

Artigo

La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños

A escrita de histórias: estratégia para melhorar o processo de escrita infantil

Writing of stories: a strategy to enhance the writing process in children

Marly Dayana Daza Martínez

Secretaría de Educación de Chía, Cundinamarca, Colombia

Rodolfo Villanueva Meneses

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colombia

Recebido em: 06/10/2020

Aceito em: 11/12/2020

Resumen

El presente artículo expone cómo la escritura de cuentos constituye una estrategia para desarrollar el proceso escritor de niños y niñas. El estudio tiene un método mixto, alcance descriptivo, y se realizó desde el análisis de los escritos elaborados por un grupo de 28 estudiantes de tercer grado de básica primaria de una Institución Educativa en Chía, Cundinamarca, Colombia. Para ello, se diseñaron dos unidades didácticas con el fin de implementar la escritura de cuentos como estrategia metodológica, y se elaboró una rúbrica de evaluación como instrumento de análisis y seguimiento del proceso escritural. El proceso implementado se reflejó en el mejoramiento de la calidad de los escritos.

Palabras clave: Escritura. Cuentos. Razonamiento lógico-verbal. Aprendizaje. Proceso.

Resumo

Este artigo expõe como a escrita de histórias constitui uma estratégia para promover o desenvolvimento do processo de escrita infantil. O estudo tem um método misto de escopo descritivo e foi implementado a partir da análise dos escritos elaborados por um grupo de 28 alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma instituição de ensino em Chía, Cundinamarca, Colômbia. Para isso, foram elaboradas duas unidades didáticas, tendo como objetivo articular o ensino de processos lógico-verbais e a escrita de contos como estratégia metodológica, e desenvolver uma rubrica de avaliação

como instrumento de análisis e acompañamiento do proceso de escrita. O proceso de escrita implementado refletiu-se na melhoria da qualidade dos textos.

Palavras-chave: Escrita. Histórias. Raciocínio lógico-verbal. Aprendizagem. Processo.

Abstract

This article exposes how the writing of stories constitutes a strategy to promote the development of the writing process of children. The study has a mixed-method, descriptive scope and got implemented from the analysis of the writings prepared by a group of 28 third-grade students at elementary school from an Educational Institution in Chía, Cundinamarca, Colombia. For this, two didactic units got designed, the purpose was articulate the teaching of logical-verbal processes and short stories writing as a methodological strategy, and an evaluation rubric was developed as an instrument of analysis and monitoring of the process of writing. The implemented writing process was reflected in the improvement of the quality of the texts.

Keywords: Writing. Stories. Verbal-logical reasoning. Learning. Process.

Introducción

El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso complejo que va más allá de leer con fluidez un texto o de escribir grafemas que representan expresiones orales u otras. En el caso del proceso escritor, su aprendizaje implica trascender la capacidad de pensar al transformarla en un determinado mensaje que se expresa por escrito, de tal modo que, un buen lector comprenda con claridad dicho mensaje. Para Moreno (2016), este proceso requiere de estrategias cognitivas con un valor predictivo desde las variables neuropsicológicas para la apropiación de habilidades escritoras a partir de textos narrativos. En relación con esto, se pueden potenciar habilidades de pensamiento muy elaboradas en estudiantes del nivel básico primario a través de ejercicios de escritura sobre cuentos. Ahora bien, desde la lectura de cualquier tipo de textos es posible identificar algunos factores asociados a tales habilidades, conocer sí el autor o los estudiantes, en este caso, parafrasean, comparan, interpretan, describen, imaginan, crean, analizan, entre otras.

Para tener mayores elementos de conocimiento sobre la escritura de cuentos realizada por niños resulta importante hacer un breve recorrido por lo que plantean algunos autores acerca de la escritura, la teoría psicogenética de la escritura, los cuentos y el razonamiento lógico-verbal.

La escritura es un proceso comunicativo importante en la vida de todo ser humano. Este proceso se va construyendo a lo largo de la vida académica. "Al leer y escribir, el individuo construye significados a partir de procesos mentales que son producto de su herencia genética y de sus experiencias" (Salmon, 2009, p. 63). No obstante, la escritura trasciende el mero proceso de comunicar. Como lo expresa Riesco (2002), es un instrumento para la toma de decisiones y el poder que se desarrolla en un contexto

según el ambiente, la época, una sociedad en particular, y el pensamiento de las personas que la realizan; es decir, es una señal de la civilización. Por tal razón, la escritura debe ser enseñada y, por lo tanto, aprendida. En este complejo proceso, es claro que la competencia escritora está compuesta no solo por sintáctica, semántica y ortografía, en efecto, es un compendio de creatividad, conocimientos, coherencia, cohesión, entre otros elementos; en consecuencia, el desarrollo del razonamiento lógico-verbal enriquece el exigente proceso escritor. Como lo señalan Molano (2017) e Isaza y Castaño (2010), la escritura debe trascender el cumplimiento de normas gramaticales para que los estudiantes comprendan el significado de escribir.

