



Quórum Académico
ISSN: 1690-7582
cici@hdes.luz.edu.ve
Universidad del Zulia
República Bolivariana de Venezuela

Muñoz Rincón, Nieves
Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza
de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado
Quórum Académico, vol. 21, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 106-139
Universidad del Zulia
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199079871007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Depósito legal: ppi 201502ZU4635

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

Depósito Legal: pp 200402ZU1627 ISSN:1690-7582

QUÓRUM

ACADÉMICO

Revista especializada en temas de la Comunicación y la Información



Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Investigación de la
Comunicación y la Información
(CICI)
Maracaibo - Venezuela



QUÓRUM ACADÉMICO

Revista especializada en temas de la comunicación y la información
Centro de Investigación de la Comunicación y la Información (CICI)
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela



Volumen 21, N° 1, Enero - Junio 2024

Contenido

Presentación.....	9
Deris Cruzco	

ARTÍCULOS

Perspectiva teórico- metodológica para el análisis de las mediaciones <i>Theoretical-methodological perspective for the analysis of mediations</i> Jackeline Escalona Contreras (CLACSO)	14
Análisis del cortometraje «Lights Out»: una aproximación semiótica al miedo cinematográfico <i>Analysis of the Short Film "Lights Out": A Semiotic Approach to Cinematic Fear</i> Carlos Pineda (Universidad del Zulia. Venezuela)	35
Las dimensiones narrativas y argumentativas de las representaciones discursivas en la prensa argentina <i>The narrative and argumentative dimensions of discursive representations in the Argentine press</i> Sebastián Sayago (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco)	62
Depresión y suicidio, la otra pandemia silente: Análisis semiótico del corto «Estoy bien» <i>Depression and Suicide, the Other Silent Pandemic: Semiotic Analysis of the Short Film «Estoy bien»</i> Angelica Villegas, César Urdaneta (Universidad del Zulia, Venezuela)	84
Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado <i>Communicative Competence and Strategies for Teaching Reading and Writing in Third Grade Students</i> Nieves Muñoz Rincón (Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela).....	106

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Alfabetización mediática (Eduardo Caballero).....	141
Directorio de autores	144
Normas de la revista	146
Declaración de ética y buenas prácticas editoriales.....	150



Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado

Nieves Muñoz Rincón¹

Resumen

Este estudio tiene como propósito la aplicación de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura y el reforzamiento de competencias comunicativas en alumnos de tercer grado en el Colegio MAPF, en Maracaibo (Venezuela). Basado principalmente en la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979), Hymes (1995) y Muñoz (2023), se aplicaron estas estrategias a un grupo de 35 estudiantes. Los resultados revelaron la influencia de factores culturales en el aprendizaje de la lectura y escritura. Luego de aplicar las estrategias, los estudiantes aprendieron a producir diferentes tipos de textos (epistolar, instruccional, argumentativo, entre otros). Se concluye que la actitud y práctica pedagógica del docente son determinantes en el éxito o fracaso del estudiante en el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura.

Palabras clave: Lectura, escritura, competencias comunicativas, estrategias didácticas, aprendizaje significativo

Recibido: Enero 2024 - Aceptado: Febrero 2024

- ¹ Licenciada en Educación Integral, mención: Lengua (Universidad Católica Cecilio Acosta)- Especialista en Enseñanza de la Lengua (Universidad Católica Cecilio Acosta). Correo: ensenanzadelalengua@gmail.com.



Communicative Competence and Strategies for Teaching Reading and Writing in Third Grade Students

Abstract

This study aims to implement strategies for teaching reading and writing and reinforcing communicative competences in third-grade students at MAPF School in Maracaibo, Venezuela. Based primarily on the theories of Ferreiro and Teberosky (1979), Hymes (1995), and Muñoz (2023), these strategies were applied to a group of 35 students. The results revealed the influence of cultural factors on the learning of reading and writing. After implementing the strategies, students learned to produce different types of texts (epistolary, instructional, argumentative, among others). It is concluded that the attitude and pedagogical practice of the teacher are determining factors in the success or failure of students in developing reading and writing skills.

Keywords: Literacy, communicative competences, didactic strategies, meaningful learning.

1. Introducción

Dentro del desarrollo de las competencias básicas de todo ser humano, las competencias comunicativas, tanto orales como escritas, resultan muy importantes, además de significativas. No obstante, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura no siempre resulta efectivo en las primeras etapas de la infancia y la educación primaria. Buena parte de esto se debe a la vigencia de métodos de enseñanza ortodoxos que convierten al propio proceso de aprendizaje en una cruenta diversidad o sufrimiento por parte del estudiante. Todo esto se traduce en un proceso de aprendizaje traumático que deja como resultado la predisposición del niño y un alto índice de fracaso escolar.

En Venezuela, esta tendencia generalizada comprende un conjunto de prácticas docentes altamente limitantes que no acostumbran a tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante y tiende a considerársele como un sujeto carente de iniciativa propia. Además, el problema se agudiza ante la situación político-económica y social en la cual se encuentra el país,

sobre todo acrecentado por los efectos pospandémicos causados por el COVID19 –hipótesis para ser desarrollada en otros estudios–. Aunque se desconoce si esta contrariedad ocurre en el continente latinoamericano, los síntomas suelen ser más negativos que positivos.

En este trabajo se propone la implementación de un método de enseñanza para la lectura y la escritura que otorgue al estudiante un rol más activo, fomentando así el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por su parte, el docente asumirá un nuevo rol como orientador, propiciando un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante en sus primeras etapas. Este enfoque innovador contribuiría al desarrollo socioeducativo tanto del niño como de la sociedad en su conjunto.

2. Marco teórico

Sobre el valor que tiene la escritura como herramienta comunicativa, Morales y Espinoza (2002) señalan que la escritura es una manifestación lingüística humana que se fundamenta en un sistema articulado de signos ortográficos, alfabéticos e ideográficos que sirven para representar significados. En esta definición se hace hincapié en la escritura como modo de representación de la realidad y como instrumento para lograr algún fin, lo cual deja sin mencionar la actividad cognitiva del usuario, quien debe tomar en cuenta algunos aspectos no solamente semánticos sino también pragmáticos derivados del contexto de la situación comunicativa.

Por su parte, Serrano de Moreno y otros (2002) afirman que:

Escribir es la capacidad del hombre para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades, por medio de la palabra escrita. Es producir textos o diferentes tipos de textos con una intencionalidad (de acuerdo a necesidades, intereses y propósitos) en atención a diferentes situaciones comunicativas en las que participan y dirigidas a destinatarios reales (Serrano y Moreno, 2002: 21).

A diferencia de la definición anterior, este concepto de escritura sí atiende los aspectos cognitivos, semánticos y pragmáticos –en otras palabras: psico-comunicativos- y de estos se puede inferir que escribir no es solamente conocer el código alfabético de la lengua en cuestión. En efecto, quien escribe debe adecuar los símbolos gráficos del alfabeto a las exigencias

fonográficas, morfosintácticas y contextuales propias de cada lengua y de cada situación.

De allí que, mientras los métodos tradicionales conciben la escritura como un producto generado por una actividad perceptiva y manual, en la actualidad los estudiosos del tema la caracterizan como un proceso muy complejo que ha sido explicado por los modelos cognitivos de la escritura. Ortiz (2004) señala que cuando se produce un texto intervienen varias operaciones mentales que se distribuyen en subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión, los cuales se dan en forma simultánea y recursiva.

En síntesis, dominar la escritura implica usar el lenguaje escrito de forma efectiva en el proceso comunicativo. Esto significa escribir con claridad y corrección, pero adaptándose al contexto. La base para lograrlo es la comunicación, ya que a través de ella se desarrolla la capacidad de comprender y expresar ideas, tanto oralmente como por escrito. Esto último constituye la base para la comunicación efectiva y la construcción de relaciones sociales entre los sujetos.

