



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Puello Vioria, Dagoberto

La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje: la poesía

Zona Próxima, núm. 20, enero-junio, 2014, pp. 59-78

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022007>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje: la poesía*

*Writing competence in 5th
grade students as a result of a
pedagogical supporting program
having to do with language
aesthetics: poetry*

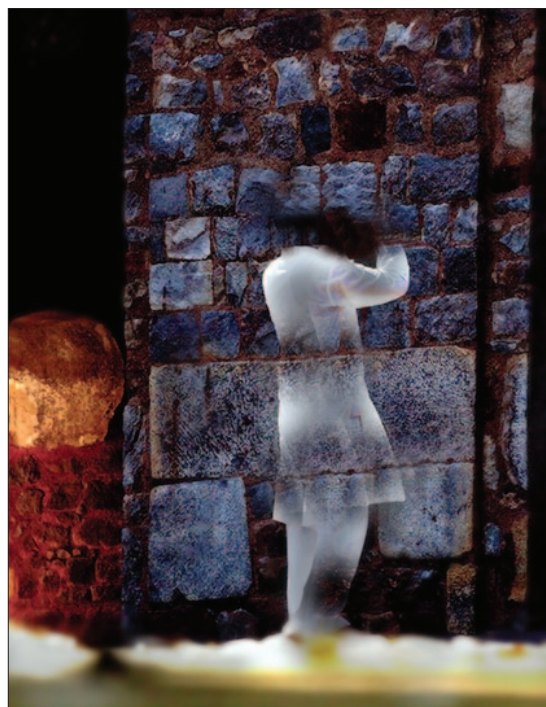
Dagoberto Puello Viloria

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 20 enero-junio, 2014
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

* Este artículo hace parte de los resultados de investigación obtenidos durante la realización del proyecto *La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía* en el marco de la IV corte de Maestría en Educación del Sue Caribe (Universidad Del Magdalena).

DAGOBERTO PUELLO VILORIA

Licenciado en Humanidades – Lengua Castellana
Maestrante en Educación del SUE Caribe
Profesor del Colegio Franciscano de San Luis Beltrán de
Santa Marta. puertalenguaje@hotmail.com

<p>Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar la eficacia de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía.</p> <p>Mediante un enfoque cuantitativo, y sustentado en el diseño cuasi – experimental, de comparación de grupos con medición pretest - posttest, se encontraron mejoras significativas en tres niveles de escritura A, B y D (coherencia local, global y pragmática), del grupo experimental en comparación con el grupo control. Al realizar el análisis de las puntuaciones posttest entre los dos grupos se obtuvo una mejora significativa en el grupo experimental. A partir de estos resultados, se puede asumir la hipótesis alterna de trabajo: la aplicación de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía, contribuye significativamente al desarrollo de un mayor nivel de la competencia escritural.</p> <p>Palabras clave: poesía, escritura, competencia escritural</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This paper shows the results of a research which aimed at determining the effectiveness of an educational support program related to the language aesthetics: poetry.</p> <p>By using the quantitative approach with a quasi - experimental design, two groups (experimental and control) were measured with a pre-test and post-test, and results were compared. Significant improvements were found in three levels of writings A, B, and D (local coherence, global and pragmatic), the experimental group was compared with the control group, performing post-analysis of the scores between the two groups, where a significant improvement was shown in experimental group. From the results we can work the alternative hypothesis: the implementation of an educational support program related to the language aesthetics: Poetry, is a significant contribution in the development of a higher level in the writing competence.</p> <p>Key words: poetry, writing, writing competence</p>
--	----------------	--

INTRODUCCIÓN

“Escribir no es copiar”, es un arte. “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o “firmar el documento de identidad” (Cassany, 1993). La escritura ocupa un lugar protagónico de constante reflexión, de juicios arduos que dan paso a incesantes recontextualizaciones en el ámbito investigativo y los contextos académicos escolares y universitarios, asumiendo el texto escrito como herramienta para fortalecer el conocimiento orientado por el profesor; de ahí que gran parte de la metodología que se potencializa a través de él sirva para desarrollar habilidades comunicativas como escribir correctamente, saber escuchar, hablar, mejorar la ortografía, realizar análisis crítico reflexivos y observar un cambio de valores actitudinales que les servirán a los educandos para proyectarse como individuos competentes.

Morin (1999), refiriéndose a las competencias y conocimientos de la educación del futuro, postula que el conocimiento pertinente debe enfrentar siempre la complejidad y que la educación debe dar lugar a un modo de conocimiento capaz de captar los objetos en su contexto con todas sus complejidades, evitando centrarse en parcialidades. Así, la educación está llamada hoy más que nunca a formar individuos capaces de solventar las necesidades surgidas en su propio medio. En ese sentido, las competencias para la vida se asumen como las potencialidades que la escuela ha de desarrollar para la actuación del hombre en su vida presente y futura. Una de esas competencias a la que se puede aludir es la competencia escritural.

Albarrán y García (2010) definen la escritura como una competencia básica que en todos los sistemas educativos actuales, toda persona debe lograr al finalizar la escolarización. El desarrollo de

este tipo de competencia debe ser, por tanto, una prioridad central en la escuela. Los docentes pueden utilizar la escritura para estimular habilidades más complejas, de modo que el acto de escribir contribuya considerablemente a la formación del pensamiento organizado y a la construcción de conocimientos.

Sin embargo, en nuestro país se exponen diversas consideraciones y problemáticas de escritura, mediante el análisis y estudios realizados a lo largo de la escolaridad de los niños y de los resultados de algunas pruebas nacionales, entre ellas la Prueba Saber, como se denomina a la evaluación que deben presentar los estudiantes cuando finalizan quinto grado de educación básica y noveno y que buscan conocer las fortalezas y debilidades sobre lo aprendido en el colegio. Estas pruebas no buscan medir cuánto se sabe, sino cómo se aplican los conocimientos en la vida real, es decir, evalúan las competencias.

En 2003, Pérez Abril presenta algunas consideraciones producto de un estudio a solicitud del ICES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación); entre ellas se destacan:

- No hay producción de textos sino escritura oracional
- No se reconocen los diferentes tipos de textos
- Falta cohesión en los escritos de los niños
- No se usan los signos de puntuación en los escritos
- No se reconocen las intenciones de la comunicación

Esta perspectiva lleva a los investigadores, amantes de la escritura, docentes de lenguaje y demás miembros de la comunidad académica y científica a reflexionar con detenimiento acerca de los

resultados obtenidos por este tipo de estudios, pues como es sabido la comisión de sabios designada por el Ministerio de Educación Nacional para establecer las metas y objetivos de la educación el siglo pasado, planteó que el trabajo de las instituciones educativas se debe centrar en tres ejes primordiales: la lectura, la producción de textos y las habilidades de pensamiento.