El proceso de escritura inicia desde los primeros años de escolaridad en preescolar y primaria, al respecto, Emilia Ferreiro dice:

Se aprende a leer porque se supone que las letras 'dicen algo' y porque se intenta 'decir algo' al escribir. Las prácticas que dejan de lado el significado destruyen la relación entre la escritura y la lengua oral y dificultan enormemente el aprendizaje. (Emilia Ferreiro, como se cita por Canu, 1994, p. 8)

Conforme los niños aprenden a escribir, el proceso les permite expresar sus ideas con base en sus vivencias y hacer comprensiones desde aspectos significativos para ellos (Cabarcas, 2016). La escritura no es solo el acto de copiar, reproducir o codificar algo, este proceso debe generar un significado (Hernández & Borja, 2019). Para Guzmán et al. (2018, p. 20), "es necesario saber cómo enseñar a los niños tanto antes como después del conocimiento de las letras". Según esto, es cierto que los infantes poseen un conocimiento previo, pero no se debe olvidar que necesitan ser guiados y aprenden acciones en conjunto ya que a través de la interacción se alimenta el pensamiento.

En este contexto, diversos autores han desarrollado trabajos con la intención de determinar cómo se aprende la escritura, desde la mirada psicolingüística se han propuesto modelos en etapas que contemplan fases como la logográfica, alfabética y ortográfica, y los modelos cognitivos que se centran en las estrategias, operaciones y conocimientos requeridos para realizar el proceso (Miranda, 2019). De igual manera, es importante considerar los elementos fundamentales sobre la teoría planteada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, y conocida como Psicogénesis de la escritura, la cual se basa en los principios básicos de la teoría de Piaget, y ha sido ampliamente validada en múltiples investigaciones y varios idiomas. Medina et al. (2009) enuncian los aspectos básicos de los niveles del proceso o hipótesis de la teoría de la Psicogénesis, a saber:

- En la primera hipótesis o del nombre se establece la relación que los niños hacen con la escritura de los nombres propios o de objetos; para ellos, el uso de dibujos o imágenes es muy importante.
- Para la segunda hipótesis o criterio de cantidad mínima, los niños asumen cada palabra como escritura cuando tiene una cantidad mínima de caracteres que tiende a tres, y siendo especialmente diferentes.

- La tercera hipótesis es denominada silábica, el niño establece relación entre las grafías y sus respectivos sonidos con alguna sílaba.
- La cuarta hipótesis es la alfabética y surge para resolver la aparente contradicción entre las hipótesis dos y tres. Se caracteriza porque los niños toman conciencia del proceso realizado.
- Y la última hipótesis corresponde a la escritura alfabética, es cuando el niño reconoce que cada carácter es menor que una sílaba, y discrimina los procesos sonoros de los fonemas. En síntesis, se entienden los escritos como representación gráfica de la oralidad.

Después de hacer sus planteamientos, Ferreiro (1991, p. 32) expresa:

Desde luego, éste no es el final del desarrollo de la alfabetización. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos. Muchos problemas cognitivos han sido resueltos hasta este momento. Nuevos problemas aparecerán.

En este caso, el proceso escritor se potenció a través de la escritura de cuentos pues son menos complicados que las novelas y mezclan aspectos narrativos como el desenlace, la trama, los personajes y los eventos (Nhat & Cam, 2019). Para Ros (2013, p. 330), los cuentos constituyen un recurso educativo dado que:

Potencian la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas.

Los infantes tienen gran habilidad para contar cuentos desde antes de saber escribir. El hecho de contar algo que muchas veces se relaciona con la vida cotidiana, hace que sus cuentos orales o escritos sean una mezcla mágica entre lo real e imaginario. Al respecto, Teberosky en una investigación sobre la importancia de los cuentos en la escritura, consideró la necesidad de atender los aspectos convencionales y representativos de la escritura, es decir, conocer la forma como los niños y niñas aprenden a escribir, lo que escriben y sus condiciones (Teberosky, 1989).

En este proceso, el razonamiento lógico-verbal representa un desafío en la enseñanza de la lengua; por un lado, el pensamiento lógico siempre se ha relacionado con los procesos matemáticos, sin embargo, va más allá, ya que transversaliza todas las áreas del conocimiento debido a las habilidades que involucra: analizar, sintetizar, identificar, clasificar, describir, ordenar, relatar, entre otras. Según Bragdon y Gamon (2005, p. 21):

El pensamiento lógico es aquel que se desprende de las relaciones entre los objetos y la elaboración que el individuo hace de ellos, surge de las relaciones que ha creado previamente entre los objetos y tiene en cuenta de manera importante las semejanzas y diferencias entre los objetos, que existen solo en la mente de quien pueda crearlos. Por eso, el pensamiento lógico no se enseña de manera directa, sino que se desarrolla cuando el individuo interactúa con el medio.

