

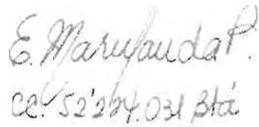
Bogotá, noviembre 30 de 2016

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado “Potencialidades de las TIC en el desarrollo de la habilidad de escritura”, realizado por Lilia Marcela Moreno Rodríguez, aprobado por el director del trabajo Mónica Ilanda Brijaldo Rodríguez y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,



E. Marulanda P.
ce. 52'284.031 pta

Elena Marulanda P. (PhD).
Directora de Posgrados

Facultad de Educación

POTENCIALIDADES DE LAS TIC EN EL DESARROLLO
DE LA HABILIDAD DE ESCRITURA

LILIA MARCELA MORENO RODRÍGUEZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA RELACIÓN
EDUCACIÓN-TECNOLOGÍA
BOGOTÁ D.C. 2016

POTENCIALIDADES DE LAS TIC EN EL DESARROLLO
DE LA HABILIDAD DE ESCRITURA

LILIA MARCELA MORENO RODRÍGUEZ

Trabajo de grado presentado como requisito
para optar al título de Magister en Educación

DIRECTORA: MÓNICA ILANDA BRIJALDO RODRÍGUEZ



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA RELACIÓN
EDUCACIÓN-TECNOLOGÍA
BOGOTÁ D.C. 2016

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. PROBLEMA.....	6
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Objetivos.....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	8
1.3 Antecedentes.....	9
1.4 Justificación.....	13
2. MARCO CONCEPTUAL.....	18
2.1 La escritura: el qué y el cómo.....	18
2.2 La escritura como enseñanza: paradigmas.....	26
2.3 La producción escrita.....	32
2.4 Tecnologías de la información: potencialidades y desafíos.....	37
2.5 Mediaciones pedagógicas con TIC.....	43
3. METODOLOGÍA.....	46
3.1 Metodología de la investigación.....	46
3.2 Contexto.....	48
3.3 Participantes.....	49
3.4 Técnicas recolección de la información.....	49
3.5 Técnicas de análisis de la información.....	59
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	63
4.1 Fase 1: diagnóstico inicial.....	63
4.2 Fase 2: Implementación de la propuesta de intervención.....	66

5. CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS.....	79
ANEXOS.....	84
7.1. Anexo No. 1: consentimiento informado.....	84
Índice de tablas, imágenes y gráficos	
1. Tabla No. 1: categorías y subcategorías	60
2. Tabla No. 2: estrategias de producción textual	60
3. Tabla No 3: habilidades en escritura	62
4. Tabla No 4: rúbrica de valuación etapa diagnóstica.....	64
5. Tabla No 5: rúbrica de evaluación categoría de estrategias de producción.....	67
7. Tabla No 6: rúbrica de evaluación etapa diagnóstica	71
8. Imagen No. 1: ejercicios realizados por los estudiantes con herramientas TIC	53
9. Imagen No. 2: planeación del texto en digital y análogo.....	53
10. Imagen No. 3: ejercicios con herramienta Powtoon.....	56
11. Imagen No. 4: ejercicios de escritura del afiche en análogo y digital.....	56
12. Imagen No. 5: proceso de reescritura análoga, afiche corregido	59
13. Imagen No. 6: ejercicio grupal escritura	72
14. Imagen No. 7: ejercicio grupal revisión.....	73
15. Gráfica No. 1: análisis prueba diagnóstica	65
16. Gráfica No. 2: estrategias de producción textual.....	68
17. Gráfica No. 3: habilidades de escritura	71

INTRODUCCIÓN

A continuación, se expondrán los elementos que propiciaron la realización de esta investigación, que parte de observar la necesidad de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Desde hace tiempo se han propuesto diversas estrategias por parte de los docentes, que contemplan los contextos, intereses y necesidades del alumnado aludiendo a las TIC como posibles alternativas dinamizadoras de procesos pedagógicos, debido a su fuerte irrupción como factor social en las instituciones.

Teniendo en cuenta el posicionamiento de las TIC y la función social de la escritura, se impone el desafío de categorizar las diferencias que se pueden presentar en el desarrollo de las habilidades escriturales cuando son y no son mediadas por estrategias pedagógicas con TIC, para determinar el aporte de las mismas en el proceso y poder cualificar el uso de estas en procesos de enseñanza. De acuerdo con Yolanda López (2013):

El desafío que tenemos los maestros en esta nueva era es de una responsabilidad social y política de incalculables dimensiones. Estamos frente a niños y jóvenes que nacen y crecen en la era digital, más sedientos de un conocimiento mediático que de un conocimiento pensado y reflexionado (p.17).

Esto conlleva a realizar reflexiones y acciones que respondan a este desafío en los escenarios escolares, por ello a través de esta investigación se aplican dos estrategias diferentes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, utilizando en una de ellas las TIC como mediación pedagógica, con niños de cuarto de primaria del Colegio Técnico Palermo. Como consecuencia de aplicar las dos estrategias se propuso categorizar las diferencias en el desarrollo de las habilidades de producción textual y para ello se diseñó una intervención pedagógica que permitió de igual manera afianzar las estrategias de producción en los estudiantes.