Para Smith (1994), el niño desde su nacimiento ingresa al club de hablantes; son sus padres, hermanos mayores y otros adultos con quienes vive los que lo acompañan en ese proceso de la oralidad, lo guían, lo estimulan, lo ayudan sin hacerlo sentir mal por sus errores y equivocaciones al hablar; por el contrario, le festejan algunas veces esas graciosas faltas.

Como docentes, se debe permitir que los estudiantes entren al "club de la escritura" de la misma forma, sin sanciones que lo traumatizen y bloqueen, estimulándolos en todo momento. Como miembros veteranos del "club", se debe iluminar ese recorrido a través de la transformación de borradores y posteriormente incentivarlos para darles elementos formales de la escritura necesarios para la autotransformación de sus escritos; ello posibilita que se involucren directamente en su crecimiento escritural. De esta forma se articula de manera auténtica el mundo de las ideas con la formalidad textual en aras de la consolidación de la escritura como "competencia comunicativa".

Cuando hay comunicación con el mundo a través de la palabra escrita, se deleitan en la mente de los lectores las más maravillosas emociones, se alimentan fantasías inimaginables, sentimientos y expresiones de alegría, dolor, etc. Cada persona tiene una forma muy particular de escribir íntimamente ligada con su esencia, con su nivel sociocultural, con su entorno, con su contexto familiar, lo que hace que cada escrito, aun teniendo

las mismas palabras que otro, logre trascender los laberintos de la mente de manera diferente. Para Bernal (1997), la escritura tiene un enorme potencial; es una herramienta intelectual que permite construir experiencias, enriquecer y pensar. "Todo está en la palabra".

Y aunque por mucho tiempo prevaleció la idea de que la escritura (al igual que la poesía) era una habilidad para un grupo selecto de la sociedad, surge la necesidad de asumir liderazgos y sentar posiciones reflexivas en la transformación de la escuela, de actuar no como simples transmisores de información, sino como verdaderos constructores del conocimiento indicando el camino que permita acceder a terrenos donde se experimente y desarrolle la habilidad para producir textos escritos.

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está vinculada en la mayor parte de la actividad humana moderna, desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad; cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Todavía más, el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc.) gira en torno a documentación escrita (Cassany, 1993).

En consecuencia, se hace necesario entender la escritura como un proceso significativo, como una actividad capaz de conmover el interior, como un acto liberador, de descargas utópicas, realistas, concretas, explicativas, críticas y prominentes. En este sentido, la familia, la escuela, la universidad, deben otorgarle el lugar privilegiado que le corresponde, desterrando la idea que escribir es solo para un grupo exclusivo de la sociedad.

Según Millán (2000), son varias las voces que reclaman una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición que propugnan la importancia de elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se inserta, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes (ni tan solo influyentes) en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica.

Frente a la situación planteada, no queda duda que corresponde desde la investigación enfrentar el reto y buscar estrategias que permitan potenciar las competencias comunicativas relacionadas con el lenguaje, de manera tal que los educandos puedan solucionar con eficacia las necesidades surgidas en el medio en que se desenvuelven.

El lenguaje que se ha convertido en el gran mediador del aprendizaje, indiscutiblemente posee la escritura como una herramienta insoslayable, la cual se debe colocar en función de los contenidos curriculares si se quiere favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Es innegable entonces que los procesos que dinamizan el lenguaje en el espacio académico como las prácticas lectoras, la redacción de textos y la expresión oral, no pueden dominarse en el simple aprender fonemas y grafemas en la escuela. Para Calabria y Escorcía (s.f.), la lectura y la escritura se constituyen en actividades de pensamiento de índole formal que se caracterizan por su exigencia intelectual a lo cual se debe apuntar desde ya.

Si existe algo en el ser humano que lo llene de satisfacción es el dominio de la palabra escrita. Poder iniciar y acabar un texto lo llevará muy cerca de lo celestial. Para todos, la palabra escrita debe

ser la herramienta que permite crear conceptos u opiniones. Como seres pensantes se sobrevive en un cosmos de ideas que día a día se hacen mucho más complejas, crecen, ingenian, transmiten, comunican, utilizando como herramienta la palabra escrita.

Pero a esta herramienta de gran utilidad, sin duda, se oponen los límites comprensibles de la lógica; esto es por su misma naturaleza de índole racional. Sin embargo, se conoce desde civilizaciones más remotas que surge junto a la palabra una cosa que la utilizaba, "no desde su medio natural", sino desde otro que lo supera en sus aplicaciones prácticas: esto es, la poesía. Es allí donde se plantea la estética del lenguaje como el vehículo de la palabra escrita, para escribir enigmas y descifrarlos, para formular secretos y compartirlos, para vislumbrar. Siempre que se quiera este tipo de ideas allí estará la poesía.

Poesía y creación son dos conceptos que van de la mano en el proceso de formación de los educandos y a su vez beneficiosos para la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, presentar a los estudiantes una propuesta relacionada con la estética del lenguaje en el quehacer investigativo, los volverá más sensibles, más analíticos, más críticos, con mayor disposición al conocimiento, pues la poesía exige y compensa, y como afirma Trevisan (2004), enseña al hombre el arte de "animarse" en función de su supervivencia. Y aunque el papel de la poesía en la escuela, en ocasiones es considerado equívoco, no se deben desconocer las palabras del escritor Octavio Paz: "un pueblo sin poesía es un pueblo sin alma". Así mismo, sobre el papel de la poesía en el aula, Moreno (1998, p. 21), reflexiona:

Tanto en primaria como en secundaria, el cultivo de la poesía en el aula es un fantasma que recorre casi todos los estamentos educativos del país, y que me excusen las excepciones

reglamentarias al caso. ¿Quién conoce una sola aula donde se lea y escriba poesía con la misma intensidad y consideración curricular que se lee y escribe narrativa? Así, en este contexto y bajo este tipo de situaciones se plantea este tipo de estudio, ya que, es vital que los niños continúen jugando, transformando, multiplicando la palabra, su palabra, con la cual expresan sus ideas, conceptos y sentimientos.

