

Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria¹

Fabio Enrique Barragán Santos

Resumen

Diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria de la provincia de Guantán, Colombia, fue el objetivo general de esta investigación, desarrollada con la participación activa de docentes durante sus dos grandes etapas: diseño de los criterios y validación de los mismos en la práctica pedagógica cotidiana. Se adoptó la investigación acción para garantizar que los criterios se adecuaron al contexto, para lograr una validación en ambientes auténticos de clase y para establecer un vínculo perdurable entre docentes y criterios, más allá de la realización del proyecto. El principal resultado está constituido por 13 criterios didácticos, susceptibles de afinamiento y continua reflexión. También resultaron una red docente regional y algunas estrategias didácticas. Todo ello genera inquietudes para nuevas investigaciones relacionadas tanto con la didáctica de la producción escrita como con los impactos de los criterios en la escritura de los estudiantes.

Palabras clave

Didáctica, educación básica, producción de textos, investigación acción, escritura.

Criteria to transform the didactics of written text production in primary school

Abstract

The general objective of this research was to design and validate criteria to transform the didactics related to the production of written text in basic primary education in the province of Guantán, Colombia. This was developed with the active participation of teachers throughout two main stages: design of the criteria and their validation in everyday practical pedagogy. The action research approach was chosen in order to guarantee that the criteria were appropriate for the context and to demonstrate the validity in authentic classroom settings and establish a durable link between teachers and criteria beyond the execution of the project. Thirteen didactic criteria constitute the main result, susceptible to further polishing and reflection. The project also resulted in a regional network of teachers

Keywords

Didactics, basic education, production of texts, action research, writing.

1. Esta investigación se llevó a cabo con el apoyo de Colciencias y Unisangil.

Recibido: 22/marzo/2013
Aceptado 27/abril/2013

and some didactic strategies. All this raises concerns for new research, related not only to the didactics of writing but also to the impacts of criteria in the writing done by students.

Introducción

Hay que comenzar diciendo que fueron la necesidad y el interés de transformar las prácticas pedagógicas y, así, la cotidianidad del aula en torno a la producción escrita los que generaron esta investigación desarrollada entre 2010 y 2012 en la provincia de Guantán, Colombia.² El estudio se llevó a cabo con apoyo de Colciencias y la participación protagónica de un centenar y medio de docentes de educación básica primaria, en un ejercicio de articulación entre quienes viven diariamente la educación de niños y niñas (los maestros de escuela) y quienes investigan tal vivencia desde la educación superior. Los segundos “tomaron distancia” sin bajar el brazo, sin retirar la mano del hombro de los primeros, manteniendo no solo el contacto, sino el vínculo.

La concepción misma de producción de textos escritos y de transformación pedagógica fueron pilares de este proceso de investigación acción. Por lo tanto, como se especificará más adelante, el estudio y la reflexión, además de la práctica, fueron actividades prioritarias y permanentes de los investigadores y maestros que participaron.

El verbo con el cual concluye el párrafo anterior (participar) se vivió durante todo el proceso de investigación en sentido pleno, pues los maestros contaron con diversos escenarios en los que sus voces fueron escuchadas y consideradas seriamente en las decisiones que repercutieron en el diseño y la validación de los 13 criterios didácticos que constituyen el resultado esencial del presente estudio.

Situación problemática abordada

El aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airosos de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo. (Cassany, Luna y Sanz, 2005, p. 11)

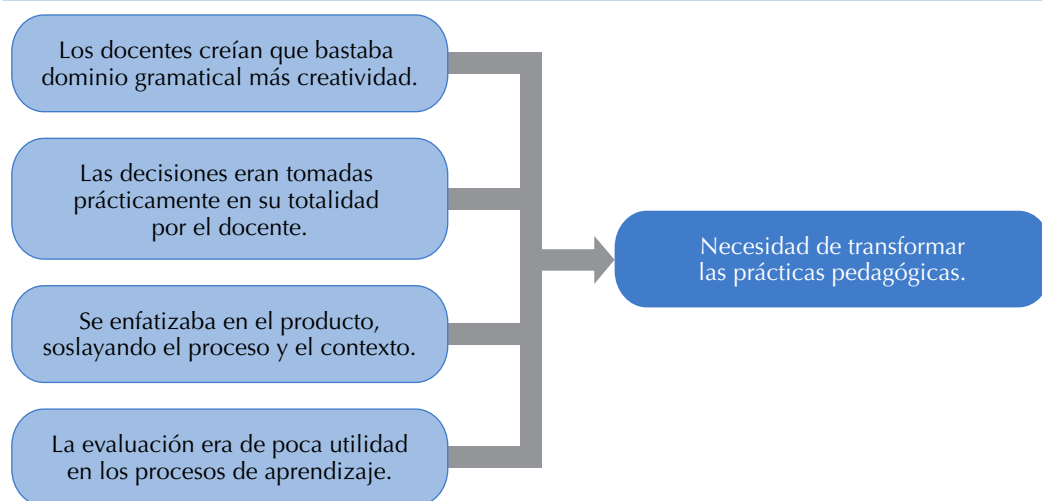
2. Agrupación de 18 municipios del sur del departamento de Santander.

El grupo de investigación Tarepe (Taller de Reflexión Pedagógica de Unisangil) ha compartido este planteamiento de los autores citados respecto a la responsabilidad de la escuela en las deficiencias escriturales de los estudiantes. Por ello, se ha esmerado en desarrollar una línea de pedagogía de la producción escrita enfocada principalmente en el actuar de los docentes, más que en las conocidas deficiencias de los estudiantes. En concordancia con esto, el objetivo de la investigación a la que corresponde este artículo fue: “diseñar y validar criterios didácticos para transformar la pedagogía de la producción escrita en Básica Primaria de la provincia de Guantánamo”.

Previamente, en las prácticas pedagógicas de la misma población se encontraron características que mostraban apego a las pedagogías tradicionales del lenguaje que no favorecían el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

No se enumerarán aquí todas aquellas características, pero se presentarán algunas que adquirieron cierta relevancia al configurar la problemática de la investigación que se expone (gráfica 1).

Gráfica 1. Algunas características de las prácticas pedagógicas que justificaron la propuesta de transformación.