Para estructurar este estudio se partió por revisar fuentes de investigación en las que se hubiesen trabajado alguno de los elementos clave determinados en el problema tales como habilidades de escritura y aquellos relacionados con el uso de TIC en ámbitos pedagógicos.

La investigación formula la siguiente pregunta ¿Cómo se diferencia el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC en estudiantes de cuarto primaria de un colegio distrital?, la cual se dividió en cuatro capítulos:

Capítulo I: planteamiento del problema en donde se delimita el objeto de estudio, se describe el contexto de aplicación, se plantea la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos del estudio, la justificación y los impactos esperados.

Capítulo II: referentes teóricos en donde se muestran los distintos postulados con respecto a la escritura, sus paradigmas, la producción escrita, las tecnologías de la información y las mediaciones pedagógicas con TIC.

Capítulo III: los aspectos concernientes a la estructura metodológica, enfoque y método y técnicas usadas para resolver los cuestionamientos de la investigación.

Capítulo IV: presentación de análisis y recomendaciones.

Capítulo V: conclusiones de la investigación.

Finalmente se presenta el listado de referencias bibliográficas y anexos que soportan lo realizado en el trabajo.

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad se observa una preocupación creciente en nuestro país por proporcionar una educación integral y de calidad, para ello se presenta un reto en cuanto a las habilidades de escritura de los estudiantes y los avances tecnológicos que están inmersos en la sociedad.

A propósito de esta realidad a la que se enfrenta la educación en las instituciones, desde la práctica docente, se evidencia que la mayoría de estudiantes presentan desmotivación frente al proceso escritor y ejercen un rol pasivo porque no logran interiorizar la importancia que posee la escritura dentro y fuera del contexto académico. La escuela, por tanto, es el punto de encuentro donde debe asumirse el fortalecimiento de las habilidades escriturales. Así, los niños durante su etapa escolar podrían:

“Tomar conciencia a través de lo vivenciado, de la utilidad que tiene el escribir un texto: un texto comunica algo, narra algo, explica, informa, incentiva, entretiene, etc. También debe tener la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto...” (Jolibert, 1998, p. 218).

En este sentido, los docentes podrían, desde la perspectiva investigativa, crear o implementar estrategias didácticas innovadoras y motivantes que contribuyan a fortalecer el desarrollo de las habilidades escriturales a partir de la producción de textos. Por ello, es importante que “el niño encuentre placer en interrogar y producir textos escritos lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal” (Jolibert, 1998, p. 9).

De estas reflexiones surge la motivación de indagar sobre el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes del grado cuarto del Colegio Técnico Palermo por presentar dificultades, que en su mayoría manifiestan los docentes en los consejos

académicos que son problemáticas que vienen desde los grados iniciales; al igual por medio de los desempeños evaluados en cada periodo escolar se pone en manifiesto la problemática que se está presentando con el desarrollo de las habilidades y estrategias en cuanto a la escritura. Adicional se evidencian en los procesos académicos continuos de la institución y en las pruebas internas y externas aplicadas.

La presente investigación consiste en realizar una comparación de la producción escrita elaborada por los niños del grado cuarto con y sin la mediación pedagógica de las TIC. Dichas actividades se llevaron a cabo en el marco del plan de estudios de la asignatura de Lengua Castellana con el fin de fortalecer en los educandos la producción de textos escritos. En este caso, el problema de investigación está enmarcado en un campo del área del lenguaje que estudia las habilidades comunicativas de producción de textos.

De acuerdo a lo anterior, al considerar las habilidades implícitas en los procesos de escritura, como elementos cuya descripción no se agotan en lo estructural, normativo o formalista, sino que abordan también los elementos socioculturales de la actividad comunicativa, hay que resaltar que éstas se vinculan necesariamente con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en tanto son herramientas que facilitan e incluso condicionan la comunicación en la sociedad actual, debido a los avances tecnológicos y la creciente interactividad global de la era digital.

Por ende se sustenta la necesidad de considerar en el aula las TIC como apoyo necesario para el desarrollo de estrategias didácticas ya que, por una parte, estas ofrecen contextos en los que los participantes, el lenguaje y las herramientas culturales confluyen ya sea para crear significado e incluso para alcanzar metas sociales y por otra, la escuela también debe participar decisivamente en el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes participar en igualdad de condiciones en ámbitos internautas globales, lo que

implica el desarrollo de habilidades tanto intelectuales como prácticas con herramientas TIC.

Entre otros aspectos, el uso de TIC como apoyo en procesos de enseñanza aprendizaje para la producción textual y construcción de significados, posibilita actividades que permitan crear o simular textos, involucrar a los alumnos en diversos géneros escritos de diversas comunidades discursivas que conforman la vida social, e intervenir en las dinámicas dialógicas socioculturales que día a día transforman significados y realidades en el mundo.

Tal y como lo señala Cassany (1990), la escritura es vehículo del aprendizaje y del pensamiento, por ende, es herramienta de reproducción cultural en tanto permite la comunicación entre personas y culturas, así como la construcción de conocimiento compartido del mundo, lo que puede potenciarse con el apoyo de las TIC.

Con todo lo anterior se sustenta la necesidad de caracterizar los procesos de producción textual apoyados o no en mediaciones pedagógicas con TIC.