Por otro lado, el pensamiento verbal implica relacionar palabras, emplear conectores sencillos y, utilizar palabras con la clara comprensión de su significado, lo cual, también transversaliza todas las áreas del conocimiento. En tal sentido, el desarrollo de la inteligencia lingüística repercute en la aparición de futuros escritores (Gardner, 1999). En el proceso escritural, el desarrollo del razonamiento lógico-verbal está fuertemente ligado con procesos de coherencia, cohesión, sintaxis, semántica, organización y estructuración textual, entre otros.

En consecuencia, la importancia de realizar este razonamiento radica en el desarrollo de una conexión adecuada de las ideas dentro de un texto, y la posibilidad de razonar sobre los contenidos verbales con el fin de establecer principios de clasificación, orden, relación y significación. En cuanto a esto, Vygotsky (1993) hace referencia a la relación entre lenguaje y pensamiento expresando que tanto la palabra como el pensamiento están ligados de forma recíproca.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un método mixto dado que desde la parte cualitativa se hizo la caracterización y análisis de los textos elaborados por los estudiantes, y desde la parte cuantitativa se determinó la frecuencia de los niveles de escritura alcanzados para contrastar el nivel de avance en el proceso. El alcance fue descriptivo, teniendo en cuenta que se buscó caracterizar y señalar el desarrollo del proceso escritural a través de la escritura de cuentos realizada por un grupo de 28 estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 9 años, y de la sede Fagua que pertenece a la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía en el Departamento de Cundinamarca, Colombia.

La institución es de carácter público oficial, la sede toma el nombre de la vereda donde se localiza, zona rural del municipio. La mayoría de los estudiantes integran familias que hacen parte de los estratos socioeconómicos 1 y 2, cuyos padres o acudientes laboran especialmente en empresas de floricultura pues son una de las principales fuentes de trabajo en la zona. Por otro lado, casi todos los estudiantes del grupo han realizado sus estudios en el colegio desde preescolar, ningún estudiante estaba en situación de discapacidad y muchos no tenían apoyo en casa para hacer sus procesos académicos debido a las ocupaciones de los padres o acudientes, los bajos niveles educativos de la mayoría de familias y, a un considerable número de familias disfuncionales.

Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos utilizados en el estudio se aplicaron para orientar el proceso escritural a partir del diseño de las unidades didácticas, y del seguimiento del proceso desde los avances y dificultades con base en el uso de una rúbrica de evaluación.

Se diseñaron dos unidades didácticas basadas en la enseñanza para la comprensión (EpC) utilizando como estrategia metodológica la escritura de cuentos. Su propósito fundamental fue generar aprendizajes comprensivos que articularan el desarrollo del razonamiento lógico-verbal con los procesos de escritura. La primera unidad tuvo como fin el proceso de escritura y familiarizar a los estudiantes con la estructura y características de los textos narrativos, y la segunda sirvió para desarrollar aprendizajes en torno a la incorporación de aspectos asociados al razonamiento lógico-verbal dentro de sus escritos. Cada unidad se implementó durante doce sesiones de una hora por sesión con actividades complementarias para lograr sus objetivos, y desde los elementos estructurales del enfoque pedagógico como hilo conductor, tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. Durante el proceso, los estudiantes elaboraron cinco composiciones escritas que implicaron tres cuentos en versión inicial y dos versiones de reescritura para los dos últimos cuentos. Con base en estas composiciones se pudo contrastar el proceso escritor y determinar ajustes con el fin de reforzarlo y reorientarlo.

El proceso escritor se valoró en cada uno de los cinco ejercicios de escritura a partir del uso de la rúbrica de evaluación, sirvió para ajustar la implementación de las actividades planteadas en las unidades didácticas y hacerles seguimiento a los avances según los criterios considerados para la escritura de los cuentos sobre la base del desarrollo del razonamiento lógico-verbal. La rúbrica diseñada tuvo cuatro niveles de aprendizaje desde el nivel 1 o menor hasta el 4 o mayor, los criterios aplicados se determinaron de acuerdo a aspectos asociados a la semántica, la sintaxis y la estructura textual, cuadro 1.

