actividades?

Unidad lingüística	1-inferior a la palabra	2-palabra	3-enunciado	4.texto		
	2	2	3	195		
Trama Discursiva	1-descriptiva	2-narrativa	3-expositiva	4-argumentativa	5-conversacional	6-instruccional
	18	69	99	0	10	6
Función	1- informar	2-apelar	3-explicar	4- estética	5- epistémica	6- metalingüística
	26	1	9	86	62	18
Género discursivo	1- Descripción (topografías, retratos, prosopografías...)	2-Narración (cuento, fábula, mito, leyenda, crónica...)	3-Expositivo (teorías, conceptos, procesos...)	4Argumentativos (opinión, ensayos, reseñas...)	5- Conversacional (diálogos, guiones, entrevistas...)	6.Instruccional (recetas, manuales, procedimientos...)
	23	68	93	0	10	8

1.2.¿Qué se ofrece para leer en los materiales de las formaciones?

Unidad lingüística	1-inferior a la palabra	2-palabra	3-enunciado	4.texto		
	1	0	1	21		
Trama Discursiva	1-descriptiva	2-narrativa	3-expositiva	4-argumentativa	5-conversacional	6-instruccional
	2	13	6	0	0	1
Función	1- informar	2-apelar	3-explicar	4- estética	5- epistémica	6- metalingüística
	6	0	3	13	0	0
Género discursivo	1- Descripción (topografías, retratos, prosopografías...)	2- Narración (cuento, fábula, mito, leyenda, crónica...)	3-Expositivo (teorías, conceptos, procesos...)	4- Argumentativos (opinión, ensayos, reseñas...)	5- Conversacional (diálogos, guiones, entrevistas...)	6.Instruccional (recetas, manuales, procedimientos...)
	1	11	6	0	0	0

1.3 ¿Qué orientaciones explícitas sobre la lectura y cómo leer en los textos, guías y libros de actividades?

Orientación curricular	Proceso: interacción texto, lector y contexto	Niveles de comprensión lectora	Lectura- procesos pensamiento.	Etapas de lectura: pre-lectura. Lectura y pos-lectura.	Elección de textos para leer	Evaluación de la lectura.
58	1	96	13	1	6	17
Total de oportunidades						192

1.4 ¿Qué orientaciones explícitas sobre la lectura y cómo leer en los materiales de las formaciones?

Conceptos de lectura	Relaciones entre texto, contexto y lector	Distinción de niveles de comprensión de lectura	Relación entre lectura y procesos de pensamiento	Momentos de una clase de lectura	Criterios para seleccionar los textos para ser leídos	Criterios para evaluar la lectura
27	5	7	10	8	10	13
Total de oportunidades						80

1.5 Qué orientaciones se explicitan sobre la relación entre lectura y escritura en textos, guías y libros de actividades?

Complemento: comprender y crear	Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo	Usar la información de la lectura para hacer algo (esquema, comparación, dibujo, un comentario))
21	6	103
Total de oportunidades		130

1.6 Qué orientaciones se explicitan sobre la relación entre lectura y escritura en los materiales de las formaciones?

Complemento: comprender y crear	Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.	Lectura y escritura: Auténticas y significativas.	Usar la información de la lectura para hacer algo (esquema, comparación)
1	4	2	5
Total de oportunidades			12

1.7 ¿Qué se propone escribir a los niños en los textos, guías y libros de actividades?