¿Cómo se diferencia el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC en estudiantes de cuarto de primaria de un colegio distrital?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general.

Caracterizar las diferencias en el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Promover el uso de estrategias de producción textual en estudiantes de cuarto de primaria como: planeación, redacción y reescritura con y sin el uso de mediaciones pedagógicas con TIC.
- Desarrollar habilidades de escritura en estudiantes de cuarto de primaria que promuevan la producción de textos con cohesión local, global, lineal y pragmática con y sin el uso de mediaciones pedagógicas con TIC.
- Comparar el desempeño de estudiantes de cuarto de primaria al usar estrategias de producción textual y habilidades de escritura en procesos de producción textual analógica y digital.

1.3. Antecedentes

En este apartado se presentan, por un lado, estudios que indagaron sobre procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura que recurren a la mediación de las TIC y, por el otro lado, estudios que se centran en el aprovechamiento de las características de la tecnología y lo digital en el aula. Con lo anterior, se buscó hacer una revisión del desarrollo empírico que se le ha dado a las nociones centrales que conforman este estudio: producción textual con estudiantes y TIC.

Chaverra (2008) analizó los procesos metacognitivos que suceden durante la escritura cuando es mediada por un recurso multimedia. Específicamente comparó la actividad metacognitiva del escritor al producir un texto usando una herramienta hipertextual digital y cuando lo hacen de modo manuscrito. También buscó comprender los procesos que fortalecen propuestas didácticas de enseñanza de la composición escrita y el desarrollo de habilidades de alfabetización digital en los estudiantes.

Para el desarrollo del estudio, siguió el paradigma mixto con un diseño cuasi experimental; estableció tres grupos a los que se les evaluó constantemente, analizó casos

individuales y realizó comparación grupal. La muestra fueron 60 estudiantes de grado sexto de una escuela de Medellín.

En los resultados, la investigación señala que la actividad metacognitiva en procesos de escritura mediada por una herramienta hipermedial, un procesador de texto o puramente manuscrita, o sin ninguna de las anteriores, es distinta. Las diferencias se evidencian en el componente de regulación, ya que, en los procesos que recurrieron al apoyo digital, los estudiantes se observaron más reflexivos.

El estudio concluyó que, al fortalecer procesos de producción textual, son relevantes tanto las estrategias de enseñanza como la consideración de los recursos y contextos que permiten el aprendizaje. Lo anterior implica centrar los esfuerzos de enseñanza en el logro de la autonomía cognitiva, la motivación ante el aprendizaje y la valoración de habilidades y dificultades en procesos de comprensión que es lo que, en última instancia, permite entender el qué, el cómo y el para qué escribir.

Esta investigación aporta a la que se propone ya que compara la actividad metacognitiva del escritor al producir un texto usando una herramienta digital y una manuscrita; concluyendo que cuando se aludió a la digital los estudiantes se tornaron más reflexivos. Siendo uno de los objetivos también comparar el desempeño escritural en cuanto el uso o no de las TIC, esta permite determinar que el uso de herramientas digitales en escritura favorece al estudiante desde varias dimensiones no solo con respecto al desarrollo de habilidades.

Explorar las nuevas tendencias de renovación de ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, así como la necesidad de determinar un campo metodológico para la escritura inicial y las tecnologías digitales, constituye el aporte de Barreto (2012). Su estudio describió el efecto de un software de voz en la adquisición de la escritura en un

grupo de niños de educación inicial en Medellín. Esta investigación reformuló el supuesto de que los usos de las TIC en educación no modifican los niveles de conceptualización o construcciones que realizan los niños al “apropiarse de la escritura como sistema notacional” (p. 1). La autora sustenta la postura de que el uso de software de reconocimiento de voz como instrumento de escritura en la primera infancia es una opción “más natural para materializar la palabra: el habla” (p.2).

Para el desarrollo metodológico del estudio, la investigadora eligió el paradigma cualitativo y el método comprensivo en la interpretación de datos. En los resultados, la investigadora señala que el software permitió a los niños escribir diversos textos como lo hace quien conoce este tipo de procesos, pues les brindó seguridad y la posibilidad de interpretar lo que ellos mismos escribieron. Ella describe este proceso como el logro de un tipo de escritura que se relaciona con la oralidad secundaria, es decir, una forma representacional media que acontece entre lo oral y lo escrito; esta producción escrita o textualidad diferente, se produce a través de la transformación digital que realiza el niño de lo oral en la aparición figurativa de la escritura en la pantalla, para ser percibida inmediatamente.

Este diseño didáctico generó empatía en los alumnos ya que estos centraron su atención en la experimentación con el lenguaje escrito, en escribir mientras que hablaban, dejando para momentos posteriores, acordes con la edad, la necesidad de comprender la estructura del sistema alfabético.

Para esta investigación, la propuesta de Barreto (2012) constituye un argumento de peso, pues lleva a la reflexión sobre la existencia de un vínculo entre el enfoque didáctico y el apoyo que ofrecen las TIC, que hace posible el diseño de ambientes de aprendizaje que faciliten al alumnado la apropiación de aprendizajes y la reflexión sobre lo aprendido desde

sus saberes previos y habilidades naturales o intuitivas; características primordiales en un diseño didáctico que busca promover el desarrollo de habilidades de producción textual.