Condemarín y Medina (2000) sostienen que la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna de la persona porque cree que tiene algo que decir; en consecuencia, el alumno escribe porque tiene que comunicar alguna necesidad a un lector real y, por esta razón, no se debe limitar esta tarea al ámbito escolar. La escuela normalmente relega la actividad creativa a una actividad secundaria dándole mayor importancia a la adquisición de contenidos y conceptos que tienden a olvidarse debido a su falta de significatividad para el alumno en otros contextos o situaciones (Marugan, Palazuelo & Carbonero, como se cita en Clemente & Alonso, 2011). La concepción que se maneja sobre la escritura está relacionada con los oficios ortográficos y gramaticales, se accede a ella por cumplir una tarea específica, es vista como una actividad aburrida, de muy poco atractivo para las generaciones actuales. Es cierto, pues, que la escritura exige ciertas normas, pero el acto de escribir es más que ello, es un instrumento apasionante que permite acercarse a la realidad y en el caso de la estética asumir también un mundo irreal. Esto lo permite el texto poético, plasmar esa vida de sueños y sentimientos que se puede aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención.

Díaz (2003) afirma que la composición de textos es una actividad estratégica, ya que el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa. En este mismo sentido aporta que quien escribe debe tener

en cuenta aspectos como ortografía de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de estilo y principalmente, de organización textual, es decir, coordinando una producción con estilo de creatividad y originalidad. El escribir un texto exige ser precisos, sistemáticos y ordenados en la exposición de nuestras ideas, en términos generales el lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión de la otra persona.

Apoyados en el pensamiento de Díaz, se puede decir que la escritura es el producto de un trabajo realizado previamente en la mente de quien escribe y el cual ha sido debidamente planificado, creado y reflexionado para luego darle forma escrita, colocando estratégicamente cada palabra, de tal manera que pueda cumplir con las normas gramaticales respectivas, y que su escritura sea tan exquisita y elegante, que la intención y la esencia del autor trascienda los límites del tiempo y el espacio recreando y enriqueciendo la mente del lector.

Ferreiro (como se cita en Chávez, 2006), en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje, y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edad temprana los párvulos se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. Es así como en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados ya que por medio de esta se trasmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente.

De acuerdo con los planteamientos mencionados, el proceso de enseñanza de la escritura debe

estar enmarcado en una serie de actividades pedagógicas y estrategias metodológicas debidamente diseñadas y planificadas que el docente debe ejecutar adaptándolas al medio sociocultural en el que desarrolla su labor. El maestro debe convertirse en el principal motivador del grupo de estudiantes para que desarrollen su aprendizaje en un ambiente agradable, rápido y con apropiación de la lengua escrita.

Peña (2007), quien desde hace años se ha interesado en el potencial formativo que tiene la escritura como mediación en la experiencia educativa y ha trabajado en varios proyectos de escritura con docentes y estudiantes, concibe la escritura como "una aventura fascinante. Cuando se escribe -como en toda aventura- no se sabe qué sorpresa nos esperan ni a dónde se va a llegar; esto explica esa mezcla de fascinación y de terror que se siente frente a la hoja en blanco. La escritura no se deja encerrar en mapas ni esquemas mentales. Aún no se han acabado de escribir unas cuantas líneas, cuando empiezan a aparecer nuevos caminos y senderos inesperados; imposible resistirse a la tentación de extraviarse por alguno de ellos. Muchas veces la ruta que se buscaba en vano se encuentra en uno de esos desvíos. Otras veces mientras se escribe, se revela una idea brillante -tanto que no parece nuestra- como si alguna voz la hubiera dictado o como si alguien estuviera llevándonos de la mano"¹.

Para Paz (s.f.) como se cita en Trevisan (2004, p. 21) como toda y cualquier creación humana, el poema es un producto histórico, hijo de un tiempo y de un lugar; pero también es algo que trasciende lo histórico y se sitúa en un tiempo

¹ Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122242.html>.

anterior a toda la historia, en el principio del principio. Antes de la historia, pero no fue de ella (...) El poema da de beber el agua de un perpetuo presente que es, también, el más remoto pasado y el futuro más inmediato (...) La palabra poética jamás es completamente de este mundo: siempre nos lleva más allá, a otras tierras, a otros cielos, a otras verdades. La poesía parece escapar a la ley de gravedad de la historia porque nunca su palabra es enteramente histórica. Nunca la imagen quiere decir esto o aquello. Más bien sucede lo contrario (...) la imagen dice esto y aquello al mismo tiempo. Y aún más: esto y aquello. Se considera así que si se comienza a incentivar los procesos de escritura de textos a partir de la estética del lenguaje, se permitirá el desarrollo de las competencias escriturales en los educandos, las cuales son descritas en los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, áreas obligatorias y fundamentales (1998) de la siguiente manera:

Nivel A: Coherencia y cohesión local: Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y su coherencia interna.

Nivel B: Coherencia Global: Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Nivel C: Coherencia y cohesión lineal: Este nivel se describe alrededor de la coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones

entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unanimidad mayor de significado (un párrafo por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural.

Nivel D: Pragmática: esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de la comunicación.

En este contexto y bajo este tipo de situaciones surgió la siguiente pregunta que direccionó esta investigación: ¿contribuye el uso de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía, al desarrollo de la competencia escritural en estudiantes de quinto grado?

La situación descrita brinda especial beneficio investigativo a lo que se plantea desde el proyecto, ya que el estudio pretendió determinar la eficacia de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía, en el desarrollo del nivel escritural de los estudiantes de quinto grado. A su vez, se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: la aplicación de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, poesía, contribuye al desarrollo de un mayor nivel de la competencia escritural.

En general, los estudios investigativos deben brindar herramientas que permitan la constante revisión y análisis del modo en que se enseña y se evalúa la producción de textos escritos al interior del aula y, en particular, los objetivos que se persiguen con esta práctica. Al mismo tiempo que renueve los impulsos por contribuir a la elaboración de modelos teóricos y enfoques didácticos que se constituyan en soporte para las actividades específicas de enseñanza y aprendizaje.

Se hace oportuno entonces llevar a cabo diversos tipos de estudios en los diversos contextos académicos de esta región y de nuestro país para propender por la formación de un estudiante que asuma la escritura como una necesidad académica, cultural, y social.

METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo desde los principios del enfoque cuantitativo, con un diseño de carácter cuasiexperimental con dos grupos. Se realizaron a los grupos Control (GC) y Experimental (GE), observaciones (Y) con subíndices de uno (1) para el pretest y dos (2) para el posttest y un tratamiento (X) que corresponde al programa de intervención (Ver tabla 1).

Tabla 1. Secuencia de registros y grupos comparativos

Grupo	Secuencia de Registro		
	Pre test	Tratamiento	Post – test
GC	Y1	-----	y2
GE	Y1	X	y2

Los estudiantes participantes en la investigación estuvieron matriculados durante el proceso investigativo en el Colegio Franciscano San Luis Beltrán en Santa Marta, en grado quinto de primaria.