Fuente: elaboración del autor.

Una creencia arraigada

Crear que para ser buenos escritores basta con tener un alto dominio gramatical y creatividad es una convicción de muchos de los docentes consultados. No es solo una consecuencia de haber sido educado con estas creencias, sino también producto de pertenecer a una sociedad que las avala y refuerza, pese a su ineficiencia. Existen

padres de familia, profesionales y educadores que defienden con vehemencia la perpetuidad de la educación que recibieron, aunque ellos mismos no se consideren escritores competentes. Sin subestimar la necesidad del dominio gramatical, es pertinente aclarar que los usuarios de la lengua suelen dominar las reglas que les resultan más útiles cotidianamente, aunque a veces no sepan dar cuenta de ellas. Además, un elevado nivel de dominio gramatical no es garantía de buena escritura (Cassany, 2005).

Por su parte, la creatividad, en cuanto a escritura se refiere, se halla culturalmente muy ligada a la inspiración. Es posible que se trate de una búsqueda de causalidad divina en toda actividad humana, que se convierte en fatalidad divina también, a la manera: “Dios no me dio ese don, la inspiración no me llega”. Ante esto, ya escritores (literatos, académicos, periodistas, etcétera) han aclarado que sí resulta importante una dosis de inspiración (entendida como una disposición plena para el acto creativo), pero que ésta no basta, porque se requiere práctica, técnica, disciplina y trabajo, especialmente ante obras de gran envergadura (Vásquez, 2009; Barragán Santos, 2010; Vargas Llosa, 2011).

Por supuesto, la creatividad y la gramática son necesarias, pero es indispensable, además, entender que no bastan. Por más arraigada que se halle esta creencia, y pese al aval general de la sociedad, la realidad se le opone de manera contundente. Para ser un escritor competente, el dominio de la gramática y la creatividad son insuficientes. Hacen falta muchos otros elementos.

El docente decide

Los estudiantes necesitan aprender a resolver problemas retóricos; es decir, a identificar o elegir los temas, canales, propósitos, destinatarios y tipologías de los textos que han de escribir. Gracias a estos aprendizajes la escritura cobra mayor sentido para ellos y se van haciendo paulatinamente escritores más autónomos y competentes (Álvarez, 2010; Benítez, 2004; Cassany, 2005; Flower y Hayes, 1981; Finocchio, 2009; MEN, 1998a). Sin embargo, se halló que era común que los docentes siempre (explícita o implícitamente) tomaran tales decisiones respecto a los textos que producirían sus estudiantes. En estas aulas no se daba la discusión sobre los elementos que constituyen el problema retórico y, en consecuencia, no se escribía en el contexto de una situación retórica específica.

La hegemonía del producto

La consideración del texto (producto de la escritura) como objeto de la enseñanza puede ayudar a los estudiantes a configurar

una visión de globalidad respecto de los escritos y permitirles identificar las relaciones entre los elementos de esta unidad y las herramientas formales que las establecen, tales como conectores, signos de puntuación, etcétera (Camps, 2003). Además, puede servir al docente para identificar algunas fortalezas y debilidades de los estudiantes. No obstante, al agotar en el texto el aprendizaje de la producción escrita se lo considera un planisferio, en lugar de un poliedro; o sea, se reducen sus múltiples caras a una sola.

Hay muchos aspectos que el texto, por sí solo, no logra mostrar. Por ejemplo: las dudas que el estudiante experimenta mientras escribe y cómo las resuelve, los errores que comete y cómo los corrige, los cambios que se dan en sus ideas desde que concibe el texto hasta que lo da por terminado y las consultas que realiza. Según Lomas y Osoro (1998), este énfasis en el análisis de las estructuras textuales y las características formales del texto, enfoque predominante por mucho tiempo, fue enriquecido y confrontado posteriormente por medio de consideraciones relacionadas con los vínculos del autor con el texto (proceso), con los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla el acto de la escritura (contexto), y con la finalidad, las interacciones entre escritor y lectores y las formas específicas de usar el lenguaje. Se halló vigente y robusta la preocupación prioritaria por el texto. El proceso de producción no estaba en el imaginario de los docentes y las consideraciones del contexto y de la actividad discursiva eran casi nulas también.

La evaluación casi inútil

El decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) (reconfortante para algunos docentes, decepcionante para otros), en su artículo tercero, que establece los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, determina como uno de estos propósitos: “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (p. 1).

Dicho más ampliamente, lo que este precario, pero acertado, referente significa es que la evaluación de los estudiantes debe servir para direccionar las acciones pedagógicas de los docentes. Obviamente, se queda corto en muchas cosas, pero lo importante aquí es resaltar que, si la evaluación cumpliera al menos este objetivo, ya se habría dado un paso gigante en la transformación pedagógica.

Lamentablemente, el panorama encontrado evidenció que la gran mayoría de los textos escritos por los estudiantes en sus cuadernos nunca fueron evaluados y muchas de las producciones escritas realizadas en hojas sueltas jamás volvieron a manos de

sus autores. Para empeorar este panorama, en una buena parte de los escritos que sí fueron evaluados, tal evaluación no pasó de ser un visto bueno, un número, un juicio valorativo, una carita feliz. Afortunadamente, se encontraron también algunos textos que fueron evaluados de manera minuciosa y volvieron a los estudiantes con visibles huellas de ello. Lamentablemente, casi todo lo que les corrigieron fue ortografía y caligrafía.

Algunos referentes teóricos

Se dio en Colombia una coyuntura educativa expresada, oficialmente, con la Ley 115 (MEN, 1994). En cuanto a Lengua Castellana, esta coyuntura se manifestó de manera explícita en los lineamientos curriculares (MEN, 1998b), cuyo aspecto fundamental fue el trazado de un nuevo enfoque (el semántico-comunicativo con énfasis en la significación) que influyó, desde luego, en las evaluaciones masivas y posteriores políticas y decretos. Pérez Abril (1999) dijo que, en las nuevas pruebas masivas en Colombia, se estaba buscando “evaluar más allá del conocimiento lingüístico y las reglas gramaticales y ortográficas, aspectos que definen la competencia lingüística, pero que no agotan el trabajo pedagógico en el aula” (p. 53).