Ahora bien, en la fundamentación del problema de esta investigación, se alude al uso de las TIC tipo REA o Recursos Educativos Abiertos, lo que implica determinar métodos certeros de búsqueda, clasificación y uso pedagógico de estos recursos en internet. Al respecto, Schoenemann (2011) desarrolló un estudio con docentes de un jardín infantil en México, quienes accedieron a un proceso de formación para la recolección de los REA. Allí se instruían para seleccionar sitios de fuente, documentar recursos, auditar, planear, implementar y, finalmente, evaluarlos para posibles mejoras.

Los autores, a partir de los resultados, describen una particularidad que se convirtió en condición para el desarrollo instruccional planeado en esta investigación: es necesario ajustar el diagnóstico previo al diseño didáctico apoyado en los REA, contemplando la infraestructura y recursos de la institución, así como los saberes previos sobre las TIC de los participantes, para así lograr evitar dificultades en la implementación. Lo anterior implica generar planeaciones flexibles que aborden contingencias de orden cultural y social. Según los autores, es imperante conformar comunidades de práctica en torno al uso pedagógico de las TIC para acceder a procesos de formación dialógica continua donde la experiencia docente nutra y se nutra en el proceso. Recurrir a repositorios de los REA para la educación facilita su ubicación e implementación en planeaciones didácticas.

Respecto a la apropiación de los REA para el desarrollo de procesos de enseñanza, Hernández (2011) destaca el recurso a procesos de familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución. El autor desarrolló una investigación que centró su interés en procesos de apropiación tecnológica, REA y su impacto en los procesos de enseñanza del idioma inglés. La muestra surgió de un grupo de docentes universitarios de lenguas

extranjeras. Para recolectar datos recurrieron a la observación participativa y entrevistas semiestructuradas.

Según los resultados, los docentes lograron conocer los REA y repositorios mediante procesos de familiarización y búsqueda. Este estudio coincide en señalar las dificultades de la implementación de recursos digitales por problemas de infraestructura y disponibilidad de recursos. De acuerdo con Hernández (2011), el uso avanzado de la tecnología no es condición ineluctable para centrar la acción educativa en el educando aun cuando algunos docentes manifestaron que, al recurrir al apoyo tecnológico de los REA, mejoró sus prácticas de enseñanza- aprendizaje.

Con lo dicho hasta aquí, algunas investigaciones ofrecen claves sobre cómo determinar un método o camino certero de búsqueda, clasificación y uso didáctico de los REA en la educación. Es indispensable ajustar los diagnósticos de infraestructura y dominio tecnológico de los participantes para considerar recursos que sean viables en la planeación y diseño de la intervención didáctica. Es necesario asimismo diseñar momentos en los que los estudiantes se familiaricen con los recursos y, adicional a ello, que puedan buscarlos. Sin embargo, debe prevalecer la idea de que recurrir al uso de las TIC no garantiza que la acción educativa se centre en el educando, lo que implica una gran responsabilidad en la implementación didáctica de estos recursos como herramienta para potenciar procesos de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, se encontró la justificación metodológica del uso de los REA en tanto que favorecen estrategias didácticas como el aprendizaje colaborativo, que va de la mano con la concepción del desarrollo de habilidades de producción textual desde procesos que involucren elementos socioculturales. Se destacan pues, como elementos prioritarios en una intervención didáctica apoyada en los REA, el diseño de actividades dialógicas que

permitan el trabajo síncrono y asíncrono entre pares, realimentación continua y el aprovechamiento de la disponibilidad del recurso para potenciar el desarrollo de habilidades de producción textual.

1.4. Justificación

Una manera de evaluar la incidencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que se promueve en la escuela, puede ser observando el desempeño de los estudiantes en resultados de pruebas internas de competencias como SABER o en resultados como los que ofrece el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA, por las siglas en inglés), realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La prueba PISA se aplica de forma aleatoria a estudiantes -que están entre los quince años-tres meses y los dieciséis años-tres meses de edad- de escuelas públicas y privadas en distintas naciones del mundo. En este proceso no se tiene en cuenta el grado de escolaridad, por cuanto consideran que en la edad mencionada los estudiantes deberían dominar las destrezas y conocimientos necesarios para resolver situaciones de la vida con la que se podrían encontrar cuando sean adultos. Los componentes de la prueba evalúan competencias en matemáticas, ciencias, sociales y lenguaje (PISA, 2015).

En el año 2009, la prueba hizo énfasis en competencias de lectura; se aplicó a estudiantes de 65 países de los cuales nueve fueron latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay y Colombia. De acuerdo con el informe de ese año, el 42% de los estudiantes colombianos se ubicaron por debajo del nivel 2 de desempeño en lectura, lo que dejó al país en una gran desventaja frente al promedio general de los países de la OCDE que fue de un 18, 8%; de acuerdo con el informe, lo

estudiantes que se ubican por debajo del nivel 2, no cuentan con las competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad (ICFES, 2010).