Se seleccionaron dos grupos, uno de 23 y otro de 24 niños, los cuales corresponden al grupo experimental y grupo control. Estos se conciben como “grupos Intactos”, por cuanto ya estaban constituidos naturalmente en el momento de la investigación por los directivos de la institución. La edad mínima entre los dos grupos fue de 9 años y la máxima de 11. La edad promedio para los sujetos fue de 10 años.

Instrumento y técnica de investigación

Se utilizó una técnica en el instrumento diseñado, la cual parte de una idea o enunciado que tiene como finalidad principal explorar la experiencia con la escritura de los sujetos estudiados. Se diseñó una prueba con base en los postulados teóricos de los lineamientos de Lengua Castellana (1998), expuestos en la sección anterior y a partir de ellos, se diseñó una rejilla acompañada de guía de valoración, cuya rúbrica fue utilizada en el

Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. ¿Y cómo estamos en escritura? (2001). Esta rejilla fue modificada según el contexto y propósito de investigación.

Para medir cada nivel de escritura, se establecieron unas categorías y subcategorías tal como se observa en la siguiente tabla (Ver tabla 2).

La tabla permite apreciar los cuatro niveles de escritura, seis categorías y once subcategorías. En la prueba, se establecieron valoraciones para determinar el puntaje. Cada subcategoría valorada conforma un nivel de escritura; así, al realizar la sumatoria, se determina el puntaje que obtiene el sujeto para cada categoría y a su vez para cada nivel. Cada subcategoría fue evaluada en una escala de 4 niveles de ejecución, correspondiendo 4 a la mejor ejecución y 1 a la más deficiente. En consecuencia, la calificación máxima posible fue 44 puntos y la mínima 11.

Tabla 2. Niveles de escritura, categorías y subcategorías

Niveles de escritura		
Niveles	Categorías	Subcategorías
Nivel A (Coherencia Local)	Estructura gramatical	Estructura de los versos o proposiciones
Nivel B (Coherencia global)	Idea principal y coherencia	Tema principal consistente
		Detalles relacionados con el tema
Nivel C (Coherencia y cohesión local)	Normas de ortografía	Mayúsculas
		Acentuación
		Puntuación
		Ortografía
Nivel D (Pragmática)	Estructura/organización	Naturaleza del texto (lírico poético)
	Vocabulario	Amplitud y riqueza
		Sustitución de vocablos
	Estilo y Expresividad	Uso del lenguaje poético

Los datos obtenidos según los números asignados a los sujetos representan el orden o rango de las entidades de medidas (calificación subcategorías de niveles de escritura). Esta sumatoria en conjunto forma las variables ordinales o de rango, que se plantean en niveles de desempeño, distribuidos en Desempeño Significativamente Bajo (DSB), Desempeño Bajo (DB), Desempeño Medio (DM), Desempeño Alto (DA) y Desempeño Significativamente Alto (DSA). Estos fueron establecidos tomando como ejemplo el resultado cualitativo utilizado en las pruebas de estado para evaluar un componente, cuyo objetivo es establecer las competencias académicas de los estudiantes de grado once, razón por la cual representa el indicador más reconocido de los niveles de calidad de la educación media del país. De este modo, las valoraciones agrupadas por niveles arrojan una calificación que determina los niveles de desempeño de los sujetos. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Rango de los niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Rango de valoración
Desempeño Significativamente Bajo (DSB)	0% a 29%
Desempeño Bajo (DB)	30% a 59%
Desempeño Medio (DM)	60% a 79%
Desempeño Alto (DA)	80% a 90%
Desempeño Significativamente Alto (DSA)	90% a 100%

De esta forma, se utilizaron dos formas de análisis estadístico, la primera con datos numéricos (medición de razón) y la segunda con nivel ordinal, cuyos rangos permitieron analizar convenientemente los niveles de escritura para el proceso de estadística descriptiva.

Procedimiento

Establecidos los grupos (GE y GC) del grado 5° Colegio Franciscano de San Luis Beltrán, durante

el año lectivo 2012, se aplicó una prueba (pre-test) para medir los niveles de escritura del GE y GC; posteriormente se expuso al GE al efecto del programa de acompañamiento relacionado con la estética del lenguaje, desarrollado mediante talleres educativos. Una vez se realizaron la totalidad de los talleres, se volvió a aplicar la prueba a ambos grupos, tanto el que estuvo expuesto (GE) como el que no lo estuvo (GC), evidenciando así tres fases durante el presente estudio, encontrando relación coherente con las características que demanda el tipo de diseño explicado en el capítulo anterior:

La aplicación del tratamiento al GE se hizo en cinco semanas. Para el diseño del programa de intervención, se determinó la estructura del taller, teniendo en cuenta las características del taller educativo propuesto por Calabria, Prado y Riátiga (2009); se organizaron cinco talleres.

Se determinó la metodología de trabajo con los estudiantes así: se entrega el taller para trabajar de forma individual, con un tiempo determinado, y se abre un espacio de socialización acerca de cada una de las actividades propuestas. Se utilizó además una guía de observación para recopilar datos acerca de lo que acontecía durante el programa de intervención y alimentar cualitativamente la investigación, además de aportar significativamente al modo comportamental no tenido en cuenta por el diseño cuasiexperimental. Posterior a ello, se procesó la información a partir de procedimientos y paquetes estadísticos especiales para tal efecto, para luego analizar la información bajo criterios conceptuales propios del marco teórico.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el presente estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de un

programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía, en el desarrollo de la competencia escritural de los estudiantes de quinto grado, a continuación se presentan los resultados y su respectiva discusión a partir de las medias estadísticas de cada uno de los grupos y de cada uno de los niveles de escritura estudiados (coherencia local, coherencia global, coherencia y cohesión local y pragmática).

El análisis de los datos fue realizado con el programa estadístico SPSS versión 15.0. En primer lugar se procedió a calcular las medias de la variable correspondiente para cada una de las fases de la investigación (ver figura 1).