Cuadro 1

Criterios utilizados para la revisión del proceso escritor

Criterios
1 Tema central.
2 Estructura (inicio, desarrollo y final).
3 Elementos de los textos narrativos (lugar, tiempo y personajes).
4 Vocabulario.
5 Desarrollo de ideas, uso de oraciones articuladas y párrafos.
6 Realización de descripciones, uso de adjetivos.
7 Uso de metáforas.
8 Comprensión del texto, uso de los signos de puntuación y conectores.

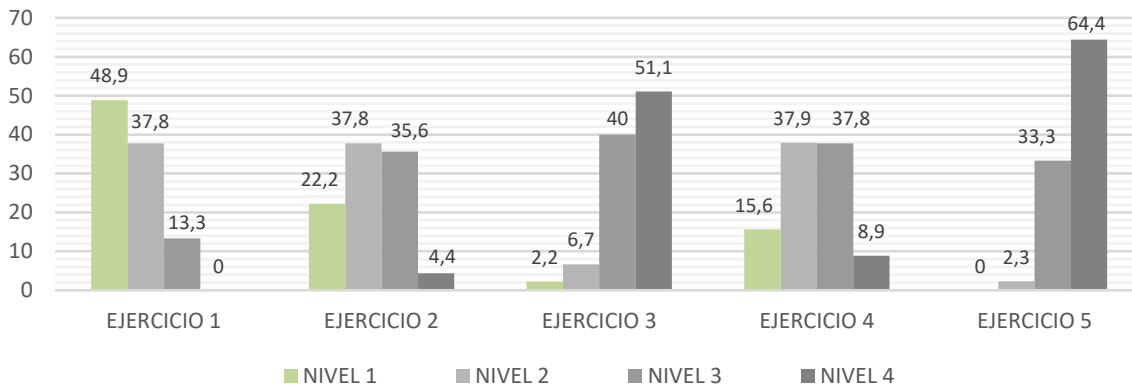
Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Los hallazgos encontrados a partir de la escritura de cuentos y del uso de la rúbrica de evaluación se plantean desde el análisis de los cinco ejercicios de escritura desarrollados por los estudiantes. La figura 1 representa los resultados obtenidos en términos porcentuales con la aplicación de la rúbrica de evaluación para todos los criterios y cada ejercicio escritor.

Figura 1

Consolidado de los resultados (%) para los niveles de escritura obtenidos en cada ejercicio



Fuente: Elaboración propia.

El primer escrito se hizo sin algún tipo de orientación en las clases, se evidenció que muchos no sabían sobre qué escribir, no tenían un tema para desarrollar, había textos en donde solo pusieron un título con dos renglones, y algunos escritos con dificultades asociadas a la articulación de palabras para construir frases u oraciones. En todos los criterios, la tendencia fue a ubicarse entre los niveles 1 y 2. Las composiciones escritas mostraron que los estudiantes poco conocían sobre la narrativa de los cuentos, todos los escritos tenían un título con poca o nula relación con el cuento, incluían personajes, tiempo y espacio aunque no se evidenciaban a lo largo de los textos, tenían alguna idea para elaborar los escritos, pero desconocían total o parcialmente su estructura textual, parecían listas de ideas sin articular, no había uso de signos de puntuación, muchos no utilizaban conectores textuales o usaban muy pocos y en su mayoría repetidos, algunos no mantenían los elementos estructurales a lo largo de los escritos, la mayoría sin adjetivos o eran usados de forma inadecuada, no utilizaban las metáforas, y presentaban dificultades asociadas con la falta de vocabulario, la coherencia, la cohesión y las descripciones.

Como lo señalan Granados y Torres (2016), los niños con pocos años en el inicio de su proceso escritural tienen problemas asociados con el uso de palabras funcionales que permiten relacionar palabras contenido. Particularmente, los únicos criterios de los escritos que alcanzaron el nivel 3 del proceso fueron el título y los elementos del cuento con 50% en promedio para los dos, para los demás criterios evaluados, sólo se alcanzó hasta el nivel 2.

Al considerar los planteamientos de la teoría de Psicogénesis de Ferreiro y Teberosky, es de esperar que todos o la mayoría de los estudiantes de tercer grado se encuentren en una fase más avanzada de aprendizaje de la escritura puesto que ya han realizado las etapas iniciales del proceso de alfabetización, es decir, están familiarizados con ciertos procesos como la representación gráfica de vocablos a través de las letras, las sílabas, y la asociación de palabras aisladas con su respectivo significado. En este caso, el proceso debe trascender al conocimiento de cómo comienzan a discriminar las palabras contenido y funcionales, y cómo las empiezan a usar y articular, o bien, al modo en que se desarrollan los procesos asociados al uso y articulación de las funciones sintácticas, y la incorporación de funciones semánticas. De hecho, no se trata de enseñar o aprender los conceptos relacionados con estas funciones, dado que, en este nivel de escolaridad, muchos estudiantes sin saberlo las utilizan en sus escritos en mayor o menor medida.