2.1. Desarrollo de la escritura en los niños

En la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza de la escritura se caracterizaba por un enfoque tradicional centrado en la caligrafía, el dictado y la copia. El objetivo principal era que los niños dominaran la escritura a mano con letra cursiva, prestando especial atención a la legibilidad y la estética. En este contexto, la creatividad y la expresión personal tenían un papel secundario, mientras que la uniformidad y la disciplina eran valores prioritarios.

Posteriormente, para la década de 1970, se dio un giro hacia métodos más "naturales" y "holísticos" en la enseñanza de la escritura. Se buscaba estimular la expresión individual y la exploración del lenguaje por parte de los niños. Aquí, los talleres de escritura se convirtieron en espacios para la experimentación con diferentes géneros y estilos, al fomentar la creatividad y la imaginación.

Con el pasar de los años, el apoyo de las nuevas tecnologías educativas -desde la década de los 80 y 90- transformaron la enseñanza de la escritura.

En este contexto, la escritura dejó de ser una actividad individual para ser valorada como una herramienta de comunicación interpersonal, la cual se volvería cada vez más compleja y multimodal con la evolución del sujeto.

En este escenario de transformaciones socio-tecnológicas, la teoría de la escritura desarrollada por Ferreiro y Teberosky (1979) cobró especial trascendencia, pues explica el desarrollo naturalista de la comunicación en el infante o cómo los niños aprenden a escribir de forma natural y autónoma, a través de un proceso similar al de la adquisición del lenguaje oral. Esta teoría sostiene que los niños pasan por distintas etapas en su comprensión de la escritura, desde los primeros intentos de grafismo primitivo hasta la escritura alfabética. En función de las etapas que conforman este proceso, la autora destaca la importancia de respetar el conocimiento previo del niño y su influencia en la construcción de la comprensión escritora como fundamento para la adquisición de competencias comunicativas.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), los niños muestran una predisposición innata a comprender y atribuir significado a los símbolos gráficos. La escritura, según esta teoría, es un proceso evolutivo que atraviesa diversas fases, marcadas por la construcción progresiva de conocimientos y la superación de obstáculos cognitivos.

Al examinar la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979) se revela la importancia de reconocer que los niños no parten de la nada al enfrentarse con la escritura. Más bien, experimentan una serie de etapas preconceptuales, en las que comienzan a distinguir trazos y signos gráficos –principios elementales de la comunicación que son considerados actos gráficos fundamentales–, antes de llegar a la comprensión plena de las convenciones escritas. Este enfoque desafía la noción de que la escritura se enseña solo a través de la instrucción formal y destaca la relevancia de comprender el proceso cognitivo subyacente.

Esta teoría también resalta la necesidad de una educación contextualizada y sensible al desarrollo individual. Cada niño, según Ferreiro y Teberosky (1979), sigue su propio ritmo y construye su comprensión de la escritura de manera única, mediada por sus experiencias personales. De este modo, la teoría de estos autores destaca la importancia de considerar la escritura como un proceso social y cultural. Los niños no solo adquieren habilidades

técnicas, sino que también internalizan las normas y convenciones comunicativas de su entorno.

En este sentido, la interacción con el entorno lingüístico y la participación en actividades escritas significativas se convierten en catalizadores esenciales para el desarrollo de la competencia escrita. De esta manera, la labor del educador radica en identificar y apoyar estas etapas, brindando ambientes enriquecedores que fomenten la exploración y la experimentación con el lenguaje escrito hasta alcanzar una comunicación escritural efectiva.

La teoría Ferreiro y Teberosky (1979) expone que la escritura es un proceso de construcción activa por parte del niño, no solo de reproducción de lo que se le enseña. Esta característica también es abordada por Medina, Fuenmayor y Camacho (2009) cuando explican que el niño es un sujeto que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática.

Estos autores van más allá de la idea del niño como un ser que solo reproduce lo que se le enseña. Estos autores resaltan que el niño es un sujeto activo que busca comprender el lenguaje que lo rodea. Para ello, formula hipótesis, busca regularidades y las pone a prueba, construyendo así su propia gramática.

En función de estas características en el niño, Ferreiro y Teberosky (1979), explican que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura debe tener los siguientes rasgos:

- Debe existir un respeto al conocimiento previo del niño: así, se enfatiza la importancia de partir del conocimiento previo que los niños poseen sobre la lectura y escritura. Sobre este aspecto, Medina, Fuenmayor y Camacho (2009) argumentan que la supremacía del docente y la sobreestimación de los métodos de enseñanza del lenguaje escrito, llevaron a reflexionar sobre la injusta ausencia del sujeto que aprende y de los procesos cognitivos que este desencadena para generar dicho aprendizaje.

- Construcción progresiva de conocimientos: en función de unos niveles que revisten de importantes implicaciones pedagógicas para el proceso de iniciación a la lectura y escritura.
- La escritura se concibe como proceso activo y creativo: Los niños construyen hipótesis sobre la escritura y avanzan en su comprensión a través de la experimentación y la reflexión.

2.2. Los niveles de la escritura

Una de las contribuciones más relevantes de Ferreiro y Teberosky (1979) al campo de la educación reside en su teoría sobre los niveles de construcción del conocimiento en la adquisición de la lectura y la escritura. Esta teoría describe las etapas secuenciales que atraviesan los niños en su desarrollo de la comprensión del sistema de escritura.

2.2.1. Nivel prelectura

Para Ferreiro y Teberosky (1979), en esta etapa inicial, los niños aún no comprenden la naturaleza fonológica de la escritura. No existe una diferenciación clara entre dibujo y escritura, y las letras no se asocian con sonidos específicos. Sin embargo, se observa un reconocimiento de aspectos visuales de las palabras, como su forma general o la presencia de letras frecuentes. Los autores destacan que algunas características de este nivel:

Es importante destacar que esta etapa es fundamental en el desarrollo de la escritura, ya que permite al niño familiarizarse con el sistema gráfico y comenzar a explorar sus posibilidades. Los errores que cometen los niños en esta etapa son parte del proceso natural de aprendizaje y no deben ser motivo de preocupación.

2.2.2. Nivel silábico

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), los niños comienzan a comprender que las palabras están compuestas por unidades más pequeñas, las sílabas. En este nivel, se observa un uso predominante de estrategias

silábicas para la escritura, con errores frecuentes en la representación de los sonidos.

Esta etapa reviste de una especial importancia, ya que, a través de la exploración y experimentación con las sílabas, los niños comienzan a comprender la relación entre los sonidos del habla y su representación gráfica. Este proceso les permite avanzar gradualmente hacia una escritura más precisa y convencional, mucho más cercana a un proceso de comunicación real y subjetivo.

2.2.3. Nivel alfabético

En esta etapa, Ferreiro y Teberosky (1979) explican que se produce un avance significativo en la comprensión del sistema de escritura. Los niños reconocen que las letras representan sonidos del habla y comienzan a aplicar reglas ortográficas básicas. Aunque aún pueden cometer errores, se observa una mayor precisión en la escritura y una mejor comprensión del código escrito y esto, sin dudas, se traduce en el mejoramiento de la comprensión lectora, la expresión escrita y el desarrollo de la ortografía.

Por tanto, se observa que los niños experimentan un salto cualitativo en su comprensión del sistema de escritura. A diferencia del nivel silábico, donde las letras se asociaban a sonidos de forma imprecisa, ahora se establece una correspondencia precisa entre letra y sonido. Esta comprensión permite a los niños segmentar las palabras en sus unidades fonológicas (fonemas) y representarlas gráficamente de manera más precisa.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), el dominio del nivel alfabético no solo es crucial para el éxito académico inmediato, sino que también tiene un impacto significativo en el futuro profesional de los niños. La capacidad de leer y escribir con fluidez y precisión es una herramienta fundamental para desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Es por ello que los niños que dominan el nivel alfabético estarán mejor preparados para redactar informes, realizar presentaciones, comunicarse con sus compañeros y clientes, y acceder a información relevante para su trabajo.