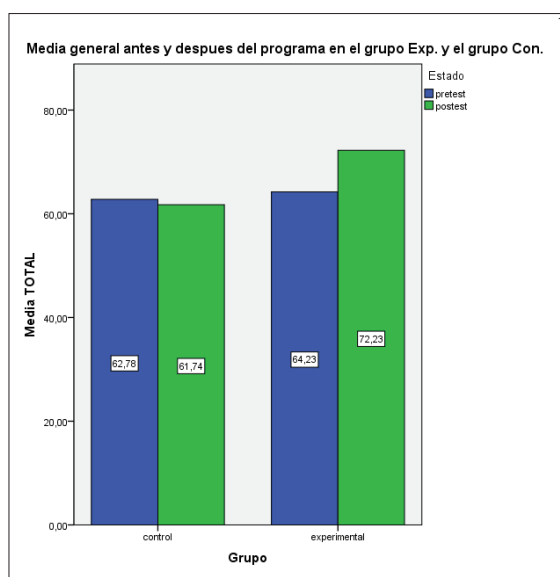


Figura 1. Media General antes y después del programa

La figura 1 permite observar que la muestra de niños de grado quinto que participaron en la investigación pertenecientes al GC obtiene una valoración de 62,78% durante el pretest y una valoración de 61,74%, durante el posttest, evidenciándose un resultado menos satisfactorio. Por su

parte, el GE obtiene una valoración de 64,23% durante su primera valoración y 72,23% después del tratamiento. Los estudiantes sometidos a la intervención mostraron un nivel de competencia significativamente mayor en los niveles de escritura que los que no recibieron este tipo de intervención. Los siguientes diagramas de caja, nos ilustran la media estadística antes y después de la intervención para ambos grupos (ver figura 2 y 3).

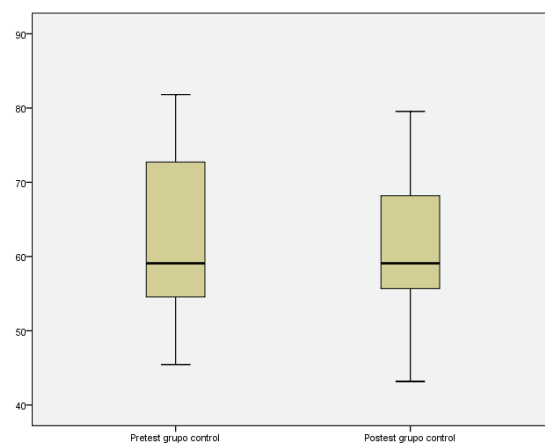


Figura 2. Media estadística antes y después del programa del grupo Control

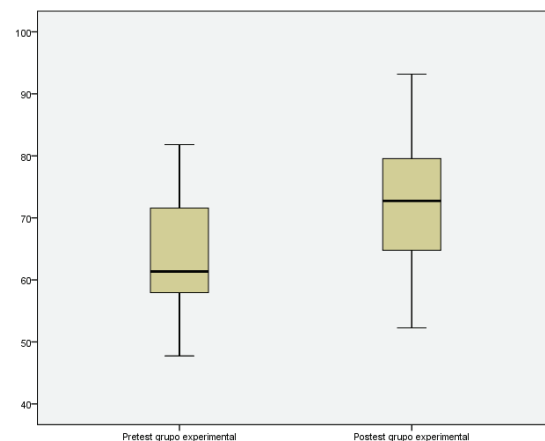


Figura 3. Media estadística antes y después del programa del grupo Experimental

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las medidas pretest y posttest en el grupo control y experimental, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas (ver tablas 4 y 5). El nivel de la probabilidad (nivel de la significación, p) que se acepta es $p < .05$.

Tabla 4. Significancia de niveles de escritura – grupo experimental

Niveles de escritura	Prueba t Student (Significancia)
Nivel A (Coherencia y cohesión local)	,010
Nivel B (Coherencia global)	,003
Nivel C (Coherencia y cohesión lineal)	,592
Nivel D (Pragmática)	,000

Tabla 5. Significancia niveles de escritura – grupo control

Niveles de escritura	Prueba t student (Significancia)
Nivel A (Coherencia y cohesión local)	,055
Nivel B (Coherencia global)	,601
Nivel C (Coherencia y cohesión lineal)	,845
Nivel D (Pragmática)	,575

En cuanto a la significancia estadística, a partir de la prueba T Student se tienen los valores de ,010 ,003 ,592 y ,000 para cada nivel respectivamente, existiendo significancia. Esto permite corroborar que el programa pedagógico relacionado con la estética del lenguaje es adecuado para mejorar los niveles de escritura, pues los datos indican que el grupo experimental logró un avance significativo con respecto al grupo control que a partir de la prueba t Student obtiene valores de ,055 ,601 ,845 y ,575 para cada nivel respectivamente (ver tabla 5). Vale la pena destacar que el nivel C (coherencia y cohesión Local) no es aceptada la significancia, pues el valor obtenido en el GE es ,592, (ver tabla 4).

Centrados en el análisis de las diferencias entre los niveles, categorías y subcategorías en el pretest y posttest del grupo control y experimental, también se muestra la existencia de diferencias significativas en los niveles estudiados, encontrándose mejores puntuaciones en algunos niveles en la medida posttest en comparación con la medida pretest como se muestra a continuación.

Tabla 6. Consolidado general de los niveles de escritura del pretest grupo experimental

Preprueba grupo experimental												
Niveles	Nivel A	Nivel B		Nivel C				Nivel D				Valoración general
Categorías de la composición	1	2		3				4	5		6	
Subcategorías*	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	5.1	5.2	6.1	
Total	55	65	71	64	48	39	81	66	56	59	46	
Promedio	2,3913	2,8261	3,0870	2,7826	2,0870	1,6957	3,5217	2,8696	2,4348	2,5652	2,0000	
Porcentaje subcategorías	59,78%	70,65%	77,17%	69,57%	52,17%	42,39%	88,04%	71,74%	60,87%	64,13%	50,00%	64,23%
Porcentaje nivel	59,78%	72,92%		63,04%				61,68%				
Rango o nivel de desempeño	DB	DM		DM				DM				DM

*Subcategorías

1.1: Estructura de los versos o proposiciones; 2.1: Tema principal consistente; 2.2: Detalles relacionados con el tema; 3.1: Mayúsculas; 3.2: Acentuación; 3.3: Puntuación; 3.4: Ortografía; 4.1: Naturaleza del texto; 5.1: Amplitud y riqueza; 5.2: Sustitución de vocablos; 6.1: Uso del lenguaje poético

La información obtenida, una vez se valoraron los escritos resultantes del pretest, muestra en la tabla 6 que el porcentaje del grupo experimental en el nivel A de escritura es de un 59,78%, ubicándose en un nivel de desempeño bajo; en el Nivel B, se observa un porcentaje de 72,92%, ubicándose en un nivel medio; en el nivel C, un 63,04%, ubicándose en un nivel medio; y por último el nivel D con un 61,68%, ubicándolo en un nivel medio. Así mismo, se nota que el nivel de menor porcentaje es el Nivel A y el de mayor porcentaje es el nivel B. En cuanto a los datos obtenidos por promedios, se muestra que el promedio más alto se encuentra en la subcategoría 3,4 (ortografía), perteneciente al nivel C de escritura y el promedio más bajo se encuentra en la subcategoría 3,3 (puntuación) del mismo nivel. Por su parte, si se analiza el porcentaje general del GE, se obtiene 64,35% como valoración sobre los niveles de escritura, ubicándose el GE en un nivel medio sobre los niveles de escritura.