En adelante, muchas voces expertas colombianas han adicionado aportes significativos a estos lineamientos y los han cuestionado, también. No obstante, las propuestas incluidas en ellos no fueron del todo una novedad hecha en Colombia. En el contexto internacional, la tendencia a centrar la pedagogía de la lengua materna en el estudio de la gramática ha sido cuestionada firmemente desde mediados del siglo XX y reemplazada por tendencias enfocadas en otros aspectos, como los procesos cognitivos vinculados al proceso de producción escrita, la función comunicativa del lenguaje y el contexto en que el discurso ocurre.

Diversos investigadores y pedagogos se han entregado a la tarea de transformar la pedagogía de la escritura. Cassany (2005), por ejemplo, advirtió claramente que, al enfocarse en la enseñanza de la gramática, “el resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo” (pp. 98-99). Para él, un escritor además de trabajar por la corrección gramatical de su escrito también lo debe hacer por la adecuación, la coherencia y la cohesión del mismo.

McCormick (1986) y Jolibert (2002) comparten con Cassany (2005) planteamientos fundamentales respecto a la necesidad de transformar la pedagogía de la escritura. Además, los tres hablan de ésta como un proceso recursivo que implica al menos tres etapas (planeación, construcción de borradores y revisión) y plantean la necesidad de que los docentes se esmeren para que sus

prácticas pedagógicas apunten a los procesos de producción escrita, no sólo a los resultados. Es decir, no sólo al texto final, sino también a los borradores, las notas, las lecturas de borradores, la búsqueda de información y la planeación. Estas ideas se suman a los lineamientos ministeriales y hacen parte de las implicaciones que tiene asumir la transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la producción escrita.

Por su parte, construir la significación –aspecto de suma relevancia– sólo es posible cuando la escritura tiene sentido para los estudiantes.

Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real . . . esta expresión escrita es tan pobre y tan desafortunada que incluso quienes llegan a la universidad presentan serias deficiencias. (Ferreiro, 1993, p. 27)

En cuanto a los criterios didácticos, que constituyen el objetivo de esta investigación, el referente más importante que se encontró es el “Decálogo didáctico de la composición escrita”, de Daniel Cassany (2001). Este se refiere a los papeles del aprendiz y del docente en procesos de producción escrita en el aula; y, aunque el autor no llama criterios a los 10 lineamientos que propone, claramente configuran orientaciones que ayudan a resolver interrogantes del quehacer del docente en el aula. Es decir, influyen en sus decisiones y acciones, las determinan de alguna manera.

Esta investigación, inevitablemente, se enmarca en la mencionada coyuntura de superar una pedagogía de la escritura basada en el aprendizaje de la gramática, para erigir otra, con sentido para los estudiantes, que les permita producir textos significativos y adecuados a sus propios contextos, frente a sus propias y múltiples necesidades. Textos que les ayuden, finalmente, a participar en la comunidad global escrita, a acceder al conocimiento y a producirlo, a desarrollar su pensamiento y manejar sus emociones, a comunicarse efectiva y asertivamente... a vivir la escritura como una práctica significativa.

El término “transformación” juega un papel definitivo, porque determina la manera de construir y asumir los criterios didácticos. Es decir, se trata de criterios *para transformar*. Pedagógicamente hablando, transformarse es esencialmente evolucionar basándose en la reflexión. O sea, que las transformaciones pedagógicas son una especie de cambios que requieren estar convencido (fruto de la reflexión) y pasar a otra forma más evolucionada, más afinada, de favorecer el aprendizaje.

Transformar, sin embargo, no significa romper con lo hecho hasta el momento ni descalificarlo, ya que “la innovación

tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido” (Lerner, 2001, pp. 43-44). Se propone, entonces, que reflexionar acerca de la transformación pedagógica resulta imprescindible para el compromiso de los docentes. Es muy probable que un docente que no ha reflexionado sobre sus prácticas no las transforme significativamente; aunque repita secuencias, discursos o procedimientos más evolucionados gracias a algún tipo de capacitación. En palabras de Pérez y Vives (2011):

La reflexión lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada. La reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla . . . para cambiar de rumbos y para introducir nuevas relaciones o introducir transformaciones. (p. 5)

Ya se ha establecido en diversos estudios colombianos que hay muchos aspectos susceptibles de transformación. Por ejemplo, en un trabajo realizado por Jurado y Bustamante (1996) se encontró que “desde [el] primer grado los niños son sometidos a programas repetidores y mecánicos con los que se considera que pueden aprender a leer y escribir” (p. 57). En estas prácticas el sentido poco importa.

También un grupo de investigadoras, lideradas por Gloria Rincón (1999), cuando abordaron el Programa de mejoramiento docente en lengua materna en el Valle del Cauca, encontraron, entre otras cosas, que “cuesta trabajo la revisión crítica de los textos que producen los niños. . . . Se tiende al activismo . . . No hay tiempo, ni se sabe cómo hacer la reflexión y el análisis de los textos de los niños” (p. 35).

Precisamente, este tipo de hallazgos motivaron la creación de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que cada año se encuentra en un taller nacional. A éste concurren todos sus nodos, luego de haber realizado encuentros regionales de divulgación y reflexión. Esta red ha articulado muchas experiencias nacionales que apuntan hacia una transformación de la pedagogía de la producción escrita. Por ejemplo, en el taller nacional de 2010, las ponencias de Taborda; López; y Heradia confirman que los docentes –a través de la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas– intentan transformar sus prácticas pedagógicas. Además, esta red se articula con la Red Latinoamericana para la Mejoría de la Formación Docente en Lenguaje, donde también se han desarrollado experiencias transformadoras en el campo de la pedagogía de la escritura,

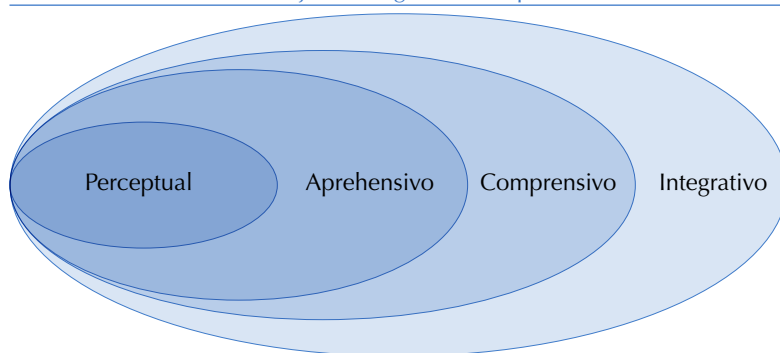
como las que presentaron, en 2009, las ponencias de Cirilo; Ortiz; Casarín, Bissoloi y Sciarra; y Carvajal y Ortiz.