Asimismo, el desarrollo de la fluidez lectora facilita el aprendizaje de las ciencias exactas. La lectura de textos científicos, la comprensión de conceptos complejos y la resolución de problemas matemáticos requieren

una sólida base en la lectura y la escritura. Los niños que han desarrollado estas habilidades estarán mejor equipados para afrontar los desafíos académicos y profesionales de las áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), que en español coincide con los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

2.2.4. Nivel alfabético avanzado

En esta fase final, los niños dominan las reglas ortográficas y convenciones de la escritura. Asimismo, son capaces de leer y escribir de forma fluida y precisa, utilizando estrategias metalingüísticas para comprender y producir textos complejos.

Las etapas anteriormente descritas traen consigo una serie de implicaciones para el desarrollo de la escritura y lectura en el niño. En este sentido, existe un reconocimiento de las etapas del desarrollo de la lectura y la escritura, lo que permite a los educadores adaptar la enseñanza de la escritura a las necesidades individuales de cada niño. Al comprender en qué etapa se encuentra cada niño, se pueden implementar estrategias pedagógicas más precisas y efectivas.

Esto sugiere que, con base en el criterio de Ferreiro y Teberosky (1979), la adquisición de la lectura y la escritura es un proceso natural y gradual, el cual requiere que el docente evite presionar a los niños para que avancen a un ritmo más rápido de su desarrollo natural. Igualmente, este enfoque se centra en la construcción del conocimiento por parte del niño, lo cual significa –y se propone– que los educadores pudieran promover un ambiente de aprendizaje activo y participativo donde los niños exploren, experimenten y construyan su propio conocimiento sobre la escritura.

Por todos estos argumentos, se comprende que las diferentes etapas requieren estrategias de enseñanza variadas. Los educadores pueden utilizar una amplia gama de estrategias, como juegos, actividades lúdicas, lectura de cuentos, escritura creativa, etc., para fomentar el desarrollo de la escritura en cada etapa.

De este modo, resulta evidente que los educadores reciban formación adecuada sobre las etapas del desarrollo de la lectura y la escritura y las estrategias pedagógicas más efectivas para cada etapa. Por consiguiente,

la formación del docente debe basarse en los principios de la enseñanza constructivista en la lectura y la escritura. Esta última idea ha propiciado, de hecho, el desarrollo de este estudio.

2.3. Las competencias comunicativas según D. H. Hymes

Hymes (1995) define la competencia comunicativa como la capacidad de un individuo para comprender y producir mensajes de manera adecuada en diferentes contextos sociales y culturales. Esta definición va más allá de la simple gramática y el léxico, al incluir otros aspectos como: las habilidades sociolingüísticas, habilidades pragmáticas y las habilidades culturales.

En su teoría, Hymes (1995) utiliza la metáfora de la "gramática del habla" para explicar la competencia comunicativa. Esta gramática del habla incluye no solo las reglas de la gramática formal, sino también las reglas sociales y culturales que regulan el uso del lenguaje. Es por esta razón que la ayuda de los profesores a los estudiantes se convierte en el pilar básico para el desarrollo de otras habilidades, –no solo lexicales o gramaticales–.

Dentro del contexto de la lectura y escritura, otro asunto que refuerza las aseveraciones de Hymes (1995) proviene de Cassany (2006), quien especifica que las competencias comunicativas resultan importantes, pues por medio de estas se posibilita escribir de forma clara y precisa, utilizando el lenguaje adecuado para transmitir el mensaje de manera efectiva. Esto implica dominar la gramática, la ortografía y el léxico, así como las estructuras textuales y las convenciones de escritura. Por otro lado, la competencia comunicativa permite adaptar la escritura al contexto social y cultural en el que se produce, lo que implica considerar el propósito de la escritura, el público objetivo, así como las normas y expectativas del contexto.

Para reforzar esta idea, Cassany (2006) advierte que la competencia comunicativa permite escribir de forma efectiva para alcanzar el objetivo comunicativo que se busca. Esto implica no solo transmitir el mensaje de forma clara y precisa, sino también hacerlo de manera persuasiva, atractiva e interesante para el lector, lo cual conlleva la participación activa y responsable en la sociedad.

De igual manera, la competencia comunicativa permite participar en la sociedad de forma activa y responsable. Es en este nivel cuando la escritura

es concebida como una herramienta fundamental para la comunicación interpersonal, la expresión personal y la participación en la vida social y cultural.

2.3.1. Elementos de las competencias comunicativas

La competencia comunicativa no se limita al dominio de la gramática y el léxico, sino que también abarca habilidades sociolingüísticas y pragmáticas. De acuerdo con Hymes (1995), estos tres componentes se interconectan para permitir una comunicación efectiva en diferentes contextos; por ello, el autor propone tres aspectos fundamentales de interconexión:

- Aspectos lingüísticos: Gramática (Implica el dominio de las reglas gramaticales que permiten estructurar oraciones correctamente), léxico (Involucra el uso de un amplio vocabulario para expresar ideas con precisión y riqueza), ortografía (Abarca la escritura correcta de las palabras según las normas de la lengua) y fonética (Se refiere a la pronunciación correcta de los sonidos del habla).
- Aspectos sociolingüísticos: Variedades lingüísticas (Se refieren a los conocimientos de las diferentes variedades de la lengua y su uso adecuado en diferentes contextos), registros lingüísticos (Implican la adaptación del lenguaje al contexto social y cultural de la comunicación) y normas de cortesía (Señala el uso de las normas de cortesía para comunicarse de forma respetuosa y adecuada).
- Aspectos pragmáticos: Intención comunicativa (Implica la comprensión e interpretación de la intención del emisor y del receptor en la comunicación), actos de habla (Referidos a informar, preguntar, ordenar, etc.) y principios de cooperación (Se refiere al seguimiento de los principios de cooperación para una comunicación efectiva (claridad, brevedad, relevancia, etc.).

De estas tres dimensiones se derivan las implicaciones que estas competencias comunicativas tienen en las habilidades de lectura y escritura. De esta manera, se tiene que, mientras la competencia comunicativa se define como la capacidad de usar el lenguaje de forma efectiva en diferentes contextos sociales y culturales, las habilidades de escritura se consideran

un componente esencial de la competencia comunicativa, ya que permiten expresar ideas y pensamientos de forma clara, precisa y coherente.

Efectivamente, la escritura eficaz requiere dominio de la gramática, la ortografía y el léxico; además de tener un propósito claro y ser efectiva para lograr el objetivo comunicativo. Por ello, en este caso particular, la competencia comunicativa permite: 1) usar estos recursos lingüísticos de forma precisa y adecuada al contexto sociocultural en el que se produce, 2) conocer las diferentes variedades lingüísticas y registros para elegir el más adecuado en cada situación y 3) comprender la intención del autor y del lector, así como los diferentes tipos de actos de habla que se pueden realizar a través de la escritura.

2. 4. Críticas a los modelos tradicionales sobre la concepción de la escritura

Muñoz (2023) explica que numerosos autores coinciden en que la escritura no es una actividad solamente manual, sino que implica procesos más complejos en los cuales intervienen diversos factores: cognitivos, semánticos, fonéticos, cinéticos y visuales, lo cual da una idea de su complejidad. En otras palabras, “escribir no es solamente conocer el código alfabético de la lengua en cuestión. En efecto, quien escribe debe adecuar los símbolos gráficos del alfabeto a las exigencias fonográficas, morfosintácticas y contextuales propias de cada lengua y de cada situación” (Muñoz, 2023: 9).