La información obtenida, una vez se valoraron los escritos resultantes del pretest, muestra en la tabla 7 que el porcentaje del grupo control en el nivel A es de un 65,63%, ubicándose en un rango medio; en el nivel B, se observa un porcentaje de 72,91%, ubicándose en un nivel medio; en el nivel C, un 56,25%, ubicándose en un nivel bajo; y por último, el nivel D con un 63,54%, ubicándolo en un nivel medio. Así mismo, se nota que el nivel de menor porcentaje es el Nivel C y el de mayor porcentaje es el nivel B. En cuanto a los datos obtenidos por promedio, se muestra que el promedio más alto se encuentra en la subcategoría 3,4 (ortografía) perteneciente al nivel C de escritura y el promedio más bajo se encuentra en la subcategoría 3,2 (acentuación) del mismo nivel. Por su parte, si se analiza el porcentaje general del GC, se obtiene un 62,78% como valoración sobre los niveles de escritura, ubicándose el GC en un nivel medio sobre los niveles de escritura.

Tabla 7. Consolidado general de los niveles de escritura del pretest grupo control

Preprueba grupo control												
Niveles	Nivel A	Nivel B		Nivel C				Nivel D				Valoración general
Categorías de la composición	1	2		3				4	5		6	
Subcategorías*	1.1	2	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	5.1	5.2	6.1	
Total	63	66	74	47	42	43	84	83	52	63	46	663
Promedio	2,5136	2,7500	3,0833	1,9583	1,7500	1,7917	3,5000	3,4583	2,1667	2,6250	1,9167	2,5012
Porcentaje subcategorías	65,63 %	68,75 %	77,08 %	48,96 %	43,75 %	44,79 %	87,50 %	86,46 %	54,17 %	65,63 %	47,92 %	62,78 %
Porcentaje nivel	65,63%	72,91%		56,25%				63,54%				
Rango o nivel de desempeño	DM	DA		DB				DM				DM

*Subcategorías

1.1: Estructura de los versos o proposiciones; 2.1: Tema principal consistente; 2.2: Detalles relacionados con el tema; 3.1: Mayúsculas; 3.2: Acentuación; 3.3: Puntuación; 3.4: Ortografía; 4.1: Naturaleza del texto; 5.1: Amplitud y riqueza; 5.2: Sustitución de vocablos; 6.1: Uso del lenguaje poético

Tabla 8. Consolidado general de los niveles de escritura del posttest grupo experimental

Postprueba grupo experimental												
Niveles	Nivel A	Nivel B		Nivel C				Nivel D				Valoración general
Categorías de la composición	1	2		3				4	5		6	
Subcategorías*	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	5.1	5.2	6.1	
Total	70	85	76	50	35	45	92	77	67	66	64	731
Promedio	3,0435	3,6957	3,304	2,173	1,521	1,956	4,000	3,347	2,913	2,869	2,782	
Porcentaje subcategorías	76,09%	92,39%	82,61%	54,35%	38,04%	48,91%	100 %	83,70 %	72,83%	71,74%	69,57%	72,23%
Porcentaje nivel	76,09%	89,67%		60,33%				74,46%				
Rango o nivel de desempeño	DM	DA		DM				DM				DM

*Subcategorías

1.1: Estructura de los versos o proposiciones; 2.1: Tema principal consistente; 2.2: Detalles relacionados con el tema; 3.1: Mayúsculas; 3.2: Acentuación; 3.3: Puntuación; 3.4: Ortografía; 4.1: Naturaleza del texto; 5.1: Amplitud y riqueza; 5.2: Sustitución de vocablos; 6.1: Uso del lenguaje poético

Tabla 9. Consolidado general de los niveles de escritura del posttest grupo control

Postprueba grupo control												
Niveles	Nivel A	Nivel B		Nivel C				Nivel D				Valoración general
Categorías de la composición	1	2		3				4	5		6	
Subcategorías*	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	5.1	5.2	6.1	
Total	49	66	67	37	48	39	93	68	67	67	51	
Promedio	2,041	2,750	2,791	1,541	2,000	1,625	3,875	2,833	2,791	2,791	2,125	
Porcentaje sub-categorías	51,04%	68,75%	69,79%	38,54%	50,00%	40,63%	96,88%	70,83%	69,79%	69,79%	53,13%	61,74%
Porcentaje nivel	51,04%	69,27%		56,51%				65,88%				
Rango o nivel de desempeño	DB	DM		DB				DM				DM

*Subcategorías

1.1: Estructura de los versos o proposiciones; 2.1: Tema principal consistente; 2.2: Detalles relacionados con el tema; 3.1: Mayúsculas; 3.2: Acentuación; 3.3: Puntuación; 3.4: Ortografía; 4.1: Naturaleza del texto; 5.1: Amplitud y riqueza; 5.2: Sustitución de vocablos; 6.1: Uso del lenguaje poético

Una vez valorados, los escritos resultantes del postest muestran en la tabla 8 que el porcentaje del grupo experimental en el nivel A de escritura es de un 76,09%, ubicándose en un nivel de desempeño medio; en el Nivel B, se observa un porcentaje de 89,67%, ubicándose en un nivel alto; en el nivel C, un 60,33%, ubicándose en un nivel medio y por último el nivel D con un 74,46%, ubicándolo en un nivel medio. En cuanto a los datos obtenidos por promedio, se muestra que el promedio más alto se encuentra en la subcategoría 3,4, (ortografía), perteneciente al nivel C de escritura y el promedio más bajo se encuentra en la subcategoría 3,2 (acentuación) del mismo nivel. Por su parte, si se analiza el porcentaje general del GE, se obtiene un 72,23% como valoración sobre los niveles de escritura, ubicándose el grupo en un nivel medio de desempeño.

Como se muestra en la tabla 9, una vez valorados los escritos del GC, se obtiene un 51,04% en el nivel A de escritura ubicándose en un nivel de desempeño o rango bajo; en el Nivel B, se

observa un porcentaje de 69,27%, ubicándose en un nivel medio; en el nivel C, un 56,51%, ubicándose en un nivel bajo de desempeño; y por último, el nivel D con un 65,88%, ubicándolo en un nivel medio. Con relación a los a los datos obtenidos por promedio, se muestra que el promedio más alto se encuentra en la subcategoría 3,4 (ortografía) perteneciente al nivel C de escritura y el promedio más bajo se encuentra en la subcategoría 3,1 (mayúsculas) del mismo nivel. Por su parte, si se analiza el porcentaje general del GC, se obtiene un 61,74% como valoración sobre los niveles de escritura, ubicándose el grupo en un nivel medio.