Este contexto nacional e internacional es de suma importancia, porque ha permitido entender que se ha logrado un alto nivel de concientización en el gremio de los docentes, y en el de los investigadores, respecto a la urgencia de transformar la pedagogía de la escritura, y la del lenguaje en general. Además, se justifica así la necesidad de la apertura conceptual que se mantuvo durante la construcción de los criterios didácticos, entendida (la apertura) como una disposición a considerar e incorporar experiencias y teorías de diversas índoles y enfoques, confrontándolas para consolidar una propuesta transformadora adecuada a la población de la provincia de Guanentá.

La senda metodológica

El grupo Tarepe ha desarrollado esta línea de investigación en el marco del enfoque holístico, que establece cuatro niveles de conocimiento, como puede verse en la gráfica 2: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2002). Los precedentes de este proyecto ocurrieron en los niveles perceptual y aprehensivo; y este proyecto se ubica en el nivel comprensivo, más exactamente en el estadio propositivo, porque los criterios didácticos son una propuesta validada. Por lo tanto, la línea de investigación seguirá su curso en el nivel integrativo, transformando las prácticas pedagógicas de los docentes y evaluando el resultado de tal transformación en la producción escrita de los estudiantes.

Gráfica 2. Niveles de los objetivos según el enfoque holístico.



Fuente: Hurtado, 2002.

Se eligió la investigación acción (IA), principalmente, porque la validación de los criterios didácticos en la práctica requería

vincular a los docentes activos en el contexto de la provincia guantemalteca y porque se tuvo la certeza de que, al vincularlos desde el mismo diseño de los criterios didácticos, se lograría concientizarlos respecto de la problemática y su compromiso en la transformación de sus prácticas pedagógicas, incluso posterior al estudio.

Durante los dos años que duró la realización del proyecto (de febrero de 2010 a febrero de 2012) pudieron confirmarse tres aspectos que Fals Borda (2007) llamó definitorios de la investigación acción. Primero, la pertinencia y la originalidad de la propuesta; segundo, los cambios en las actitudes y las relaciones de los investigadores y la población (los docentes); y tercero, el sentido colectivo de la experiencia.

Especialmente para conseguir estos dos últimos aspectos se requería favorecer y asegurar la participación de docentes de distintos contextos de la provincia de Guatemala. Por esta razón los 18 municipios que la conforman se distribuyeron en seis núcleos geográficos, según su cercanía y el número de docentes que agrupaban (cuadro 1). También se identificaron tres estratos según la naturaleza de las instituciones educativas: docente de centro educativo rural, docente de colegio público urbano y docente de colegio privado.³

Cuadro 1.

Organización de los docentes inscritos por núcleos geográficos.

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4	Núcleo 5	Núcleo 6
San Gil	Charalá	Valle de San José	Cabrera	Mogotes	Aratocha
	Encino	Pinchote	Barichara	Onzaga	Jordán Sube
	Ocamonte	Curití			
	Coromoro	Páramo	Villanueva	San Joaquín	Cepitá
32 docentes	34 docentes	39 docentes	10 docentes	17 docentes	19 docentes
Gran total: 151 docentes.					

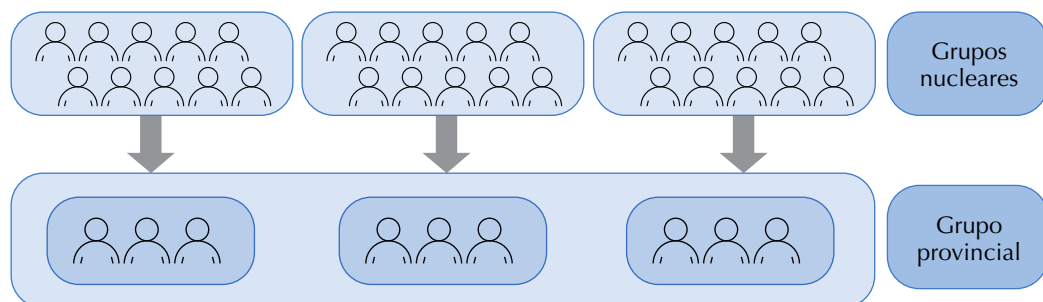
Fuente: elaboración del autor. En cada núcleo se inscribieron docentes de todos los estratos que en él se presentaban.

Inicialmente se presentó el proyecto en todos los núcleos y se invitó a los docentes a participar en él. 151 docentes se inscribieron voluntariamente. Al conjunto de docentes de cada núcleo se le denominó Grupo nuclear y se le asignó un investigador como acompañante permanente. Además, se eligió en cada núcleo a un

3. Solo en los municipios de San Gil, Villanueva y Barichara se encontraron colegios privados que ofrecieran Básica Primaria.

delegado de cada uno de los estratos que en él se presentaban. Así, se conformó un conjunto de 13 docentes denominado Grupo provincial (gráfica 3).

Gráfica 3. Instancias de participación de los docentes.



Fuente: elaboración del autor.