Lo anterior explica las vertientes actuales que caracterizan a la escritura como un proceso complejo, donde intervienen varias operaciones mentales que se distribuyen en tres subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión. Al respecto, Ortiz (2004) explica que estos subprocesos se desarrollan en forma simultánea y recursiva. La planificación, según Calsamiglia y Tusón (1999), incluye la definición de objetivos, la generación de ideas y su organización. También incluye cómo, para qué y a quién se le dirá aquello que se escribe.

La textualización está relacionada con el acto mismo de escribir. En este subproceso los contenidos mentales se “traducen” en elementos lingüísticos, por lo cual el escritor debe tomar decisiones correspondientes al nivel léxico,

morfosintáctico y ortográfico. Por último, el subproceso de revisión tiene que ver con el perfeccionamiento de los sucesivos borradores del texto que se escribe, de acuerdo con lo concebido en el subproceso de planificación.

Un aspecto resaltante de este enfoque es que estos procesos tienen una naturaleza recursiva; esto quiere decir que el autor puede salir en cualquier momento de uno de ellos para regresar a trabajar en cualquiera de los otros. Así, por ejemplo, cuando se está en la fase de textualización se puede salir de allí para modificar el plan inicial, o volver al texto ya escrito para modificar un párrafo. De este modo, en esta etapa se verifica la gramática, la cohesión y la coherencia del texto producido.

Muñoz (2023) asevera que el mencionado enfoque no pretende que el alumno “produzca en forma mágica” un texto, sino que comprende que se trata de un trabajo que debe tener significado para el niño y que él está involucrado en muchas operaciones mentales. Sin embargo, esto solo es posible cuando el docente conoce y comprende que la escritura es un proceso por el cual pasa el niño, donde se requiere aplicar estrategias y crear situaciones didácticas que permitan favorecer el proceso y desarrollo de la habilidad de la escritura en el aula.

3. Los obstáculos en la expresión escrita

Siendo el aprendizaje de la escritura un proceso, es común observar factores que dificultan la adquisición de la composición lingüística. Sobre ello, Mata (1997) hace una clasificación de estos factores en biológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos.

Por su parte, Muñoz (2023) presta especial atención a otros factores de tipo social y pedagógico, pues se considera que el desconocimiento teórico es el causante de la aplicación de estrategias inadecuadas para enseñar y desarrollar el proceso de construcción de la escritura. El interés de la autora por enfocarse en este tipo de factores se sustenta en la evidencia de que cuando el niño no realiza la toma de notas (dictado), omite, sustituye o presenta una caligrafía ilegible, se suele considerar que presenta dificultades en el aprendizaje y lo remite a especialistas por creer que es un problema inabordable en el aula. La realidad indica que el docente desconoce que se

trata de un proceso por el cual pasa el niño para desarrollar la lectura y la escritura.

4. La enseñanza de la escritura y las críticas al enfoque tradicional.

Contrario a los enfoques mecanicistas tradicionales, Negret y Jaramillo (1996) indican que el proceso de adquisición de la lengua escrita debe ser similar al de la adquisición de la lengua materna. Es por esta razón que los docentes deben estar conscientes de que las formas escriturales y lectoras de los niños son distintas de las que utilizan los adultos.

En este sentido, Muñoz (2023) coincide y respalda la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en los primeros años de escolaridad requiere que el docente permita al niño expresarse por escrito utilizando sus propios sistemas escriturales. A medida que el niño interactúa con sus compañeros, en su contexto social y con diversos textos, irá evolucionando gradualmente en su concepción de la escritura. Esto implica abandonar las viejas prácticas de enseñanza en las cuales el docente coarta el deseo del niño para expresarse por escrito y, por el contrario, debe propiciar situaciones significativas.

Con estas premisas se puede argumentar la necesidad de cambiar la enseñanza de la escritura, por ejemplo, basándola en la propuesta constructivista; es decir, trabajar desde el principio a partir de los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua. Esto implica involucrar, abiertamente, los conocimientos que trae el niño, sus experiencias, sus intereses y la comprensión lectora. Solo de esta manera, según Negret y Jaramillo (1996), se propicia el desarrollo de la capacidad expresiva del niño, la producción y circulación de los textos escritos y el contacto de estos con toda la variedad de producciones escritas de la cultura. En este sentido:

“para desarrollar la expresividad sugieren buscar que la fuente de la escritura sea la propia experiencia de los niños, permitiendo que combinen lo grafológico con la expresión gráfica, sugerirles que imaginen situaciones y temas, las expongan oralmente y luego la escriban, utilizar títeres y teatros para liberar la palabra y animarlos a que acompañen su lenguaje con otras formas de expresión” (Muñoz, 2023: 17)

A la propuesta anterior, la misma autora sugiere que debe integrarse la escritura con la lectura e interpretación; es decir, animar a los autores

infantiles a producir textos, a publicarlos en sus aulas o en la escuela, siempre en situaciones significativas, aprovechando las diferentes variedades de texto que el docente puede ofrecer, clasificar e, incluso, explicitar. Para este último fin, el docente ofrece la posibilidad de que los niños entren en contacto con la mayor variedad de textos que se producen en una sociedad.

5. El enfoque integrado para la enseñanza de la lectura y escritura.

La teoría de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la enseñanza de la lengua escrita y el enfoque sociocultural de Hymes (1995) pueden converger en una estrategia de enseñanza para la lectura y escritura que potencie el desarrollo del pensamiento crítico y científico del discente.

Tal como se explicó previamente, Ferreiro y Teberosky (1979) concibe la escritura como un proceso de construcción activa del conocimiento, donde el niño atraviesa diferentes etapas en su desarrollo. Su enfoque no se limita a la memorización de letras y palabras, sino que fomenta la comprensión del sistema de escritura y la construcción de significados, fases importantes para el desarrollo de sus competencias comunicativas. De esta manera, a través de la escritura, el niño no solo aprende a codificar y decodificar el lenguaje, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico. Por su parte, Hymes (1995) resalta la importancia del contexto social y cultural durante el aprendizaje del lenguaje. Su enfoque considera la interacción entre el niño y su entorno, incluyendo las diferentes prácticas de lectura y escritura que se dan en la comunidad.

Es así como la convergencia de estas dos perspectivas origina a una estrategia de enseñanza que reconoce al niño como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, capaz de formular hipótesis y construir su propio conocimiento. De igual modo, promueve la interacción social en el aula, al ofrecer oportunidades para que los niños compartan sus experiencias y conocimientos con sus pares. Este enfoque comunicativo-funcional se fundamenta en lo siguiente:

- La finalidad de la enseñanza del lenguaje debe ser el desarrollo de la capacidad del estudiante para comunicarse con efectividad en diversas situaciones.

- El aprendizaje debe basarse en las necesidades e intereses del educando y en sus conocimientos previos, de modo que los nuevos aprendizajes los integre a los que ya conoce.
- El docente debe estar consciente de que el estudiante va construyendo progresivamente su aprendizaje con la ayuda de su compañero y la mediación del profesor.
- Tanto la lectura como la escritura deben ser concebidos como procesos y no como conductas aprendidas por imitación.