Para el segundo ejercicio escritor se elaboró la primera versión de un cuento con base en las características y estructura básica de estos textos presentadas en clase, y el desarrollo de juegos de palabras con la intención de despertar procesos asociados a la oralidad y la imaginación. Para esto, se empezaron a enseñar las características de los cuentos considerando los aspectos planteados por Chinga (2012) sobre los textos narrativos: las cualidades de la narración, los elementos como acción, caracteres, ambiente y tiempo, y la estructura desde el inicio o introducción, el nudo y el desenlace. Para este ejercicio, se utilizó un formato con el propósito de planear el escrito y estructurado según los elementos que deberían estar presentes en los textos como tema, personajes principales, relación de los personajes con el lugar y tiempo, lugar, acciones que realizan los personajes, las consecuencias de dichas acciones, el fin de la historia, y cómo se sienten los personajes; además, permitió organizar el texto en tres momentos: inicio, desarrollo y final.

En estos escritos, se evidenció una mejora leve en ciertos aspectos como definición de la temática, organización de ideas en algunos textos, y la forma como se articulan las palabras al construir oraciones. No obstante, la mayoría continuó con dificultades similares a las identificadas en el primer escrito. Se evidenciaron algunos escritos con un inicio a manera de introducción, un desarrollo y un proceso final, otros con sólo dos de estos elementos, algunos con un solo elemento, y pocos sin estructura textual. Algunos escritos carecen de título, en todos se observó la presencia de uno o varios personajes, pero no en todos se visibilizó el tiempo y lugar, hay mucha repetición de palabras, todavía no se usan los signos de puntuación, hay algunas ideas sin coherencia expresadas en segmentos de texto a manera de párrafos, el uso de conectores es restringido, se hacen descripciones superficiales de los personajes, los hechos o los sitios, y aún no presentan comparaciones.

En el tercer escrito se hizo la segunda versión del cuento anterior a partir de su revisión y reescritura, se continuó la estructura para hacer el escrito desde un inicio, desarrollo y

final. Para ello, en las clases se contrastaron cuentos con diferencias significativas desde su proceso escritor con el fin de que los estudiantes reconocieran la importancia de los elementos estructurales, además, se utilizaron rutinas de pensamiento, se empezó a orientar procesos relacionados con el desarrollo del razonamiento lógico-verbal, y se hizo retroalimentación del proceso. Se logró un avance en los niveles de casi todos los criterios considerados en la rúbrica de evaluación; aunque, fue muy leve en lo referente a la amplitud del vocabulario y el uso de descripciones.

Todos los textos tenían un título que se relacionaba con el cuento, igualmente, presentaban un tiempo referente a lo temporal y el ambiente. El inicio, desarrollo y parte final mejoró en su amplitud y elaboración, se amplió el nivel de vocabulario, pero debía mejorar la forma como se utilizaba dentro de los textos, se evidenció el uso de los signos de puntuación, aunque muchos de forma inadecuada, no se avanzó en el uso de metáforas porque no se había realizado alguna actividad en clase relacionada con su uso hasta esta parte del proceso. El uso de las rutinas sirvió para encontrar oportunidades en la construcción y aprendizaje desde el proceso escritor, en ese contexto, los estudiantes presentaron mayores disposiciones al ejercicio escritor a través de su curiosidad, un apropiado nivel de escepticismo, y el interés por apropiarse del conocimiento (Perkins, 1999).

Para realizar el cuarto ejercicio de escritura se continuó con el uso de las rutinas de pensamiento complementado con la realización de juegos relacionados con metáforas, analogías, sinónimos, antónimos, secuenciación de textos a partir de imágenes, y contrastación de cuentos según su nivel de coherencia y cohesión. Ahora bien, este escrito correspondió a un cuento nuevo o diferente, ya que se pretendió visualizar cómo se hacía el proceso desde un texto distinto al que se llevaba, para ello, se retomó el formato utilizado para planear el escrito en el segundo ejercicio de escritura. Se evidenció en la mayoría de los criterios un retroceso dado que se les dificultó aplicar lo aprendido en los escritos anteriores. Un nuevo cuento representó empezar de nuevo el proceso y por eso, para muchos fue difícil, la mayoría presentaba sus elementos estructurales, nuevamente se observaron algunos escritos con la falta de un tiempo o lugar, las ideas se expresaron a modo de párrafos sin guardar completa coherencia y lógica, y un poco más de la mitad carecía de descripciones y comparaciones.