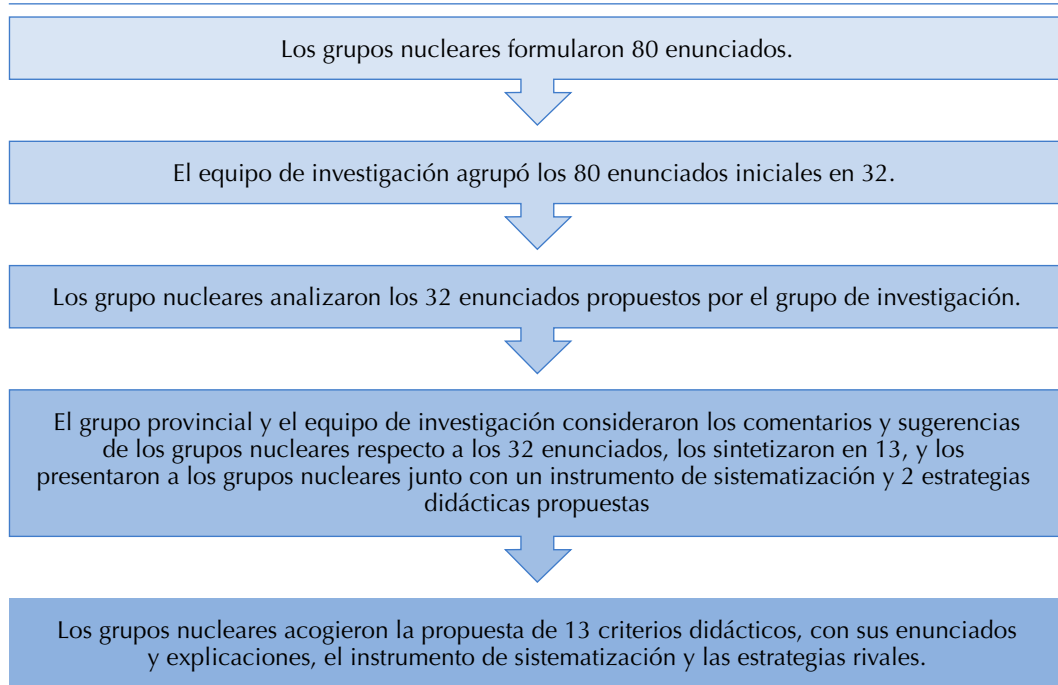
Si bien, como Fals Borda (2007) lo afirma, en la IA “la metodología depende siempre de las circunstancias y de la cultura de las comunidades y de la paciencia y de la resistencia de los investigadores” (p. 11), en esta investigación se asumió una dinámica cíclica de tres fases: “la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Restrepo, 2003, p. 93).

Tales fases se desarrollaron a lo largo de las dos grandes etapas –cada una de aproximadamente un año– en las que se llevó a cabo el proyecto (diseño y validación); las cuales se expondrán a continuación.

Etapa de diseño

Tal como se aprecia en la gráfica 4, en una primera instancia, en los grupos nucleares se reflexionó respecto de la situación problemática y se formularon enunciados que explicitaran qué debía hacerse y qué no para transformar aquella situación; así como por qué debía transformarse. Al finalizar las seis sesiones (una en cada núcleo) se obtuvieron 80 enunciados.

Enseguida, el equipo de investigación agrupó esos enunciados iniciales según sus afinidades en un nuevo conjunto de 32 enunciados que se presentaron nuevamente a los grupos nucleares, en donde se evaluaron y se corrigieron, según los siguientes criterios que garantizaban las condiciones iniciales:

Gráfica 4. Proceso de diseño de criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

- ▶ Corresponde con las conclusiones de la reflexión realizada o con una necesidad demostrada científicamente.
- ▶ Indica acciones a realizar.
- ▶ Presenta acciones a evitar.

Continuando con la secuencia representada en la gráfica 4, en varias sesiones en profundidad,⁴ el grupo provincial y el equipo de investigación analizaron los 32 enunciados, teniendo en cuenta la evaluación que los docentes habían realizado en los grupos nucleares. Enseguida, considerando el análisis efectuado, añadieron cuatro criterios de evaluación de los enunciados a los tres que se habían empleado anteriormente:

- ▶ Su redacción es clara.
- ▶ Su extensión es adecuada para que los docentes se apropien de él y lo incorporen a su práctica.
- ▶ Corresponde con las prácticas de producción escrita en el nivel básico primario.

4. Se denominó “sesión en profundidad” a la reunión de un grupo de personas con la intención de tratar profundamente un tema, discutir sobre información recolectada, estudiar referentes teóricos, analizar resultados, etcétera.

- ▶ Es posible cumplirlo en los contextos educativos de la provincia.

En esta instancia se concluyó que los enunciados eran muchos y la extensión de cada uno resultaba desfavorable para su recordación. Por estos motivos, se agruparon según sus afinidades conceptuales, para lo cual el grupo provincial y el equipo de investigación realizaron jornadas de estudio de referentes teóricos más intensas que las que hasta entonces se habían llevado a cabo. El resultado: los 32 enunciados se sintetizaron en 13.

No obstante, los docentes e investigadores acordaron que esta síntesis de contenido podría sacrificar algo del sentido de los criterios, razón por la cual se consideró necesario agregar a cada enunciado una explicación detallada.

Terminadas estas sesiones, como puede verse en la gráfica 4, el equipo de investigación preparó dos estrategias didácticas⁵ y un instrumento de sistematización para validar los criterios. Este material se propuso a los docentes durante encuentros con los grupos nucleares.

En estos encuentros, finalmente, se aceptaron los 13 criterios para validación, las dos propuestas didácticas y el instrumento de sistematización. Todo esto se agrupó en una bitácora, de la cual se entregó un ejemplar a cada docente.

Metamorfosis de un criterio didáctico

Para complementar las ideas expuestas anteriormente se elaboró el cuadro 2, en el que se demuestra cómo un enunciado inicial fue afinándose hasta quedar incluido en uno de los 13 criterios didácticos definitivos.

Etapa de validación

En esta etapa, esencialmente, se validaron los criterios didácticos aplicados a las estrategias que los docentes eligieron. A continuación se expondrá la secuencia de acciones correspondientes a esta etapa, con apoyo en la gráfica 5.

5. Estas dos estrategias se denominaron: “Diarios de muñecos viajeros” y “El dragón roba juguetes”. La primera, consiste en muñecos que los estudiantes llevan a casa durante un día, cada muñeco tiene un diario en el que los alumnos registran sus anécdotas con el visitante. La segunda es un juego de roles en el que un grupo de estudiantes hace de dragones y el otro está constituido por niños a quienes los dragones les han robado sus juguetes; se establece una correspondencia entre ambos grupos con la finalidad de que los dragones devuelvan los juguetes a los niños.