En el año 2012 se observó un incremento de 3 puntos en la prueba de lectura, lo que dejó al 52% de la población por debajo del nivel 2, al 31% en el nivel 2 y al 18 por ciento en un nivel superior a 2. Dentro de estos resultados, los estudiantes de la ciudad de Bogotá se ubicaron en un mayor porcentaje en el nivel 2 con un 37% a diferencia del caso de los estudiantes de Medellín en donde el porcentaje en este nivel fue del 29% y Cali con un 32%. Aunque los resultados parecieran favorecer el desempeño de los estudiantes bogotanos, esta información pone al descubierto una problemática que debe resolverse pronto, ya que, de acuerdo con PISA, el desarrollo de capacidades que involucran el lenguaje permitiría promover en los jóvenes colombianos el aprendizaje autónomo, el uso comprensivo, reflexivo y eficaz de la información, así como el logro de metas personales, el desarrollo cognitivo y la participación en sociedad (MEN, 2013).

En lo que respecta a los resultados de las pruebas SABER 5° en lenguaje, en el año 2014 el promedio de desempeño de los estudiantes en lenguaje fue de 309 (siendo la escala de valoración de 100 a 500) mientras que en el año 2015 el promedio fue de 312. Al comparar estos resultados con los de los estudiantes de la I.E Colegio Técnico Palermo, se observa que hay una diferencia de 48 puntos con respecto a los resultados nacionales en 2014 y en 2015.

Aun cuando en la I.E. Colegio Técnico Palermo, en los grados cuarto de primaria, se aborda desde el plan de estudios el desarrollo de habilidades de producción textual, siendo este un elemento clave de las competencias en lenguaje, para lo que se han tenido en cuenta los lineamientos dados por los estándares del MEN, en los últimos años el

desempeño de los estudiantes en la habilidad de lenguaje en pruebas internas SABER ha disminuido,

Según resultados de esta prueba, en el año 2013, el 24% de la población de tercero de primaria obtuvo desempeño insuficiente o mínimo en la competencia de lenguaje, mientras que en el año 2014 el porcentaje fue del 30%. En grados quinto, en 2013 el 25% obtuvo desempeño insuficiente o mínimo y en 2014 se incrementó a un 34% (MEN, 2015). Aunque los resultados del desempeño del alumnado de la I.E en la prueba de lenguaje están por encima de la media nacional como se mencionó anteriormente, es claro que se está incrementando el porcentaje de estudiantes con desempeños en niveles insuficientes o mínimos, lo que implica realizar acciones de enseñanza-aprendizaje que incidan en un mejor desempeño del alumnado en esta área (MEN, 2015).

Aparte del fenómeno mencionado con respecto a resultados de desempeño en pruebas internas, también pude indicarse que, en la cotidianidad del salón de clases, los alumnos presentan dificultades en la competencia de lenguaje, ya que en procesos de producción textual se les dificultan los subprocessos que según el MEN (2015), conforman la competencia en este nivel que son: 1. Elegir un tema para producir un texto escrito considerando las características del interlocutor y del contexto; 2. Diseñar un plan para elaborar un texto informativo; 3. Producir un texto informativo siguiendo requisitos formales y conceptuales, centrándose en aspectos gramaticales; y 4. Realizar procesos de reescritura de textos informativos siguiendo propuestas de corrección de sí mismo y de sus compañeros.

Se trata de entender el rol del docente no como único poseedor del conocimiento o quien da la última palabra para solucionar el problema, sino como quien guía a los

estudiantes en medio de situaciones problemáticas y provee herramientas que incentivan el desarrollo de habilidades en los niños.

Ahora bien, la lengua escrita es un producto social que depende de un contexto determinado por normas culturales y prácticas discursivas que determinan características de identidad, género, creencia y poder, así como convenciones sociales que devienen de las comunidades discursivas (Fernández, 2009). El carácter social de la lengua escrita va de la mano con su carga dialógica en tanto su uso acontece en medio de la interacción social que hace posible el cuestionamiento, la negociación o la interpretación de significados; según el autor, tal interacción puede concebirse como una lucha que posibilita la recreación del lenguaje según las demandas de la situación, limitaciones o posibilidades del lenguaje como sistema.

De acuerdo a lo anterior, al considerar las habilidades implícitas en los procesos de escritura, como elementos cuya descripción no se agotan en lo estructural, normativo o formalista, sino que abordan también los elementos socioculturales de la actividad comunicativa, hay que resaltar que éstas se vinculan necesariamente con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en tanto son herramientas que facilitan e incluso condicionan- la comunicación en la sociedad actual, debido a los avances tecnológicos y la creciente interactividad global de la era digital.

Lo anterior, sustenta la necesidad de considerar en el aula las TIC como apoyo para el desarrollo de estrategias didácticas ya que, por una parte, estas ofrecen contextos en los que los participantes, el lenguaje y las herramientas culturales confluyen ya sea para crear significado e incluso para alcanzar metas sociales y por otra, la escuela también debe participar decisivamente en el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes

participar en igualdad de condiciones en ámbitos internautas globales, lo que implica el desarrollo de habilidades tanto intelectuales como prácticas con herramientas TIC.

2. MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo, se retoman, para ahondar y precisar, algunos de los conceptos aludidos a lo largo del texto. En el primer apartado, se desarrolla el concepto de escritura a partir de diversas definiciones que resaltan tanto el contenido como su presentación. La intención fue analizar el concepto a partir del contenido de los mensajes, su función comunicativa, representativa y educativa, y las diversas formas en las que se presenta la escritura: las reglas de composición y las modalidades de textos. Seguidamente, se aborda el concepto de escritura desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Allí, se hace referencia a los principales paradigmas o enfoques que buscan transmitir los conocimientos necesarios para adquirir competencias en la escritura de los niños. Se partió, además, de la premisa según la cual este nivel alfabético es fundamental pues sienta las bases para el desarrollo de las habilidades y competencias escriturales. En un tercer apartado, la temática se aborda desde el concepto de la producción escrita y sus principales componentes metodológicos para la construcción de los textos, a saber: planificación, redacción y revisión. Luego se aborda la temática relacionada con las tecnologías de la información sus potencialidades y desafíos y finalmente, se realiza una reflexión sobre las mediaciones pedagógicas con TIC.

2.1. La escritura: el qué y el cómo.

La Real Academia de española –RAE– (2014) contempla una acepción del significado de la palabra escritura que permite hacer un acercamiento inicial a los conceptos involucrados en ella. La escritura es definida como un “Sistema de signos utilizado para escribir” (p. ej.: alfabético, silábico, ideográfico y jeroglífico). Un sistema, a su vez, es un “Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí”. Un signo, en la primera acepción de la RAE, es un objeto que, ya sea por

naturaleza o convención, representa o sustituye a otro. Escribir, finalmente, es definido como el acto de “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Según este desglose, en la escritura interviene un proceso mental que, a través de la utilización de un conjunto de reglas y principios, traslada una idea y la representa y materializa en un signo de carácter natural o convencional como lo es, verbigracia, la palabra.

De acuerdo con Albarrán *et. al.* (2008) la escritura es definida como “un proceso social y cognoscitivo en el que el autor transforma sus ideas en un discurso escrito coherente...” (p. 33). Definición ajustada a la expuesta y desagregada por la RAE (2014). No obstante, estos autores agregan que quien transforma las ideas en discurso piensa “en los posibles destinatarios o audiencias, en sus experiencias con los diferentes textos y contextos (escolares, recreativos, laborales, etc.) en los que se encuentra” (2008, p. 33). En esta medida, la escritura no solo busca plasmar y concretar mediante la escritura sus ideas, sino también configurarlas para un posible público. Se trata así de una función comunicativa pues se da una interacción entre quien escribe y su contexto (el emisor) y quien lee o escucha lo que está escrito (el receptor). De dicha interacción resulta la indagación acerca de lo que se comunica y cómo se comunica.

Para Cervera y Hernández (2006): “Escribir es una actividad que nos permite hacer partícipes de nuestras inquietudes y de nuestro pensamiento, además de transmitir cualquier información, a oyentes (lectores) conocidos o anónimos en el acto mismo de la escritura” (p. 69). Luego la escritura lleva consigo la posibilidad de transmitir, de materializar, todo tipo de mensajes, experiencias propias, a otros receptores que escuchan o leen lo que el emisor ha escrito. En la misma línea, para Rincón (2006), la escritura expresa aspectos “ontológicos, sociales y culturales que [influyen] en la mediación de la experiencia con el

mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna)” (p. 3). Aquí también la escritura se explica a partir de la interrelación del sujeto en sí con el entorno, su público y sus aspectos sociales y culturales.

Ahora, al señalar que la escritura involucra concepciones sobre lo interno y lo externo al ser humano, está implicado el hecho de que esta no se agota con la mera transmisión de un mensaje pues involucra, como lo sugieren Albarrán *et. al.* (2008), otras dos funciones que hacen de esta una fuente de transformación y conocimientos sobre diferentes ámbitos del mundo y el individuo o la sociedad. En efecto, además de la función comunicativa se deben tener en cuenta las funciones educativas y representativas. Esta última se entiende como la posibilidad de modificar, y no solo plasmar, ideas sino asimismo “descubrir nuevas formas para resolver problemas, así como generar y transformar el conocimiento” (Albarrán *et. al.*, p. 34). Ejemplos de ello son textos de índole científica, literaria o histórica. A este respecto, afirma Botello (2013), esta capacidad de generación y transformación del conocimiento se da en tanto que la escritura, al trascender el espacio y el tiempo, “promueve una relación dialógica entre épocas, perspectivas y visiones del mundo...” (p. 42). Así, lo que se comunica mediante la escritura no se limita a las experiencias, ajenas y propias, también brinda la posibilidad de crear y modificar el conocimiento sobre el mundo; y de ahí se deriva su función educativa pues, como afirman Albarrán *et. al.* (2008), lo que allí se consigna le permite al ser humano contar tanto con una herramienta integradora, permanente y flexible como con un vehículo para el desarrollo de habilidades de formación y vinculación a la sociedad (p. 34).

En este sentido, la escritura materializa unas ideas, unas experiencias, un conocimiento o visiones del mundo a un público con la intención, precisamente, de comunicárselo, representárselo y/o educarlo. Una materialización entonces que se da en

función del tipo de información que alberga y comunica: desde sensaciones, cosas y estímulos hasta conocimientos concretos sobre cómo funciona el mundo y cómo se percibe al ser humano y su interacción con este.