De igual forma, al analizar los rangos del nivel de desempeño por niveles (pretest – postest) se confirma una mejoría significativa en el grupo experimental que en el grupo control. Es decir, los estudiantes sometidos a la intervención mostraron un nivel de competencia significativamente mayor en los niveles de escritura que los que no recibieron este tipo de intervención (ver tablas 8 y 9).

Tabla 10. Rangos del nivel de desempeño grupo experimental y control – pretest

Mayores porcentajes por nivel de desempeño del pretest								
Rangos o nivel de desempeño	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
Significativamente bajo (SB)								
Desempeño bajo (DB)	X						X	
Desempeño medio (DM)		X	X	X	X			X
Desempeño alto (DA)						X		
Significativamente alto (SA)								

Tabla 11. Nivel de desempeño grupo experimental y control posttest

Mayores porcentajes por nivel de desempeño del posttest								
Rangos o nivel de desempeño	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
Significativamente bajo (SB)								
Desempeño bajo (DB)					X		X	
Desempeño medio (DM)	X		X	X		X		X
Desempeño alto (DA)		X						
Significativamente alto (SA)								

AL observar los datos de las tablas 10 y 11, se verifica la tendencia a aumentar las valoraciones o puntajes en los niveles A y B para el grupo experimental, quienes suben al rango medio y alto respectivamente, mientras los del grupo

control permanecen en un desempeño bajo en el nivel C y desempeño medio en el nivel D y con tendencia a la baja en los niveles A y B, que pasan de un desempeño medio y alto a un nivel de desempeño bajo y medio, respectivamente.

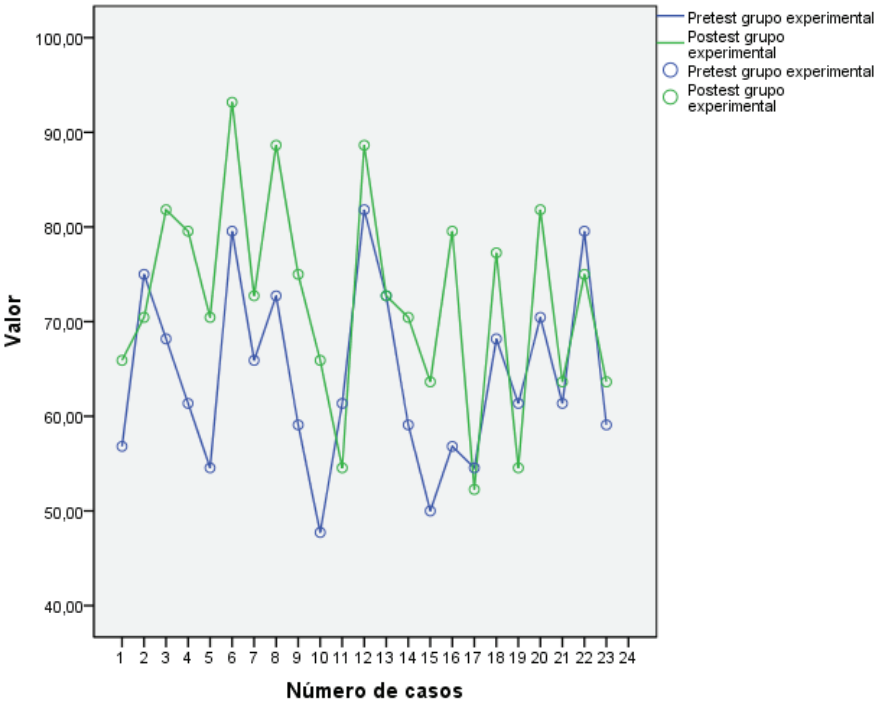


Figura 4. Puntaje individual total antes y después del programa en el grupo experimental

La figura 4 permite ver el comportamiento de las valoraciones individuales antes y después de la aplicación del tratamiento en el grupo experimental, donde significativamente se ve cómo los sujetos pertenecientes a este grupo elevan su valoración. Cuando se observan los avances en los estudiantes del grupo experimental en los resultados del postest aplicado, vemos cómo los niños avanzaron en su capacidad para mejorar los niveles de escritura, mientras que el GC tiende a disminuir la calificación como se aprecia en la siguiente figura (ver figura 5).

En el estudio, una vez analizados los datos estadísticos, se asume que es posible estimular la competencia escritural de los niños de grado

quinto mediante el empleo de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía. Por lo tanto, la hipótesis general de partida del estudio queda confirmada. Es decir, el programa contribuye significativamente al desarrollo de un mayor nivel de la competencia escritural en los grupos experimentales.

Siendo así, se retoma lo que se presentaba en la fundamentación teórica de esta investigación con respecto al sentido de crear el programa pedagógico, pensándolo desde la perspectiva de la estética del lenguaje, lo cual llevó a cumplir los objetivos.

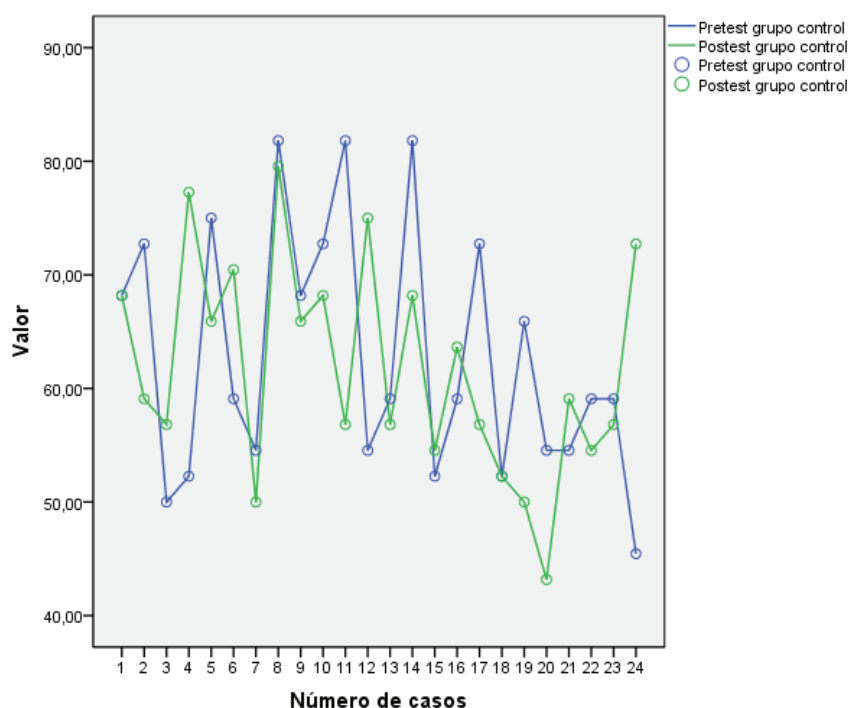


Figura 5. Puntaje individual total antes y después del programa en el grupo control