Unidad lingüística	1-inferior a la palabra	2-palabra	3-enunciado	4- texto		
	0	8	34	86		
Trama Discursiva	1-descriptiva	2-narrativa	3-expositiva	4-argumentativa	5-conversacional	6-instruccional
	50	31	10	8	11	8
Función de la escritura	1- informar.	2-apelar.	3-explicar	4- estética.	5-- epistémica.	6- metalingüística
	51	10	11	44	4	4
Género discursivo	1- Descripción (topografías, retratos, prosopografías...)	2- Narrativo (cuento, fábula, mito, leyenda, crónica...)	3-Expositiva (teorías, conceptos, procesos...)	4- Argumentativos (opinión, ensayos, reseñas...)	5- Conversacional (diálogos, guiones, entrevistas...)	6.Instruccional (recetas, manuales, procedimientos...)
	48	31	12	9	12	8
Tarea de escritura.	1. Escribir sobre lo que se lee	2. Escribir con la estructura de lo que se lee	3. Escribir para decir lo se piensa o se vive	4. Escribir para recrearse.	5 Escribir conceptos	
	33	64	20	4	7	
Forma de agrupamiento para la tarea de escritura.	1. Escritura individual	2. En grupos	2. Escritura colectiva			
	106	12	0			
Modalidad organizativa	1.Actividad	2- Taller	3-Secuencia didáctica	4-Proyectos pedagógicos	5.Unidad didáctica	
	89	22	0	1	5	

1.8 ¿Qué se propone escribir a los niños en los materiales de las formaciones?

Unidad lingüística	1-inferior a la palabra	2-palabra	3-enunciado	4- texto		
	0	0	6	3		
Trama Discursiva	1-descriptiva	2- narrativa	3-expositiva	4-argumentativa	5- conversacional	6-instruccional
	2	3	4	0	0	
Función de la escritura	1- informar.	2-apelar.	3-explicar	4- estética.	5-- epistémica.	6- metalingüística
	3	0	2	3	0	0
Género discursivo:	1- Descripción (topografías, retratos, prosopografías...)	2- Narrativo (cuento, fábula, mito, leyenda, crónica...)	3-Expositiva (teorías, conceptos, procesos...)	4- Argumentativos (opinión, ensayos, reseñas...)	5- Conversacional (diálogos, guiones, entrevistas...)	6.Instruccional (recetas, manuales, procedimiento s...)
	1	5	2	0	0	0
Tarea de escritura.	1. Escribir sobre lo que se lee	2. Escribir con la estructura de lo que se lee	3. Escribir para decir lo se piensa o se vive	4. Escribir para recrearse.	5 Escribir conceptos	
	6	2	0	1	0	
Forma de agrupamiento para la tarea de escritura.	1. Escritura individual	2. En grupos	3. Escritura colectiva			
	3	1	1			
Modalidad organizativa	1.Actividad	2- Taller	3-Secuencia didáctica	4- Proyectos pedagógicos		
	2	3	4	2		

1.9 ¿Qué orientaciones se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escribe en los textos, guías y libros de actividades?

Conceptos de escritura (provenientes de lineamientos curriculares, estándares o de referencias teóricas),	Conceptos sobre escritura	Proceso de escritura. (Planeación, textualización, revisión de los estudiantes)	Criterios para evaluar la escritura: 1.proceso 2- producto 3. proceso y producto 4. Prueba Saber.5 Ortografía 6. Contenido 7. Metacognición	Cómo acompañar: 1.planeación 2.textualización 3. revisión y corrección 4.Planeación, textualización y revisión
12	13	46	18	10

1.10 ¿Qué orientaciones se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escriben los materiales de las formaciones?

Conceptos de escritura (provenientes de lineamientos curriculares, estándares o de referencias teóricas),	Proceso de escritura: cómo acompañar la planeación, textualización, revisión de los estudiantes.	Criterios para evaluar la escritura: 1.proceso 2- producto 3. proceso y producto 4. Prueba Saber.5 Ortografía 6. Contenido 7. Metacognición	Modalidad organizativa	Forma de agrupamiento para la tarea de escritura.
16	11	7	11	5

1.11 Oportunidades de lectura y escritura en todos los materiales ofrecidos por el Programa

Colecciones/categorías análisis	¿Qué se ofrece para leer?	¿Qué orientaciones se explicitan sobre la lectura y cómo leer?	¿Qué orientaciones explícitas sobre la relación lectura y escritura?	¿Qué se les propone escribir a los niños ?	¿Qué orientaciones se explicitan sobre cómo escribir y cómo acompañar las escrituras mientras se escribe?
Formación	23	80	12	9	50
Textos en el aula	202	192	130	128	77
Total de oportunidades	225	272	142	137	127