Para el último escrito se desarrollaron aspectos relacionados con el uso de conectores temporales y causales, y ejercicios con el fin de evitar repetir palabras para ampliar el vocabulario. Este texto correspondió a la segunda versión del cuento que se escribió en el cuarto ejercicio, su revisión y corrección implicó retroalimentación. Como resultado se evidenció un avance significativo en los niveles para cinco de los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación: título, tema central, vocabulario, desarrollo de ideas y descripciones. Los desempeños sobre los criterios de comprensión y el uso de metáforas mejoraron levemente respecto a los 4 ejercicios de escritura, pocos estudiantes alcanzaron el máximo nivel para estos dos criterios.

En términos generales, los cuentos presentaban un título creativo que se relacionaba con el texto, la extensión de los escritos aumentó de manera considerable, el tema central se mantuvo a lo largo del escrito, los textos tenían su estructura completa, se evidenciaba comprensión en la idea de presentar un escrito a modo de párrafos, el uso de conectores siguió siendo limitado, hubo mejora en el uso de los signos de puntuación, y en los procesos de descripción y comparación. En esta fase del proceso, los estudiantes fueron capaces de identificar incoherencias en algunos escritos a partir de las lecturas hechas en clase, podían notar que eran poco comprensibles, si bien es cierto, el proceso mejoró también es de considerar que aún se presentaron dificultades según los descriptores establecidos para cada uno de los criterios en los diferentes niveles de la rúbrica.

Frente a estos hallazgos se identificaron algunas dificultades en los ejercicios de escritura relacionadas con la labor docente desde los procesos de enseñanza y evaluación, y por supuesto, desde el aprendizaje del proceso escritural. En tal sentido, Ferreiro (2000) expresa que muchas de las dificultades presentadas en los escritos elaborados por los niños no son responsabilidad exclusiva de los estudiantes, de hecho, no son causa de algo patológico en los niños. Para De Castro (2017, p. 306), es fundamental considerar “los niños como sujetos con saber, poder de decisión y agentes de su acción”, al respecto, es de tener en cuenta que al inicio del proceso posiblemente no todos los niños se encontraban en el mismo nivel escritor, lo cual, debe estar relacionado con factores causales asociados a las familias, las etapas iniciales del proceso de alfabetización, la motivación y las condiciones particulares de cada estudiante.

En general, las prácticas de enseñanza consideraban superficialmente aspectos esenciales de la escritura porque estaban más orientadas hacia el desarrollo de clases tradicionales, el afán por cumplir con los estándares curriculares y el plan anual de estudios, la omisión de un proceso diagnóstico al inicio del año escolar con el fin de conocer el nivel del proceso escritor, la limitación de la escritura al trabajo de la ortografía y la gramática, la falta de estrategias diseñadas para promover el desarrollo del razonamiento lógico-verbal a través de la escritura, la escasa realización de actividades con el fin de fomentar la adquisición de vocabulario y la conexión lógica en los textos, el poco impacto sobre la comprensión de la fuerte relación entre el lenguaje y el pensamiento como factores cruciales en la enseñanza de la escritura, y la implementación de actividades didácticas que trascendieran en el tiempo.

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura se puede establecer que las estrategias didácticas orientadas a resaltar la importancia del proceso escritor priorizan los contenidos y la construcción de significados (Isaza & Castaño, 2010), es decir, las prácticas de enseñanza centradas en la escritura y reescritura de textos son decisivas para mejorar los procesos escritos de coherencia y cohesión de ideas, y considerar las particularidades de los estudiantes (Silva, 2020). En este contexto, la implementación de las actividades en las unidades didácticas sirvió para orientar el proceso hacia el mejoramiento de la escritura de los cuentos a través de la comprensión

de su estructura, el uso de palabras adecuadas según el contexto, el cumplimiento de reglas ortográficas, el mejoramiento en el uso apropiado de conjunciones y preposiciones, la articulación entre oraciones completas, y la incorporación paulatina dentro de los escritos de algunos elementos del proceso como comparaciones, sinónimos y descripciones. En muchos casos, algunos de estos aspectos se pasan por alto al momento de enseñar los procesos escritores porque se asume que ya los conocen, es decir, sí los estudiantes tienen una idea desde sus experiencias y aprendizajes previos sobre la forma como se hace el proceso escritor.

La estrategia dinamiza la enseñanza del proceso pues facilita la visibilización de sus pensamientos, potencia su imaginación, mejora sus niveles de atención, aumenta la adquisición de vocabulario, y sirve para desarrollar la conexión lógica en los textos. Igualmente, es indispensable resaltar que se pueden generar comprensiones cuando se articulan los aprendizajes previos con los aprendizajes nuevos; en este caso, conocer los cuentos que han leído o escuchado, lo que conocen acerca de este tipo de textos, y los temas vistos en el grado anterior que se relacionan con el proceso escritor. Otro aspecto fundamental a considerar es la realización continua de un ejercicio de retroalimentación luego de cada ejercicio de escritura, lo cual, permite orientar asertivamente el proceso, corregir percepciones frente al modo de hacerlo, brindar pautas para mejorarlo, e inclusive motivar los estudiantes.