Así se puede destacar el hecho de que este programa se constituyó en una interacción educativa permanente, la cual se orientó teniendo en cuenta principios psicopedagógicos que tenían que ver con la utilización de la poesía. Además se destacó por su dimensión educativa pues fue diseñada con la intención clara de contribuir a mejorar las competencias escriturales de los sujetos de investigación. De este modo, como miembros de una comunidad educativa e investigativa se espera que en los contextos educativos se logre plantear situaciones en las cuales los estudiantes potencialicen sus habilidades, teniendo razones significativas para hacerlo. Se entiende que escribir debe tener sentido. Así, la puesta en marcha de proyectos de investigación o pedagógicos tendrá esencia y razón de ser, existiendo siempre la posibilidad de que se emprenda la búsqueda y exploraciones constantes para la contribución a la calidad de la educación y la potencialización de los actos comunicativos. La poesía y sus diversas posibilidades de textos permitirá contribuir a formar desde ya pequeños escritores.

CONCLUSIONES

Múltiples estudios relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se convierten en un motivado interés para aportar estrategias que permitan respaldar el desarrollo de este tipo de competencia.

Una vez analizados los datos estadísticos obtenidos en el presente estudio, se puede afirmar que es posible estimular la competencia escritural de los niños de grado quinto mediante el empleo de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje, la poesía. Por lo tanto, la hipótesis general de partida del estudio queda confirmada. Los datos obtenidos nos permiten observar la significancia del grupo experimental con relación

al grupo control en la medición posttest. En ello se demuestra que en nivel A, el 78,27% de los estudiantes se encuentran por encima del nivel medio de desempeño, logrando mostrar cierta habilidad para la realización adecuada de enunciados, esto es, la capacidad para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado. Se observa entonces que se logra mejorar el desempeño mostrado en el pre test, ya que se pasó del nivel de desempeño bajo al nivel de desempeño medio. Los datos también permiten determinar que la mayor fortaleza del GE referente a los niveles de escrituras, se encuentra en el nivel B, ya que el 91,31% de los estudiantes mostró cierta habilidad para seguir un hilo temático a lo largo del texto.

En el nivel C de escritura se valoraron cuatro subcategorías (acentuación, uso de mayúsculas, puntuación y ortografía), y se nota que a pesar de los talleres puestos en práctica, no se logró mejorar el nivel de desempeño medio en que se encontraban los estudiantes del GE. Solo 9 de los sujetos participantes en el GE que corresponde al 39,12% se ubican por encima del nivel medio de desempeño, siendo esta una cifra poco significativa. Así mismo, se concluye que los sujetos mejoraron en el nivel D de escritura, pues solamente un 17,39% de los estudiantes del GE, se encuentran en un nivel de desempeño bajo.

Desde la presente investigación se hizo necesario realizar una indagación inicial acerca del nivel de escritura de los estudiantes, lo cual muestra una situación que todavía genera cierta preocupación, pues aunque la mayor parte de los sujetos se ubican con su puntuación en el nivel de desempeño medio, son muy pocos los estudiantes que se encuentran en el rango alto y significativamente alto. Es así como los estudiantes pueden seguir llegando al nivel de educación básica secundaria, media o superior con serias

deficiencias en sus niveles de escritura, lo cual podrá repercutir de manera significativa en su desempeño académico.

Para ello, el contexto educativo actual debe permitir el aprendizaje teniendo como referencia múltiples estrategias significativas y conseguir de este modo un impacto en el contexto comunicativo en el cual se encuentran inmersos los aprendices. Una manera de lograrlo, como quedó demostrado, es utilizando la poesía, que como género puede contribuir a formar desde ya, pequeños escritores.

De igual forma, se observó que el programa pedagógico cumplió con lo que puede ser considerado una mediación cognitiva en el proceso de desarrollo de los niveles de escritura. En esta misma posición, se aclara que la poesía como ya se mencionó, fue la herramienta utilizada para tal fin, pero que esta puede estar sujeta a un análisis, buscando la manera de que cumpla con las características requeridas de una estrategia completa de mediación.

En términos generales, la orientación hacia las prácticas escriturales permitidas desde la primera infancia brindará mayores posibilidades a los niños de afrontar la academia con mejores resultados.

Por ello, se plantea la propuesta del programa asociado a la estética del lenguaje siendo conscientes del papel de un docente en el aula. Los talleres pueden ser modificados según las necesidades e intereses de los niños.

Finalmente se concluye como limitación del estudio que la aplicación del tratamiento basado en talleres fue validado en corto tiempo; su aplicación en un periodo mayor a cinco semanas podría mejorar aún más los resultados obtenidos,

convirtiéndose así, en un tema de estudio para futuras investigaciones. Así mismo, se considera que para alcanzar mayor eficacia del programa en el desarrollo de competencias del lenguaje escrito, se recomienda a partir de métodos mixtos, darle continuidad al estudio, de modo que se puedan atender temáticas en las cuales se involucre la escritura como proceso.

REFERENCIAS

- Albarrán, S. & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Revista Didáctica* 22, 15–32.
- Bernal, M. (1997). *La radio, un arco iris donde la participación es la esencia de los colores*. Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas.
- Calabria, Y., Prado, A. & Riátiga, R. (2009). El taller educativo y su incidencia en los procesos lectores de los estudiantes universitarios (Ponencia).
- Calabria, Y. & Escorcía, R. (s.f) *Niveles de lectura en los docentes de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad del Magdalena*. Resumen.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Chávez, A. (2007). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1). Extraído de www.monografias.com/trabajo-pdf2/apropiacion-de-la-lengua-escrita-proceso-cultural/apropiacion-lengua-escrita-proceso-cultural-pdf
- Clemete, F. & Alonso, J. (2011) Diferencia entre cuentos conocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Revista Aula Abierta*, 39(2), 113-122.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Díaz, F. (2003). *Estrategia de aprendizaje para la comprensión de textos*. México: Editorial S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana*

- na: áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Magisterio.
- Millán, J. (2000). *Lectura y construcción del conocimiento*. España: Federación de Gremios de Editores de España.
- Moreno, V. (1998) *Va de poesía: propuestas para despertar el gusto de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Peña, L. (2007). *¿Qué significa escribir?* Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122242.html>.
- Pérez M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: MEN.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Trevisan, A. (2004). *Reflexiones sobre la poesía*. México: Plaza y Valdés Editores. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=ecRs9R1hsH4C&pg>