6. Propuesta de un modelo de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura

En su trabajo, Muñoz (2023) propone un conjunto de estrategias que contemplan ejes transversales de aprendizaje en lectura y la escritura para promover el desarrollo integral de los alumnos con interacciones que favorezcan la formación de actitudes para el diálogo, la convivencia, la reflexión. Estas estrategias se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura	
Estrategia	Desarrollo
Manipulación de textos	1.Presentar a los alumnos en el aula una variedad de textos (descriptivo, argumentativo, informativo, epistolar, narrativo, instruccional y expositivo). 2.Permitir que el estudiante aplique la técnica del vistazo para que seleccione el texto que desea leer. 3.Compartir experiencias acerca del texto leído en grupos.
Instructivo para juegos (texto instruccional)	1.Invitar a uno o dos estudiantes para que expliquen un juego 2.Generar nociones en los estudiantes sobre la estructura del texto instruccional. 3.Presentación de ejemplos a los estudiantes. 4.Los niños deben realizar un instructivo de un juego que conozcan <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva ²</i>

2 La escritura recursiva se aplica cuando esta se deja reposar (interrumpe temporalmente) para luego trabajarla en otro bloque y se propicia el trabajo colectivo y colaborativo entre pares. De esta manera, se garantiza la retroalimentación entre los estudiantes.

Recetario (texto instruccional)	1. Intercambio experiencias sobre diferentes platos de comida 2. Facilitar diferentes recetas a los estudiantes 3. El docente le pregunta al niño que narre experiencias de recetas conocidas por él. 4. Motivar al estudiante a escribir una receta conocida por él. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Mi opinión (texto argumentativo)	1. El docente explica la estructura de un texto argumentativo. 2. Se plantea un tema de interés 3. Los estudiantes desarrollan un texto argumentativo individualmente 4. Intercambiar y compartir en grupos los textos producidos. 5. Se toman como modelo dos textos para hacer la revisión y autocorrección de los textos. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Recorrido de exploración (texto informativo)	1. El docente facilitará diferentes textos informativos. 2. Los niños escogerán un texto informativo 3. Lectura y discusión grupal sobre las características o estructura del texto seleccionado. 4. Asignación de trabajo de campo 5. Creación de un texto informativo a partir de la experiencia del estudiante <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>

Descripciones reales (texto descriptivo)	1.El docente motivará a los estudiantes a producir textos descriptivos sobre algún objeto de estudio de interés particular. 2.El estudiante debe buscar toda la información requerida sobre ese objeto 3.Exposición de la vivencia e información obtenida. Intercambio con los demás estudiantes. 4.Desarrollo de un texto descriptivo <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Cartas (texto epistolar)	1.El docente explica la estructura de una carta 2.Los estudiantes escriben una carta con destinatarios reales <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva</i>
Mi cuento (texto narrativo)	1.Lectura de un cuento por parte del docente 2.Intercambio de opiniones sobre el cuento leído 3.Producción de un cuento por parte de los estudiantes <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva</i>
Producción de problemas matemáticos	1.El docente solicita a los estudiantes catálogos y revistas con precios de productos del supermercado 2.El docente pedirá que se imaginen que van de compras y adquieren artículos de los folletos de ofertas para la elaboración de una receta. 3.Los estudiantes recortarán los artículos escogidos por ellos y los pegarán en el cuaderno como datos para la redacción del problema. 4.Los estudiantes redactarán el problema de acuerdo con los datos seleccionados en forma individual y con el costo correspondiente. 5.Los estudiantes establecerán comparaciones de costo de una receta con otra. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>

Producción de adivinanzas	1.Los estudiantes buscan adivinanzas en enciclopedias, libros de lecturas, etc. 2.El docente lee en voz alta las adivinanzas para que los niños adivinen. 3.Se invita a los niños a compartir y leer las adivinanzas. 4.El maestro creará una adivinanza con aportes de los niños y la escribirá en la pizarra. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
El texto explicativo en los proyectos o temas de interés en la clase	1.Conversar con los alumnos para detectar sus intereses e inquietudes. 2.Planificar acciones que acrecienten sus intereses y enriquezcan su acervo cultural 3.Partir de los conocimientos previos que tienen los alumnos, propiciando la confrontación y la ampliación de sus conceptos a partir de la conversación en pequeños grupos o en plenaria, 4.Brindar experiencias donde los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar y conversar acerca de los temas tratados. 5.Propiciar la lectura de diversos textos de información científica 6.Redacción de estos textos en el marco de proyectos de investigación. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Reconstrucción global de la lectura	1.Lectura general de un texto, en forma individual y mentalmente. 2.Identificación del tema por medio de la siguiente pregunta: ¿de qué trata el texto? 3.Identificación de los subtemas, en el caso de que el texto esté organizado por temas derivados. 4.Identificación o reconstrucción de las ideas principales. Este procedimiento se puede realizar valiéndonos de diferentes técnicas como el subrayado, la toma de notas laterales o en hojas apartes, la elaboración de esquemas, gráficos, mapas conceptuales.

	5.El estudiante debe organizar un texto coherente valiéndose de su conocimiento lingüístico. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Búsqueda de información puntual	1. Negociar con los estudiantes los puntos que se van a investigar acerca del tema. 2. El docente guiará a los niños en la búsqueda rápida de las páginas donde se encuentre la información que van a investigar (Técnicas: revisión de los elementos paratextuales, lectura entre líneas o vistazo, lectura de subtítulos). 3. Ubicada la página o páginas donde se encuentra la información del tema, se relee la pregunta, consigna o título del punto por investigar. 4. Selección de la información relevante Técnicas: subrayado, la toma de notas laterales o en hojas apartes, la elaboración de esquemas, gráficos, mapas conceptuales. 5. El estudiante reconstruirá la información, la cual puede organizarse en forma gráfica, oral y escrita. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Análisis y escritura de avisos publicitarios	1.Solicitar a los estudiantes que traigan avisos publicitarios. 2.En pequeños grupos, escoger uno de los avisos y analizarlo. ¿Qué pretende el anunciante con este aviso?, ¿En qué se apoya para esto?, ¿Los argumentos que señala el anunciante son ciertos o falsos? 3. En plenaria, compartan el trabajo realizado en equipo. En esta parte, el docente debe plantear también sus argumentos, a favor o en contra, pero sin pretender que estos sean los que tienen validez. 4. En pequeños grupos, redactar un nuevo anuncio del producto utilizando otros argumentos. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva</i>

Análisis de dilemas morales	1. Selección, por parte del docente, de narraciones breves sobre situaciones o problemas reales 2. Los estudiantes deben tomar posición ante una situación. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva*</i>
Redacción de artículos de opinión	1.Los estudiantes conversan acerca de los problemas en su comunidad 2.Realizar una lista de los problemas y pedir a los niños que se organicen por grupos de acuerdo con el tema escojan 3.Intercambio de ideas entre los niños sobre lo que conocen del problema y planteamiento de preguntas. 4.Organización de un esquema de trabajo 5.Los niños marcan los puntos que pueden investigar. 6.De acuerdo con las preguntas planteadas, el docente aportará materiales de lectura específicos. 7.Los niños conversarán acerca de la información indagada y emitirán su opinión. 8. Pedir a los niños que busquen, en el periódico, revistas, y artículos de opinión, que aborden alguno de los problemas seleccionados. 9. En pequeños grupos, leer los artículos de opinión. Establecer conclusiones. 10.Pedir a los niños que escriban, en grupo, un artículo de opinión sobre el tema que abordaron para publicarse en el periódico escolar o mural. <i>DURACIÓN: Sesiones de 2 horas</i> <i>El docente induce al estudiante a que realice la corrección y autocorrección del texto producido.</i> <i>Escritura recursiva</i>
Fuente: Muñoz (2024)	

Es importante resaltar que las estrategias de aprendizaje se fundamentan en temas seleccionados por los niños en el marco de proyectos pedagógicos de aula. Estos temas se eligen cuidadosamente en función de los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que permite fomentar su motivación e involucramiento en el proceso de aprendizaje.

Todas las áreas del curso se interconectan con el eje transversal del lenguaje, el cual se convierte en un hilo conductor que permea todas las actividades y experiencias de aprendizaje. De esta manera, se busca

fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes en diferentes contextos y formatos, tanto orales como escritos.