Como lo manifiesta Lerner (2001), en el aula los niños pueden elaborar textos y escribir su versión final en un tiempo breve, lo cual, permite hacer el seguimiento del proceso y orientarlo para mejorarlo y así, hacer la transición hacia mayores niveles de comprensión sobre los conceptos inherentes al proceso escritor y la forma como se realiza, es decir, fortalecer las habilidades escritoras, y abrir las oportunidades en el desarrollo de habilidades y destrezas del pensamiento.

Desde el proceso de aprendizaje, la escritura de cuentos como estrategia pedagógica resultó ser un recurso llamativo para los estudiantes porque sirvió para aprovecharse en la promoción de aprendizajes comprensivos al ser un medio para despertar su interés por la escritura, transformar su concepción sobre el proceso, conocer la estructura y elementos que lo constituyen, y comprender la forma para realizar el proceso escritor según el cumplimiento de pasos fundamentales como planeación, escritura, revisión y reescritura. En tal sentido, la escritura de cuentos permite a los estudiantes hacer visible su forma de pensar, desarrollar diferentes procesos de pensamiento, establecer conexiones entre el contexto y sus imaginarios, sentir gratificación cuando sus historias son contadas a los compañeros, superar la ansiedad que implica en ocasiones socializar sus experiencias, articular y fortalecer el proceso lector con sus escritos, establecer relaciones entre sus dibujos y los cuentos, asociar determinados temas con aspectos de la vida cotidiana, articular el lenguaje oral y escrito, entre otros.

Conclusiones

La escritura es un proceso complejo que contempla aspectos relacionados con su enseñanza y aprendizaje; por tal razón, es de considerar que el proceso no está finalizado en niños de tercer grado de educación básica primaria, de hecho, su aprendizaje puede continuar a lo largo de la vida. En este caso, se exponen los principales puntos de vista derivados del estudio que consideran tanto su aprendizaje como enseñanza.

El aprendizaje de la escritura es un proceso complejo que requiere tiempo para que los estudiantes comprendan el modo en que se realiza, éste puede resultar muy interesante para los niños y niñas cuando se implementan estrategias que promueven su imaginación, creatividad, participación, y entretenimiento. A través de la escritura de cuentos se pueden establecer relaciones entre la escritura y los procesos de pensamiento pues expresan sus pensamientos e inclusive sentimientos, aplican lo aprendido en diferentes contextos y áreas, fortalecen procesos lectores al realizar la revisión de sus escritos, contrastan y valoran los escritos de sus compañeros, se involucran y motivan frente al proceso escritor, incorporan y mejoran la articulación de las palabras contenido y funcionales, fortalecen la asociación del lenguaje escrito con el lenguaje hablado, potencian habilidades de pensamiento asociadas con la coherencia, la cohesión, la ilación de ideas, y la adquisición de vocabulario, entre otros aspectos. En consecuencia, logran mejorar sus procesos de comunicación como competencia transversal indispensable en todas las áreas del conocimiento, y para la interacción con otras personas.

Desde el punto de vista de la enseñanza, la escritura de cuentos es una estrategia adecuada para articular el desarrollo del razonamiento lógico-verbal con el fortalecimiento de la escritura. En tal sentido, el docente debe hacer una lectura diagnóstica de los procesos de escritura que tienen los niños para diseñar estrategias con actividades que resulten llamativas para los niños al facilitarles la comprensión de la forma como pueden incorporar elementos requeridos para mejorar el proceso, un docente que lee y escribe con frecuencia diferentes tipos de textos conoce lo complejo que es escribir y, por lo tanto, entiende mucho mejor cómo se puede enseñar asertivamente el proceso lecto-escritor. Otro aspecto fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura es hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de los estudiantes a través de una evaluación formativa, ya que se revierte en el mejoramiento del proceso escritor al constituirse en un recurso fundamental a la hora de lograr avances significativos en los aprendizajes comprensivos de la escritura que resultan perdurables para los estudiantes. En consecuencia, uno de los desafíos en la escuela es lograr que el proceso de escritura pueda complementarse desde el uso de la evaluación como estrategia para favorecer que los estudiantes se apropien de su proceso y lo pongan en práctica sabiendo por experiencia y transmisión verbal que es largo y complejo, constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión que son posibles de realizar y mejorar (Lerner, 2001).