La información contenida en la escritura debe contemplar otras condiciones para que el mensaje o los mensajes transmitidos lleguen de modo correcto a su público o a su receptor. Dicho de otro modo: para que las ideas, experiencias, conocimientos o visiones del mundo pueden ser comunicadas y entendidas por quien escribe y por quien lee o escucha, es necesario que esos mensajes contengan alguna estructura compartida para que ello se dé. Núñez (2011) anota que a “los seres humanos se les dificulta memorizar muchos datos, por lo que es necesario tener algún tipo de recordatorio, donde almacenar algo importante o para que sea transmitido a otras personas, aunque no estén en el mismo tiempo y espacio” (p. 36). Botello (2013) expresa la misma idea, pero con estas palabras: “A diferencia de la oralidad, la escritura propone una ruptura espacio-temporal de las relaciones entre emisor y receptor...” (p. 41). La escritura tiene así la facultad de poder registrar la información del tal modo que esta sea permanente y trascienda en el tiempo y el espacio; es decir, que no se escriba para un público determinado, sino que funcione para otros momentos y públicos. La condición de permanencia se garantiza con la materialización del mensaje en papel u en otra superficie. Pero esta no es su única condición pues se requiere de igual modo que la estructura de ese mensaje sea inteligible para el receptor independientemente del tiempo y el espacio. ¿Cuál es entonces esa segunda condición?

Se había concluido anteriormente que la escritura, en términos generales, es un proceso mental que, a través de la utilización de un conjunto de reglas y principios, traslada una idea y la representa y materializa en un signo de carácter natural o convencional. Se

explicó arriba la importancia de la misma a través de las funciones que cumplía y en el tipo de mensaje que transmitía, pero se obvió todo aquello que se relacionaba con el conjunto de reglas y principios para su materialización, así como los signos y su carácter natural o convencional. En este sentido, el acento aquí ya no está puesto sobre el contenido del mensaje sino más bien en la forma en la que se transmite el mismo.

El sistema de reglas y principios mencionado con la RAE hace referencia a los elementos internos que permiten la construcción de los mensajes. Los verbos, sustantivos, preposiciones, adjetivos, adverbios o artículos son los elementos esenciales de la escritura y su correcta combinación posibilita, justamente, esa esfera comunicativa, representativa y educativa de la escritura. De una aplicación correcta de las reglas y principios que la constituyen depende, como explica García (2011), que el mensaje sea comprendido con exactitud y facilite lo que se quiere expresar allí (párr. 4). Y esta aplicación adecuada se hace aún más latente si se tiene en cuenta que cuando ocurre esa ruptura espacio-temporal, ya no es posible interpelar al emisor para que sea más explícito con el mensaje transmitido. Es pues el receptor ante un emisor ausente y enfrentado únicamente con los elementos que componen el texto. De ahí la importancia, en aras de no fracturar la comunicación, del aprendizaje de este sistema de reglas y principios de la escritura.

Según la RAE (2014), una convención es una “norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre”; esto quiere decir que para que sea posible hablar de un sistema de reglas y principios es necesario que exista una estandarización o regularización del contenido o semántica de los elementos o palabras que lo constituyen. Dicha existencia, sin embargo, se da en términos de un acuerdo entre las comunidades o sociedades para que tengan una representación, un significado más o menos similar. Sin ese acuerdo, aceptado y compartido, la comunicación no sería posible. Al respecto, comentan

Yépez, Rodríguez y Montoya (2007): “es importante darnos cuenta de que, obviamente, los códigos son sociales. Implican un sistema de convenciones explícitas y socializadas, es decir, requieren que una comunidad acepte que ‘tal cosa’ significa ‘tal otra’” (p. 6). Es esta naturaleza de la convención la que permite aseverar que la escritura, al ser una construcción social, no deriva de un sistema independiente, autónomo y aislado de la actividad humana.

Por otro lado, que producto de la convención, se estandaricen y regularicen las palabras y sus significados no quiere decir que el sistema permanezca inmutable. Es, precisamente, el carácter social de la escritura la que posibilita su dinamismo pues a medida que van cambiando las sociedades o comunidades, asimismo lo hacen las representaciones de las cosas, las palabras o los objetos. Empero, los cambios no ocurren de tal modo que arriesguen la unidad del sistema, como lo explican Cervera y Hernández (2006):

La lengua expresa la cultura de la sociedad a la que sirve de vehículo de comunicación y, por lo tanto, la lengua interpreta el sentir general y particular del ser humano, pero también la lengua reproduce una forma heredada, unas determinadas estructuras y unos procesos de funcionamiento que le son propios, que son estructurales... (p. 37).

La reproducción de una forma heredada, de unas determinadas estructuras y procesos de funcionamiento internos, garantizan que no se arriesgue la unidad del sistema de escritura. Unas normas claras, no tan volubles, sobre su estructura permiten que, a través de la escritura, se pueda comunicar bajo esos estándares compartidos. Esto, sin embargo, puede explicar por qué el sistema de reglas y principios se presenta como un conjunto aislado e independiente de la actividad humana. Si el sistema estuviese en constante cambio, la comunicación mediante la escritura resultaría demasiado compleja ya que sería necesario que todos los sujetos conocieran cada uno de las transformaciones estructurales a

las que es sometida. De ahí que al mantenerse como una unidad se garantice el proceso comunicativo a través de las generaciones.