Las estrategias propuestas se basan en un enfoque de aprendizaje experiencial, donde el trabajo de campo juega un papel fundamental. A través de la observación, la experimentación y la investigación, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico, el método científico y su capacidad para formular preguntas, analizar información y comunicar sus hallazgos.

Este enfoque experiencial despierta en los niños un interés natural por la investigación, lo que a su vez impulsa su deseo de narrar y escribir sobre sus experiencias y descubrimientos. Así, se fomenta la producción de textos creativos y originales, donde los estudiantes plasman sus ideas, emociones y aprendizajes de una manera personal y significativa.

7. La evaluación de la lectura y la escritura en el aula

En una etapa posterior, las estrategias anteriormente sugeridas deben ser acompañadas de la evaluación de las competencias que se desarrollan en el área de la lectura y la escritura en el aula. El uso de la autoevaluación se respalda en la eficacia demostrada de las estrategias metacognitivas, ya que gracias a su aplicación el estudiante toma consciencia del proceso que sigue al leer y escribir: la autorreflexión.

Sobre la metacognición, Muñoz (2023) explica que es un proceso cognitivo que permite tomar consciencia de las propias estrategias de pensamiento, posibilitando el descubrimiento de las potencialidades, limitaciones y aprendizajes del sujeto que reflexiona sobre sí mismo. Para desarrollar la metacognición, es necesario propiciar la reflexión sobre los procedimientos mentales que los sujetos ponen en marcha durante el desarrollo de sus acciones.

La autora propone la implementación de una evaluación específica, basada en la desarrollada por Ortiz (2006) y avalada por Fe y Alegría³. Esta evaluación se plantea como un complemento al trabajo realizado en el aula,

3 Fe y Alegría es una organización educativa sin fines de lucro en Venezuela fundada en 1955. Se dedica a la educación popular integral de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza y exclusión social.

con el objetivo de asegurar la adquisición de las competencias relacionadas con la lectura y la escritura.

La implementación de esta evaluación permitirá obtener una valoración más precisa del progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. A su vez, esta información será útil para la docente a fin de ajustar su práctica pedagógica y brindar a los estudiantes el apoyo necesario y poder alcanzar los objetivos de aprendizaje.

8. Metodología

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, ya que busca comprender, profundamente, en las experiencias y los procesos de aprendizaje de los alumnos de primaria a partir de la aplicación de unas estrategias de enseñanza para la lectura y escritura implementadas por los docentes. Se utilizaron métodos de recolección de datos como observaciones y análisis de documentos (los cuadernos y producciones escritas de los estudiantes), que permitieron obtener información abundante y detallada sobre las diferentes perspectivas de los participantes.

En lo que respecta al alcance, este estudio se concibe del tipo predictivo, pues se centró en aplicar unas estrategias de enseñanza de la lectura y escritura a fin de influir en el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras de los alumnos en el futuro. Este proceso se acompañó, a posteriori, con una etapa de revisión que aplica la observación y análisis de contenido de los cuadernos de los niños y producciones escritas de los estudiantes. Esta última etapa permite al estudiante, con apoyo del docente, tomar consciencia de su proceso de aprendizaje

Por estas razones, la investigación se consideró como un estudio de campo; es decir, aplicado en el contexto natural en el que se desarrolla el método de enseñanza de la lectura y escritura: el aula de clases. Esto permitió observar cómo el método se implementa en la práctica y cómo interactúan con él los diferentes actores involucrados (alumnos, docentes, directivos, padres o representantes).

La investigación tiene un diseño longitudinal, ya que se realizará un seguimiento de los alumnos durante un período de tiempo determinado. Esto permitió observar cómo evolucionan las habilidades lectoras y escritoras de

los alumnos a medida que se exponen al método de enseñanza realizado. Por ello, se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación con el propósito de medir el progreso de los alumnos durante el tiempo de la aplicación de la estrategia.

Desde una perspectiva más detallada: a) el estudio tuvo una duración de diez meses, durante el año escolar 2022, b) se desarrolló en el colegio M.A.P.F., c) 35 alumnos del tercer grado de primaria fueron los sujetos de estudio, d) un docente aplicó las estrategias⁴ y d) se hizo un seguimiento continuo tanto de las estrategias como de sus efectos en diferentes contenidos que los estudiantes veían durante el curso.

9. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, evidencian los efectos que tuvo la aplicación de las diferentes estrategias propuestas. Cabe resaltar que el proceso no estuvo exento de desafíos y obstáculos propios del marco cultural que traían tanto los niños como sus familias en torno al aprendizaje de la lectura y escritura. Es por ello que los procedimientos desarrollados fueron orientados a la creación de un nuevo marco actitudinal por parte de todos los agentes involucrados. Más allá de mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, el macroobjetivo de estas estrategias es el desarrollo de una mejor actitud hacia el estudio y el desarrollo del pensamiento crítico y científico en los estudiantes.

9.1 Desafíos de cada fase

En un primer momento, la docente pudo hacer un diagnóstico sobre el estado de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes. A su vez, durante la etapa diagnóstica, recibió impresiones por parte de otros docentes de la institución sobre la dificultad de mejorar el estado actual de las competencias en dicha área.

En la primera fase de implementación de las estrategias, uno de los primeros desafíos fue lograr que los estudiantes vencieran el temor a

4 La misma autora de esta investigación gestionó y monitoreó el proceso con apoyo de una docente que, durante la pandemia, ejecutó las estrategias en la escuela antes mencionada.

producir textos de producción propia. Esto se debe al rol aprendido, en etapas previas, como sujetos pacientes que esperaban iniciar su trabajo observando las anotaciones que el docente hacía en la pizarra.

En este caso, la propuesta de la docente invertía por completo el sentido del proceso y el rol previamente asumido por los estudiantes desde la práctica pedagógica tradicional, lo cual les provocaba incertidumbre y nerviosismo. De este primer desafío, se derivó un segundo desafío que era crear la confianza en el niño sobre sus capacidades creativas al momento de generar un texto: Estos efectos emocionales se derivan de la práctica pedagógica tradicional, acostumbrada a que los estudiantes ignoren sus niveles de creatividad en la generación de textos.

Durante la aplicación de las estrategias diseñadas por la autora, otro desafío detectado fue al momento de aplicar la autocorrección. En esta etapa, los estudiantes se sentían atemorizados e inseguros al exponer los trabajos realizados ante el resto de sus compañeros. Este comportamiento revelaba la aplicación previa de patrones tradicionales donde se penalizaba al alumno, lo que conlleva la creación de prejuicios en torno al estudio y aprendizaje de la lectura y escritura.

Para poder superar estos dos primeros desafíos, la docente tuvo mucha precaución al momento de utilizar refuerzos positivos y expresiones que se orientarán al aprendizaje y mejora de los aspectos formales de la lectura y la escritura, sin cuestionar el punto de vista de los estudiantes en torno al contenido de los trabajos generados. En este sentido, el trabajo pedagógico se orientaba a la corrección de signos de puntuación, gramática y uso de conectores previamente trabajados en sesiones.

Durante esta etapa, la autora confirmó la importancia de hacer sentir al niño como un sujeto con un pensamiento propio, toda vez que es validado por medio de reforzadores positivos como abrazos, aplausos y expresiones verbales positivas, inculcando en ellos que el error es una herramienta fundamental para su crecimiento y aprendizaje.