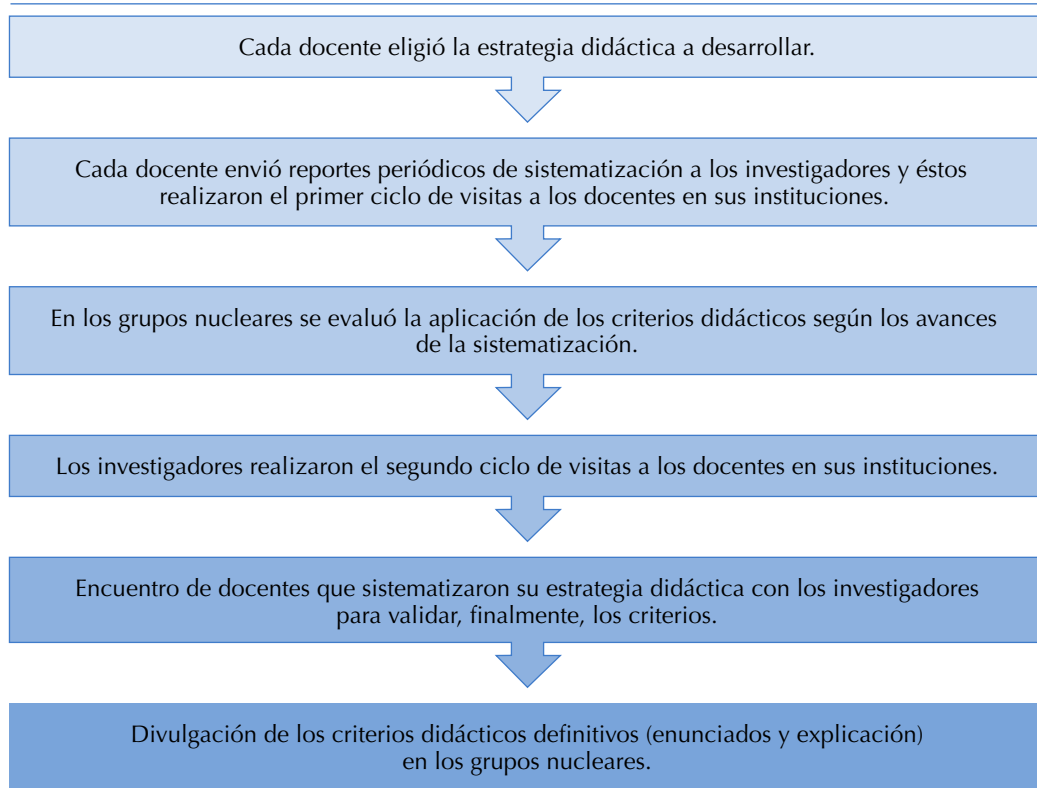
Cuadro 2.**Proceso de construcción y afinamiento de un enunciado.**

No debemos cohibir al alumno de sus escritos por su forma incorrecta de presentación.	Enunciados iniciales propuestos por los docentes en los primeros encuentros nucleares.
No utilizar expresiones que bloqueen al alumno como: “está feo”, “no está bien”, “horrible”, “está mal”, etcétera.	
No someter a críticas mal intencionadas la producción de los estudiantes.	
En la producción de textos literarios se valorará cualitativamente su capacidad imaginaria, no rechazaremos ningún texto por insignificante que nos parezca.	
↓	
La evaluación en la producción de textos escritos cumple la misión de orientar al autor en el proceso de escritura (planear, construir, revisar y reconstruir); por esta razón evaluaremos de manera cualitativa todas las etapas del proceso y evitaremos emitir juicios que descalifiquen o desanimen a los autores.	Enunciado reconstruido por los investigadores para agrupar los anteriores; luego aprobado por los grupos nucleares.
↓	
Evaluaremos de manera cualitativa todas las etapas del proceso de escritura, insistiendo en resaltar los aciertos y progresos de los estudiantes.	Enunciados reconstruidos por el grupo provincial y luego agrupados en el criterio 10.
Evaluaremos la producción de textos escritos de acuerdo con los objetivos pedagógicos establecidos.	
Evaluaremos todos los aspectos que componen un texto escrito.	
Fomentaremos la autorevisión en todo el proceso de producción textual.	
Evaluaremos las producciones intermedias de manera permanente.	
↓	
Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, insistiendo en resaltar los progresos de los estudiantes y acudiendo a la autoevaluación y a la coevaluación.	Enunciado final publicado como criterio 10.

Fuente: elaboración del autor.

En primer lugar, se conformó un grupo de 28 docentes para desarrollar la sistematización de la estrategia didáctica. Este grupo incluyó docentes de todos los núcleos y todos los estratos que se ofrecieron voluntariamente y fueron registrando por escrito, en su bitácora, las respuestas a interrogantes respecto a cada una de las clases correspondientes a su estrategia (bien fuese una de las dos propuestas por el equipo de investigación, u otra, en algunos casos de propia autoría). Dichas interrogantes fueron:

- ▶ Descripción de las actividades.
- ▶ ¿Las actividades estuvieron bien enfocadas? ¿Corresponden con los objetivos pedagógicos que me tracé? ¿Qué obstáculos se presentaron para su desarrollo?

Gráfica 5. Proceso de validación de criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

- ▶ ¿Cómo reaccionaron los estudiantes?
- ▶ ¿Cuál fue mi papel en las actividades? ¿Qué cambios noto en mi rol y en la actitud de mis estudiantes respecto a mí?
- ▶ ¿Cómo escribieron los estudiantes? ¿Qué cambios aprecio en su proceso de escritura y en su actitud hacia tal proceso?
- ▶ ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación utilicé? ¿Cuáles fueron los resultados?
- ▶ ¿Cómo son los avances de los estudiantes? ¿Qué cambios se dan en los borradores y los textos finales, y qué progresos entre un avance y el otro?
- ▶ ¿Hicimos algo para divulgar los escritos finales? ¿Qué cambios se presentan en la actitud de los estudiantes hacia sus productos, hacia su publicación y hacia sus compañeros, como escritores?
- ▶ Otros comentarios.

El equipo de investigadores leyó, permanentemente, estos registros durante un periodo aproximado de ocho meses. Y, como se aprecia en la gráfica 5, durante este lapso los docentes fueron

visitados por un investigador en dos ocasiones. En cada visita los investigadores registraron sus observaciones en la clase y recopilaron información. Tomaron fotografías de cuadernos, escritos, bitácoras y demás material que sirviera de evidencia de las actividades; grabaron en video a los estudiantes y a los docentes en sus actividades; y realizaron algunas entrevistas.