Anexos 2. Análisis estadístico comparativo de textos

2.1. Análisis del texto como totalidad

2.1.1 Extensión - Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Extensión Condiciones de enseñanza

			Condiciones de Enseñanza			
			A	B	C	Total
Extensión	1 Breves	Recuento	27	17	51	95
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	54%	63%	76,1%	6%
	2 Extensos	Recuento	23	10	16	49
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	46%	37%	23,9%	4%
Total	Recuento		50	27	67	144
	% dentro de Condiciones de Enseñanza		100%	100%	100%	100%

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,374 ^a	2	,041
Razón de verosimilitudes	6,423	2	,040
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,200	,077	-2,564	,010
	Tau-c de Kendall	-,212	,083	-2,564	,010
	Gamma	-,361	,131	-2,564	,010
N de casos válidos		144			

2.1.2 Trama discursiva - Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Trama discursiva Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Trama discursiva	1 Descriptivo	Recuento	7	3	24	34
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	14%	11,1%	35,8%	23,6%
	2.Narraciones parciales	Recuento	8	7	20	35
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16%	25,9%	29,9%	24,3%
	3.Narración propiamente dicha	Recuento	35	17	23	75
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	70%	63%	4,3%	52,1%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%	

Pruebas Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,020 ^a	4	,001
Razón de verosimilitudes	18,570	4	,000
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,302	,071	-4,265	,000
	Tau-c de Kendall	-,281	,066	-4,265	,000
	Gamma	-,474	,104	-4,265	,000
N de casos válidos		144			

2.1.3 Densidad narrativa - Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Densidad narrativa Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Densidad Narrativa	1 Sin densidad	Recuento	5	4	22	31
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	10%	14,8%	32,8%	21,5%
	2 Densidad Baja	Recuento	13	15	41	69
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	26%	55,6%	61,2%	47,9%
	3 Densidad Alta	Recuento	32	8	4	44
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	64%	29,6%	6%	30,6%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%	

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,002 ^a	4	,000
Razón de verosimilitudes	50,280	4	,000
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,469	,063	-7,338	,000
	Tau-c de Kendall	-,443	,060	-7,338	,000
	Gamma	-,675	,080	-7,338	,000
N de casos válidos		144			

2.1.4 Organización de la trama – Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Nivel de organización de la trama Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Organización de la trama (Trama discursiva +Densidad Narrativa)	1. Menor organización	Recuento	3	2	13	18
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	6%	7%	19%	12%
	2. Organización media baja	Recuento	4	0	15	19
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	8%	0	22%	13%
	3. Organización media	Recuento	5	7	18	30
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	10%	26%	27%	21%
	4. Organización media alta	Recuento	11	14	20	45
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	22%	52%	30%	32%
	5. Organización superior	Recuento	27	4	1	32
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	54%	15%	2%	22%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100%	100%	100%	100%	

Pruebas de Chi cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,238 ^a	8	,000
Razón de verosimilitudes	26,332	8	,000
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

	Valor	Error tí. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,337	,069	-4,783	,000
	Tau-c de Kendall	-,291	,061	-4,783	,000
	Gamma	-,571	,108	-4,783	,000
N de casos válidos		144			

2.1.5 Integración de los planos de ficción – Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Integración de los planos de ficción Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Integración de Planos de Ficción	1.Un solo plano	Recuento	1	2	8	11
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	2,0%	7,4%	11,9%	7,6%
	2.Planos yuxtapuestos	Recuento	35	24	48	107
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	70,0%	88,9%	71,6%	74,3%
	3.Planos integrados	Recuento	14	1	11	26
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	28,0%	3,7%	16,4%	18,1%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas Chi- cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,586 ^a	4	,032
Razón de verosimilitudes	12,287	4	,015
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error tí. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,164	,078	-2,045	,041
	Tau-c de Kendall	-,124	,061	-2,045	,041
	Gamma	-,327	,151	-2,045	,041
N de casos válidos		144			