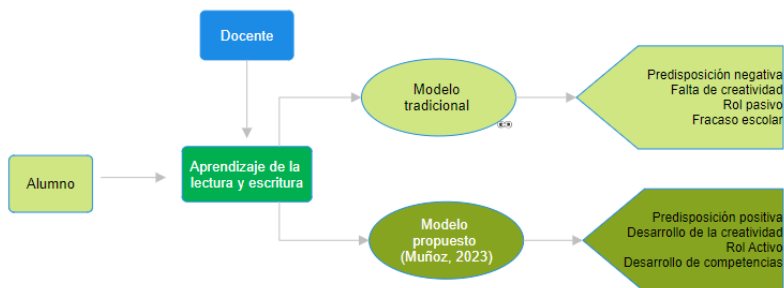
Otro reto detectado fuera del aula correspondió al cambio de actitud por parte de los padres ante la práctica docente. Se evidenció que, dentro de los núcleos familiares, se asumía que el alumno debía mantener en casa un rol igualmente pasivo al momento de generar trabajos. Asimismo, que las

expectativas de los padres en cuanto a las tareas asignadas se relacionaban con la toma de dictados, desarrollo de cuestionarios y actividades de caligrafía.

El modelo de estrategias aplicado por la docente obligaba a los padres a adaptarse a una nueva metodología, en la que debían salir del hogar y explorar tanto otros lugares como otras experiencias, acompañando a sus hijos, quienes hacían el rol de investigadores recopilando información sobre diferentes temas de su realidad.

Esta práctica de enseñanza-aprendizaje confirma la existencia e influencia de componentes culturales que limitan el progreso de los estudiantes en el adiestramiento para la lectura y la escritura. Asimismo, existen docentes que no fomentan en el aula el rol más activo del estudiante, lo que promueve una cultura donde este y su entorno familiar se acostumbran a actividades más mecánicas como responder cuestionarios. Esto inculca la idea de que el aprendizaje es mecanizado y no hay una movilidad para la investigación que estimule al alumno a convertirse en un estudiante activo. En resumen:

Fig.1. Representación gráfica de los efectos de ambos modelos para el aprendizaje de la lectura y escritura



Fuente: Muñoz (2024)

9.2 Aspectos procedimentales: Desarrollo de las estrategias de aprendizaje para la escritura

El desarrollo de las estrategias se acompañaba con clases teóricas en torno a los aspectos formales de la gramática. Posteriormente, la docente consultaba con los estudiantes aquellos temas que les parecían más atractivos para una posible investigación de campo. El objetivo tras esta estrategia era indagar en los niños aquello que deseaban saber.

Luego de acordado el tema a investigar, la docente asignaba como tarea visitar aquellos lugares o personas que tuvieran información sobre el tema seleccionado por el niño. En algunos casos, se le entregaba al niño un instrumento de recolección de datos con preguntas elementales para ayudarse en la recopilación de información. Es en esta etapa donde el niño se apoyaba del acompañamiento de un adulto para visitar los lugares relacionados con el tema seleccionado.

Una vez concluida la exploración, y dentro de la dinámica de aula, el docente comenzaba por hacer preguntas a los estudiantes sobre las experiencias y vivencias durante la investigación de campo. En el transcurso de esta etapa se observó que los estudiantes se entusiasmaban al compartir sus vivencias, ya que en ningún momento sus argumentos eran invalidados por ninguno de los sujetos involucrados en la actividad.

Para mantener cierto control de las condiciones de la actividad, el docente recordaba a los estudiantes las normas que debían respetarse. Estas también se encontraban publicadas en un lugar visible dentro del aula. Si bien el docente vigilaba en todo momento el cumplimiento de estas normas, en ningún caso debía convertirse en un inhibidor de los intercambios dialógicos en torno al tema de la actividad, siempre que estos se desarrollaran dentro de las pautas preestablecidas.

Una vez concluido el intercambio dialógico de las experiencias, el docente orientaba a los alumnos para que plasmaran sus ideas sobre la investigación de campo en un texto creado por ellos mismos. Al concluir el proceso de redacción y someterlo a una etapa posterior de autocorrección, se compartían los diferentes textos entre los estudiantes. En conjunto, se hacían observaciones en lo que respecta a los aspectos formales de la escritura, sin desprestigiar el enfoque personal de cada niño al momento de plasmar su experiencia.

En la mayoría de los casos, los estudiantes recibían ayuda por parte del docente para mejorar los aspectos gramaticales de sus textos. Sin embargo, el estudiante aprendía a detectar sus propios errores y a corregirlos por iniciativa propia. Para aquellos casos de palabras en los que se desconociera su forma de escritura, el docente inculcó a los estudiantes la costumbre de revisar el diccionario como recurso de apoyo.

En casos excepcionales, en los que se requería que el estudiante mejorase la legibilidad de su escritura, se le asignaba trabajo de caligrafía para desarrollar en casa con apoyo de un adulto. Sin embargo, la mayoría de las tareas que se asignaban para casa tenían que ver con actividades de exploración en campo. Cabe destacar que, en lo respectivo a la enseñanza de patrones de escritura, la docente utilizaba la pizarra como soporte para la creación de textos con caligrafías prolijas, a modo de ejemplo a imitar por parte de los estudiantes.

9.3 Aspectos procedimentales: Desarrollo de las estrategias de aprendizaje para la lectura

En lo que respecta a la enseñanza y práctica de la lectura, la docente evitó llevar a los estudiantes a la biblioteca, dado que este constituye un ambiente muy represor para la enseñanza de la lectura y escritura –no se le permite al niño conversar con sus pares ni conversar sobre un tema específico; así como tampoco aplicar la técnica del vistazo para seleccionar el texto de su interés, entre otras restricciones-. En su lugar, la docente llevó numerosos y diversos tipos de libros al aula de clase con el objetivo de que los estudiantes seleccionaran libremente aquellos que fueran de su preferencia.

Adicionalmente, con el objetivo de crear un ambiente agradable que permitiera asociar sentimientos positivos a la actividad de la lectura, la docente permitía que los estudiantes llevaran cojines y se sentaran o acostasen en el suelo para poder desarrollar las lecturas previamente seleccionadas por ellos. A veces, los grupos surgían de manera natural, en forma de rondas o corrillos, donde los estudiantes podían compartir sus lecturas libremente. En otras ocasiones, la docente organizaba grupos específicos para trabajar con lecturas que requerían un enfoque más profundo.

Durante el desarrollo de esta actividad se observó que los estudiantes creaban grupos, por iniciativa propia, para explorar el contenido de algunos libros. Esto favorecía la construcción de un espacio que resultaba agradable para el desarrollo de la actividad por parte de los niños. Este mismo ambiente era aprovechado por la docente para canalizar la revisión grupal de los textos y lograr una retroalimentación en colectivo y en grupos. En cuanto a la duración de esta etapa, la docente dedicaba una hora para que los niños desarrollasen su lectura y, posteriormente, se creaban discusiones en torno a los temas leídos.

Cabe resaltar que, para alcanzar la mayor efectividad en la aplicación de estas estrategias, la docente, como profesora integral, transversalizó la aplicación de dichas estrategias a otras materias del curso como matemática, educación física, ciencias sociales, ciencias naturales y música. En estos casos puntuales de materias desarrolladas por otros docentes para el mismo curso, recibió el apoyo por parte de estos para la continuidad de las estrategias desarrolladas.

Entre los resultados obtenidos se tiene que se produjo una mejora significativa de la lectura y escritura por parte de los estudiantes que vivieron las experiencias. El principal avance se observó en el nivel actitudinal, ya que los estudiantes aprendieron a concebir la lectura y escritura como actividades de alto valor recreativo y comunicativo y no como actividades coercitivas, cuya aplicación solía ser de carácter punitivo.

Luego de la experiencia, los estudiantes se mostraban entusiasmados al momento de plasmar sus vivencias por escrito y al compartir las ideas en torno a estas y los temas seleccionados para la lectura en diferentes materiales. Todo lo anterior se tradujo en una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y un mejor desarrollo del pensamiento crítico de los niños, como base para un desarrollo del pensamiento científico. En este caso, las competencias comunicativas se robustecieron y el aprendizaje en el aula se volvió relevante tanto para el docente como para el estudiante.