Al final del primer ciclo de visitas a docentes se llevaron a cabo sesiones en profundidad con los grupos nucleares; es decir, otra vez con los 151 docentes inscritos. Allí, quienes estaban sistematizando su estrategia expusieron su experiencia y una autoevaluación del cumplimiento de los criterios didácticos. En ella respondieron, sobre cada criterio, si lo habían cumplido plenamente, en parte, o no lo habían cumplido. Los demás docentes cooperaron en la evaluación del cumplimiento de los criterios didácticos, según la exposición de sus colegas y con apoyo en las grabaciones de video realizadas por los investigadores en las visitas.

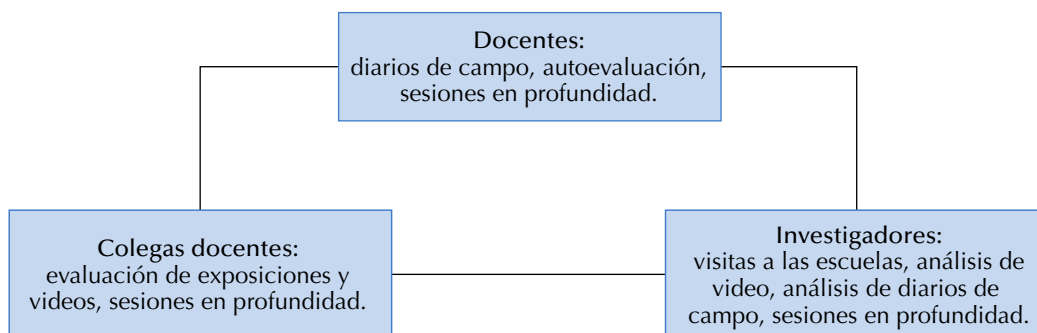
Al finalizar estas sesiones en profundidad, en cada núcleo se habían establecido las dificultades que existían para cumplir algunos criterios y las directrices que los docentes debían tener en cuenta para mejorar la aplicación. Sin descartar, por supuesto, la posibilidad de eliminar o reconstruir algún criterio didáctico.

Inició, un par de meses después, el segundo ciclo de visitas de los investigadores a los docentes, para dar seguimiento a las recomendaciones de los grupos nucleares. Otra vez registrando lo observado y recopilando información.

Concluido este periodo de sistematización y visitas, el equipo de investigadores trabajó en el análisis de la información recolectada y convocó a los 28 docentes que sistematizaron su experiencia a una nueva junta o sesión. En ésta se analizó cada uno de los criterios didácticos, su claridad, su pertinencia, su factibilidad y los efectos percibidos hasta el momento en las competencias de los estudiantes, entre las cuales sobresalen:

- ▶ Alta motivación para producir y divulgar.
- ▶ Disposición para buscar información antes de escribir y para planear y realizar varios borradores de un texto.
- ▶ Mejoría de la caligrafía, la ortografía y la adecuación de los textos.
- ▶ Menor fracaso en las tareas de producción escrita y aumento de la confianza en sus capacidades.
- ▶ Participación en la evaluación de sus textos y los de sus compañeros.
- ▶ Desarrollo de la capacidad para resolver problemas retóricos.

Basado en todo lo realizado en esta etapa, que equivale a una triangulación propia del estudio cualitativo (gráfica 6), en esta

Gráfica 6. Triangulación para validar los criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

última sesión en profundidad se validaron los 13 criterios con algunos ajustes de redacción. Finalmente, como puede observarse en la gráfica 5, los 13 criterios validados se ratificaron en una junta de divulgación realizada en cada núcleo.

Resultados

Obviamente, el principal resultado fueron los 13 criterios didácticos, cuyos enunciados se enlistarán líneas abajo. Sin embargo, también hay que mencionar por lo menos dos aspectos más: primero, que el proceso sirvió para fortalecer lazos entre los docentes y gestar una red local,⁶ de la cual surgieron 11 ponencias presentadas en el Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje (Encuentro TIPLE), realizado en San Gil; y, segundo, que el trabajo de validación de los criterios favoreció el perfeccionamiento de las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes, algunas de las cuales hoy siguen implementándose.

A continuación, los enunciados de los 13 criterios didácticos, con la aclaración de que éstos pueden resultar insuficientes para comprender las implicaciones didácticas y los fundamentos que los sostienen. Si se presentan aquí únicamente los enunciados se debe a cuestiones de brevedad.

1. Nos trazaremos objetivos pedagógicos que tengan en cuenta las demandas de producción escrita propias del sistema escolar y las que provienen del exterior de la escuela.
2. Construiremos objetivos pedagógicos enfocados en el desarrollo de las competencias comunicativas de los

6. La Red Santandereana de Docentes Transformadores (Red Hormiga).

- estudiantes, considerando que dicho desarrollo es un proceso heterogéneo.
3. Diseñaremos estrategias pedagógicas que integren lectura y oralidad en la producción de textos escritos y que involucren también diversas áreas curriculares.
 4. Concertaremos con los estudiantes: temas, destinatarios, canales, tipologías y propósitos comunicativos de sus textos, al iniciar el proceso de escritura.
 5. Fomentaremos en los estudiantes el hábito de planear el contenido y la estructura de sus escritos y les brindaremos herramientas para tal fin.
 6. Realizaremos producciones escritas en presencia de los estudiantes y también con ellos.
 7. Desarrollaremos en los estudiantes el criterio de selección y uso de la variedad de fuentes de información en el proceso de la producción escrita, incluyendo su entorno familiar y social.
 8. Realizaremos estrategias lúdicas para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes.
 9. Vincularemos a las familias y otros agentes educativos, cada vez que sea posible y conveniente, en las estrategias pedagógicas relacionadas con la producción escrita.
 10. Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, insistiendo en resaltar los progresos de los estudiantes en sus competencias comunicativas y acudiendo a la autoevaluación y la coevaluación.
 11. Diseñaremos criterios de evaluación correspondientes con nuestros objetivos pedagógicos y se los daremos a conocer oportunamente a los estudiantes y a sus padres de familia.
 12. Ofreceremos oportunidades para dar a conocer a la comunidad educativa los textos escritos por los estudiantes.
 13. Mantendremos una actitud atenta y respetuosa, que nos permita reconocer y favorecer aptitudes y talentos.