Por otra parte, mejorar el proceso escritural y desarrollar el razonamiento lógico-verbal no es responsabilidad exclusiva de los docentes de lenguaje, si bien es cierto, a partir de esta área del conocimiento se ofrecen a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar la escritura, también es importante considerar que transversalizar el proceso con otras áreas es prudente y necesario. Todos los docentes tienen una gran responsabilidad en sus manos pues la escritura no solo se utiliza en el área de lenguaje, en realidad, está presente en muchas actividades cotidianas porque se debe saber interpretar la realidad circundante y su contexto, y estar en la capacidad de comunicarse comprensivamente en forma oral o escrita, es decir, es fundamental para la vida académica, universitaria, profesional y personal.

Por último, el proceso de alfabetización es muy complejo porque trasciende el aprendizaje de los procesos de lecto-escritura durante los primeros años de vida escolar, por tal motivo, hace falta realizar más estudios para intentar comprender aspectos asociados con el desarrollo del proceso escritor cuando se empiezan a utilizar y articular las funciones sintácticas y semánticas, la implementación de estrategias novedosas para mejorar la escritura realizada por los estudiantes que se encuentran en los niveles intermedios de la educación básica primaria, el desarrollo y articulación de los procesos lecto-escritores entre los niños y niñas de los niveles educativos inicial y niveles subsiguientes, el modo como los estudiantes empiezan a usar los signos de puntuación y los asocian con los procesos orales, entre otros.

Referencias

- Bragdon, A., & Gamon, D. (2005). *El poder del cerebro izquierdo: cómo desarrollar el pensamiento lógico*. Selector.
- Cabarcas, A. (2016). El papel de la escritura para aprender. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 32-38. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/18203/899>
- Canu, M. (1994). Lectoescritura: ¿Aprendizaje espontáneo o escolar? *Lectura y vida*, 14(4), 15-24. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n4/15_04_Canu.pdf
- Chinga, G. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una Escuela de Pachacútec*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1134>
- De Castro, D. (2017). Metodologías en investigaciones sobre producción de textos narrativos con niños. *Linhas Críticas*, 23(51), 290-310. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8225>
- Ferreiro, E. (1991). El desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Y. Goodman. (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura* (pp 21-35). Aique.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta. Sesiones Plenarias. 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Cinvestav.
- Gardner, H. (1999). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Granados, D., & Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124.
<http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de La Sabana.
- Hernández, M., & Borja, M. (2019). La escritura: un reto didáctico y disciplinar desde el acompañamiento en el aula en el marco del Programa Todos a Aprender. *Mova*, 1(1), 95-105.
<http://revistas.medellin.edu.co/movaojs/index.php/revistamova/article/view/sis2/13>
- Isaza, B., & Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Kimpres.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Medina, J., Fuenmayor, G., & Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 71-98.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>
- Miranda, M. (2019). *Desarrollo de la escritura en español: un estudio psicolingüístico*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional FILO.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11287>
- Molano, Y. (2017). La construcción de la escritura a través del cuento. *Palabra - Palabra que obra*, 17, 244-254. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.17-num.17-2017-1834>
- Moreno, C. (2016). Escritura de textos narrativos en niños escolares: la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. *Revista de Psicología*. 12(24), 7-17.
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/410/401>
- Nhat, T., & Cam, T. (2019). A Syntactic Analysis of English Short Stories for Children. *Tap chí Khoa hoc*. 13(2), 15-28. <http://qnu.edu.vn/Resources/Docs/SubDomain/palkh-htqt/tap%20chi%20khoa%20hoc%20so%202.pdf#page=15>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone. (Comp.). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-94). Paidós.
- Riesco, A. (2002). Función social de la escritura. *Revista General de Información y Documentación*, 12(2), 393-428.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0202220393A/10099>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*. 22. 329-350. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9846/8606>
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 30(4), 62-69.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Salmon.pdf

Silva, M. do C. (2020). Ensino da escrita na alfabetização: como promover as aprendizagens das crianças? *Linhas Críticas*. 26, e26874.

<https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30093>

Teberosky, A. (1989). Writing of the narrative texts. *Journal for the Study of Education and Development*. 12(46), 17-35. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822233>

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje* (tomo II). Visor. [Trabajo original publicado 1934].

Biografía

Marly Dayana Daza Martínez

Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana (2019). Colombia. Docente de planta Secretaría de Educación de Chía, Cundinamarca. Colombia. Miembro del grupo de investigación "Estrategias para potenciar el proceso escritor en los niños".

Email: marlydazamartinez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1109-6584>

Rodolfo Villanueva Meneses

Magíster en educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile (2014). Directivo docente de planta Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Asesor externo proyectos de grado Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Colombia.

Email: rvillanueva@educacionbogota.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1398-2993>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.