Como resultado de toda la experiencia con las estrategias propuestas, se presenta una lista organizada de los logros en el nivel de la comprensión y cognición que se pueden alcanzar con la aplicación de las estrategias de aprendizaje de lectura y escritura mencionadas:

Tabla 2. Logros alcanzados a nivel cognitivo y comprensivo	
Nivel cognitivo	Nivel comprensivo
Información factual: el niño registra situaciones vividas y leídas para relatar eventos y secuencias sobre situaciones de su contexto, personajes o lugares.	Significado de las instrucciones: comprende y explica las instrucciones a sus pares.
Instrucciones: el niño reconoce y recuerda las reglas y pasos para jugar un juego o preparar una receta.	Propósito del recorrido: el alumno ubica la información que se requiere para explicar en clases sobre el tema a investigar.
Ideas y opiniones: el estudiante es capaz de definir sus ideas para argumentar su opinión sobre un tema estudiado en el aula.	Características: interpreta la intención de una carta para responder con un lenguaje apropiado.
Detalles y características: el estudiante es capaz de marcar para memorizar detalles y características de un lugar o tema estudiado en el aula.	Elementos narrativos: interpreta y describe los elementos narrativos de un cuento.
Lenguaje apropiado: el niño usa el lenguaje para describir y relatar situaciones comunicativas para luego producir un texto epistolar	Información: ubica y comprende la información específica solicitada en un texto.
Elementos narrativos: recuerda secuencias de hechos para luego escribirlos.	Propósito y estrategias: interpreta e informa el propósito de una publicidad como estrategia para informar.
Información principal: registra, memoriza para resumir el contenido principal de un texto leído.	Diferentes puntos de vista: reconoce y expresa el respeto por los diferentes puntos de vistas sobre un dilema moral en diferentes situaciones comunicativas de la vida cotidiana.
Información específica: el niño es capaz de identificar información específica en un texto leído o estudiado en el aula.	
Diferentes perspectivas: el estudiante reconoce, describe e identifica situaciones comunicativas para apuntar a diferentes perspectivas sobre un dilema moral.	
Fuente: Muñoz (2024)	

10. Conclusiones

De la aplicación de estas estrategias se extraen como conclusiones los siguientes puntos:

- Existen factores culturales que condicionan el aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes de educación primaria. Estos patrones culturales parten de una práctica docente ortodoxa que convierte al proceso de aprendizaje en un proceso altamente coercitivo y punitivo. Estos patrones se trasladan al hogar donde los adultos están acostumbrados a inculcar un proceso mecanizado de aprendizaje.
- El trabajo en el aula puso en evidencia que las llamadas “dificultades de aprendizaje” no son todas atribuidas a los estudiantes, sino a las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes. Se demostró, por lo tanto, que la actitud del docente y su práctica pedagógica hacen posible el nivel de fracaso o éxito por parte del estudiante en el aprendizaje de la lectura y escritura
- Cambiar en los estudiantes la idea de que el aprendizaje es tedioso y problemático, pasa por un cambio de actitud y estrategias por parte del docente, quien no debe cohibir la libre expresión de ideas y de los conocimientos previos que trae el niño desde su propio entorno. Esto genera un ambiente de mayor inclusión dentro del aula.
- La práctica pedagógica tradicional acostumbró a los estudiantes a ignorar sus niveles de creatividad en la generación de textos. Es por ello que resulta importante cambiar los patrones tradicionales de enseñanza para reconocer que el estudiante es un sujeto activo cuyas experiencias pueden ser validadas como base para una exploración más profunda de otros niveles del conocimiento. Esto comprueba lo señalado por Negret y Jaramillo (1996), respecto a la necesidad de basarse en la experiencia del alumno y lo pertinente que resulta su integración en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- El uso de refuerzos positivos dentro del aula resulta importante para propiciar un ambiente de aprendizaje realmente inclusivo y que favorezca la creatividad de los estudiantes. Los estudiantes, debidamente motivados y orientados por el docente, son capaces

de producir diversos tipos de textos que reflejen sus conocimientos previos y la adquisición de los aprendizajes desarrollados en el aula.

- Se demostró que los estudiantes, mediante la cooperación con sus compañeros, vencen las dificultades para la producción de textos, pues compartir ideas, aciertos y debilidades incrementa su motivación como sus competencias comunicativas.
- Las estrategias propuestas se caracterizan por su alta flexibilidad y adaptabilidad, lo cual permite al docente ajustarlas al currículo básico nacional previsto para el curso, atendiendo las necesidades específicas del contexto educativo y del grupo de estudiantes. De este modo, se asegura que las estrategias sean relevantes y significativas para el aprendizaje de los estudiantes; además, se facilita la implementación de estas en diferentes contextos educativos, sin necesidad de realizar grandes modificaciones.

10.1 Recomendaciones

- Para todo aprendizaje, y especialmente en la construcción de la escritura, es importante que el docente tome como punto de partida los conocimientos previos del estudiante, así como sus necesidades, intereses y propósitos, según las diferentes situaciones comunicativas en las que participan.
- Promover, sin restricciones, la escritura como práctica continua en todas las áreas académicas.
- Propiciar en el aula un ambiente favorable para el desarrollo de la escritura: escribir modelos de textos con la participación de los niños, publicar los textos producidos por ellos, recurrir a la manipulación constante de diferentes tipos de textos, así como la creación de una biblioteca de aula.
- Utilizar diversos tipos de textos para promocionar la lectura y, por ende, la escritura; siendo importante dar a conocer a los estudiantes la estructura del tipo de texto trabajado.
- Realizar la revisión y la corrección en grupos, ya que esto favorece la autocorrección y coevaluación de las producciones escritas. Así

mismo, realizar entrevistas individuales con el estudiante para hacer la confrontación de escrito.

- Publicar en una cartelera el texto producido por los estudiantes.
- Inducir a los estudiantes a descubrir la función o intención comunicativa que tiene cada texto trabajado.
- Integrar a la familia en las estrategias y/o asignaciones para que se cumpla la interacción constructiva.
- Resulta importante que el docente entienda que la escritura es un proceso que se desarrolla en varios momentos por los que pasa el niño, durante los cuales se requiere aplicar estrategias para desarrollar dicho proceso y no calificar sus deficiencias como dificultades de aprendizaje que se consideran inabordables en el aula.

11. Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. Ariel.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Hymes, H. (1995). Competencia Comunicativa Efectiva. Trillas.
- Mata, F. (1997). Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Ediciones Aljibe.
- Medina, J. D., Fuenmayor, G., & Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 71–98.
- Morales, O., & de la Lectura y la Escritura. Puebla: Secretaría de Educación Pública, N. E. P. P. en V. C. L. P. el D. (2002). El desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios (V. C. L. P. el Desarrollo, Ed.). Secretaría de Educación Pública.
- Muñoz, N. (2023). Estrategias didácticas para la construcción de la escritura en educación primaria. Amazon Kindle. (URL o enlace directo al libro en Amazon)

- Negret, J., & Jaramillo, A. (1996). Constructivismo y Lengua Escrita. En F. J. & Bustamante (Ed.), *Los Procesos de la Escritura Hacia la Producción Interactiva de los Sentidos* (pp. 89–96). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ortiz, M. (2004). *El Aprendizaje y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura*. Colección Procesos Educativos. Fe y Alegría, 23.
- Ortiz, M. (2006). Fundamentos teóricos y orientaciones didácticas. En A. Esclarín, B. Borjas, E. Cordero, B. Cordero, & N. Oliva (Eds.), *Propuesta Didáctica para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica Experiencia* (pp. 59-73,111-113). Fe y Alegría.
- Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P., & A. Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. XLIBRIS.