Conclusiones

La investigación acción fue un enfoque metodológico muy adecuado. Gracias a ella se logró configurar una propuesta didáctica original y pertinente, de sentido colectivo (por lo que la redacción de los enunciados se hizo en primera persona del plural). Además, en el proceso se produjeron cambios trascendentes en las acciones y las relaciones de los investigadores y los docentes, generando un ambiente de camaradería y equipo.

Los 13 criterios desbordan la educación básica primaria y son transferibles a otros niveles de educación, como se ha podido demostrar con exploraciones individuales (que no se han investi-

gado aún) realizadas por docentes de secundaria y por algunos investigadores en sus clases de educación superior. En el nivel de pregrado y posgrado también hay, por lo tanto, insatisfacciones de los docentes respecto a la escritura de los estudiantes, como también aspectos didácticos a transformar (Carlino, 2005; Silva, 2010).

Estos criterios son un aporte importante para transformar la didáctica de la producción escrita, pero hay que advertir que no se agota con ellos el camino. Se requiere que los docentes estén dispuestos a discutirlos, a reflexionar sobre ellos y sobre las transformaciones que producen en las aulas. Se podría pensar en agregar criterios o reformarlos.

Al respecto, es posible que las redes, constituidas voluntariamente por docentes de perfil transformador, se conviertan en oportunidades invaluable para la construcción de saber pedagógico (Martínez, 2008). Ese carácter formativo de la red es crucial para que los resultados de esta investigación repercutan en las prácticas de los docentes; por ello, los lazos entre el equipo de investigadores y la Red Santandereana de Docentes Transformadores (Red Hormiga) se mantienen y se canalizan como oportunidad de liderazgo en el gremio.

Sin embargo, se sabe que aún quedan muchos docentes que se resisten a acoger este tipo de propuestas transformadoras. Esta es una limitante para que los criterios tengan un impacto en las prácticas pedagógicas y, por ende, en la producción escrita de los estudiantes. Hay que continuar esforzándose por avivar el espíritu transformador que de alguna manera se generó durante el proyecto, aprovechando las experiencias y los testimonios de los docentes que se vincularon; como el caso de González:

Algo que noto que cambió en mi práctica pedagógica ha sido el miedo a transformar mi trabajo, ese miedo a plantear nuevas situaciones de aprendizaje. . . . a fracasar o a perder la esencia de la enseñanza, pero lo importante es intentarlo. Eso es algo que reflexiono ahora al terminar esta experiencia. (2011, p. 164)

Finalmente, es válido preguntarse, también, cómo se van desarrollando las competencias de los estudiantes en la producción escrita cuando sus docentes asumen estos criterios didácticos. Esta investigación no incluyó un estudio de tales desarrollos, aunque durante la sistematización se tomó nota de los cambios percibidos, los cuales resultan favorables y coherentes con la propuesta.

¿Qué pasará ahora con estos criterios didácticos, con las prácticas de los docentes y con la producción escrita de los estudiantes? ¿Qué aportarán estos criterios a la transformación de las realidades del aula? Estas son algunas de las interrogantes que hacen del cierre de esta investigación un comienzo nuevo, a la manera del enfoque holístico (Barrera, 2005, citado por Castro, 2008), y que derivarán en investigaciones futuras dentro de la misma línea.

Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barragán-Santos, F. (2010). *Lesiones de la lectura y la escritura en Colombia*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*, 48(33). Recuperado en noviembre de 2012, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=en&nrm=iso&ignore=.html
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 9-32). Barcelona, España: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, N., y Ortiz, L. (2009). La escuela, escenario que favorece el proceso escritural. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Cassany, D. (2001). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Recuperado en noviembre de 2012, de: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogo-composicion.pdf.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir* (15ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Casarín, K., Bissoloi, Y., y Sciarra, L. (2009). Comunicación entre niños de diferentes escuelas: escribiendo cartas a destinatarios reales. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Castro, C. (2008). La pregunta generadora de una investigación. *Magisterio*, 31, 46-50.
- Cirilo, P. (2009). Diario de los niños. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Fals Borda, O. (2007). Investigación Acción Participativa: donde las aguas se juntan para dar forma a la vida. *Magisterio*, 26, 10-14.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Libresa.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 4(32), 223-228.
- González, E. (2011). Diarios de Muñecos Viajeros en la Sede El Potrero del Colegio Nuestra Señora de Fátima. En *Memorias del Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Heradía, M. (2010). La pedagogía de la comprensión, estrategia dinamizadora del proceso de desarrollo de competencias de la lectura y la escritura. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.

- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen-Océano.
- Jurado, F., y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., y Osoro A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- López, C. (2010). Crear superhéroes y villanos: una estrategia para acercar a la convencionalidad de la escritura a niños de grado primero. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- McCormick, L. (1986). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115*.
- Ministerio de Educación Nacional (1998a). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998b). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290*.
- Ortiz, B. (2009). Maestra ¿cómo se escribe ‘me gustan las mariposas’? En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias para la producción de textos: pruebas masivas en Educación Básica en Colombia. *Alegría de enseñar*, (38), 52-61.
- Pérez, T., y Vives, M. (2011). *Docencia e investigación: una reflexión sobre sus especificidades y los requerimientos para su doble desempeño*. Recuperado de: http://www.scribd.com/full/48963660?access_key=key-2f6prorf0rgcb8ul6kpz.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Rincón, G. (1999). El trabajo por proyectos en la formación de docentes. *Alegría de enseñar*, (40), 35-42.
- Silva, E. (2010). *Leer y escribir en el aula universitaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Taborda, A. (2010). Transformando mi práctica docente. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Vargas Llosa, M. (2011). *Cartas a un joven novelista*. Madrid, España: Alfaguara.
- Vásquez, J. (2009, Julio 9). Inspiración, transpiración (versión electrónica). *El espectador*. Recuperado en septiembre de 2012, de: <http://www.elspectador.com/columna149864-inspiracion-transpiracion>