2.1.6 Organización narrativa – Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Organización narrativa Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza				Total
		A	B	C		
Organización Narrativa	1.Organización temporal	Recuento	2	1	10	13
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	4,7%	4,2%	23,3%	11,8%
	2.Organización temporal causal	Recuento	2	6	11	19
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	4,7%	25,0%	25,6%	17,3%
	3.Organización global	Recuento	39	17	22	78
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	90,7%	70,8%	51,2%	70,9%
Total	Recuento	43	24	43	110	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas Chi cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,071 ^a	4	,001
Razón de verosimilitudes	20353	4	,000
N de casos válidos	110		

Medidas simétricas

		Valor	Error tí. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,359	,076	-4,402	,000
	Tau-c de Kendall	-,292	,066	-4,402	,000
	Gamma	-,624	,116	-4,402	,000
N de casos válidos		110			

2.2. Análisis de relaciones entre enunciados

2.2.1 Organización del avance del tiempo en la narración a través del uso del léxico y la puntuación – Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Organización de las relaciones entre enunciados para hacer avanzar la narración Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza				
			A	B	C	Total
Organización de avance del tiempo en la narración a través del léxico y la puntuación	1 Sin lexicación ni puntuación	Recuento	1	1	5	7
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	2,0%	3,7%	7,5%	4,9%
	2 Sin puntuación, con lexicación no vinculada al tiempo	Recuento	20	11	40	71
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	40,0%	40,7%	59,7%	49,3%
3 Sin puntuación lexicalización de avance y retroceso de la acción	Recuento	21	11	17	49	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	42,0%	40,7%	25,4%	34,0%	
4 Con puntuación interior más lexicación temporal	Recuento	8	2	4	14	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	16,0%	7,4%	6,0%	9,7%	

5 Con puntuación interior más coordinantes y subordinantes	Recuento	0	2	1	3
	% dentro de Condiciones de Enseñanza		,0%	7,4%	1,5%
Total	Recuento	50	27	67	144
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,337 ^a	8	,053
Razón de verosimilitudes	14,920	8	,061
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,215	,071	-3,035	,002
	Tau-c de Kendall	-,203	,067	-3,035	,002
	Gamma	-,333	,106	-3,035	,002
N de casos válidos	144				

2.2.2 Puntuación entre enunciados para hacer avanzar la narración - Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Puntuación entre enunciados Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza			Total	
		A	B	C		
Puntuación entre enunciados	1 Sin puntuación	Recuento	32	16	54	102
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	64,0%	59,3%	80,6%	70,8%
	2 Punto final	Recuento	10	7	8	25
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	20,0%	25,9%	11,9%	17,4%
	3 Puntuación interna	Recuento	8	4	5	17
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	16,0%	14,8%	7,5%	11,8%
Total	Recuento	50	27	67	144	
	% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,240 ^a	4	,182
Razón de verosimilitudes	6,294	4	,178
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,163	,074	-2,170	,030
	Tau-c de Kendall	-,131	,060	-2,170	,030
	Gamma	-,291	,127	-2,170	,030
N de casos válidos		144			

2.3.Sistema de escritura- Condiciones de enseñanza

Tabla de contingencia Sistema de escritura Condiciones de enseñanza

		Condiciones de Enseñanza				
		A	B	C	Total	
Sistema de escritura	1. Errores cuasi-alfabéticos, gráficos y de segmentación	Recuento	25	12	19	56
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	50,0%	44,4%	28,4%	38,9%
	2. Errores literales y de acentuación	Recuento	21	10	26	57
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	42,0%	37,0%	38,8%	39,6%
	3. Errores de acentuación o sin errores	Recuento	4	5	22	31
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	8,0%	18,5%	32,8%	21,5%
Total		Recuento	50	27	67	144
		% dentro de Condiciones de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,184 ^a	4	,016
Razón de verosimilitudes	13,049	4	,011
N de casos válidos	144		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,243	,069	-3945	,000
	Tau-c de Kendall	-,232	,066	-3945	,000
	Gamma	-,375	,103	-3945	,000
N de casos válidos		144			