Esto, no obstante, no significa que la escritura sea inmodificable. Todo lo contrario: la escritura, al ser una construcción social, está supeditada a las concepciones que sobre las ideas, las experiencias y el entorno interno y externo tenga el ser humano. Luego, en virtud de las circunstancias históricas, la escritura no es un producto acabado, más bien en proceso de transformación no abrupta, pero tampoco autónoma.

Ahora bien, hasta este punto se ha abordado, de manera resumida, el cómo la escritura logra comunicar los mensajes a un receptor, pero solamente se ha mencionado a partir de una segunda condición para que este perdure, a saber: la existencia de un sistema de reglas y principios compartido. A ello también se debe agregar otra fuente que está presente y a la que se puede recurrir en la construcción de un mensaje a través de la escritura. Durante la comunicación, se evidencian ciertas formas del mensaje que contienen un estilo y una composición muy específicos. Estas formas van desde simples réplicas en un diálogo, pasan por los relatos cotidianos, cartas –en sus diversas formas de presentación–, las órdenes militares, hasta decretos gubernamentales, textos científicos u obras literarias (Bajtín, 2009, pp. 248-249). Cada una de estas formas del mensaje presenta sus propias reglas de elaboración pues no es lo mismo escribir un mensaje publicitario que un poema o una crónica periodística. Luego no solamente se deben tener en cuenta un sistema de reglas y principios sino también esas formas de expresión de la escritura.

Para Cervera y Hernández (2006), estas formas de la escritura dependen de las intenciones del emisor con respecto al mensaje a transmitir. De estas intenciones, los autores sugieren la siguiente clasificación: narración, descripción, exposición y argumentación. Ninguno de ellos, aclaran, se presenta de manera pura ya que pueden combinarse y

evidenciarse en un solo texto, en un solo mensaje. La narración, por ejemplo, da cuenta de una serie de “hechos y sucesos vividos por unos personajes referidos temporalmente dentro de un espacio determinado” (p. 341). El relato o los textos ficcionales son ejemplos de esta forma narrativa en la que se presenta la escritura. La descripción, por su parte, proporciona una visión de la realidad que, a diferencia de la narración, es estática y contemplativa; por ello, en una descripción lo que se busca es hallar rasgos, cualidades o características del objeto, persona, lugar, animal o paisaje (Cervera y Hernández, p. 351). La exposición, a su vez, es empleada para “desarrollar el contenido de un tema con el fin de informar, explicar, difundir e interpretar objetivamente ideas” (Cervera y Hernández, p. 368). Son característicos de la exposición los textos académicos, las noticias, cartas comerciales o documentos o informes instructivos. Por último, la argumentación remite a una escritura cuyo propósito es presentar unas determinadas ideas sobre un tema, a partir de unas premisas y la demostración y verificación de las mismas, con el objeto de persuadir al receptor (Cervera y Hernández, p. 379). Ejemplo de esa forma de escritura son las monografías o tesis de grado, artículos periodísticos o, entre otros, trabajos científicos.

Como puede se puede observar, en el cómo de la escritura intervienen, en primer lugar, la utilización y aplicación adecuada del sistema de reglas y principios; y, segundo, la intención del emisor puesto que de ello depende la forma en la que se va a transmitir el mensaje. En efecto, un diálogo, una novela, un poema, unas instrucciones, un ensayo, entre otros, requieren, durante la construcción del mensaje, de unas determinadas reglas de composición y estilo. Lo cual, a su vez, recalca tanta las funciones comunicativas, representativas y educativas de la escritura, como su carácter social pues las ideas o el conocimiento del mundo y del mismo ser humano quedan plasmados y/o transformados,

bajo un sistema compartido permanente, para la apropiación de los contemporáneos y sus predecesores.

Lo anterior es una muestra de todos los procesos y mecanismos que se activan y deben activar en el acto de escritura. Su riqueza y complejidad está en ello. No es pertinente, con lo dicho, circunscribirse únicamente al sistema de reglas y principios y sus formas para entender la escritura, o bien al contexto y los propósitos del acto comunicativo. Por el contrario, para que se dé esa relación dialógica entre épocas, perspectivas y visiones del mundo a la que hacía referencia Botello (2013), es necesario comprender tanto la forma en la que se enmarca el mensaje como el contenido que trasmite.

Así las cosas, en aras de completar la definición con la que inició este capítulo, se podría decir que en la escritura interviene un proceso mental que –a través de la utilización de un conjunto de reglas y principios convenidos y compartidos– asocia una idea y la representa y materializa en palabras con la finalidad de transmitir un mensaje bajo determinados formatos. Una definición similar, pero con mayor amplitud, a la propuesta por Puello (2014):

... se puede afirmar 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 sean 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 (p. 64).

Teniendo en cuenta estas definiciones, funciones, condiciones y formas de la escritura, en el siguiente subcapítulo se abordará el concepto y sus características desde la

perspectiva de la enseñanza en la etapa alfabética de los niños de básica primaria. Lo dicho hasta el momento, servirá como contexto para comprender cuáles son las vertientes tradicionales y alternas cuyo fin es contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias escriturales en estos alumnos.

2.2. La escritura como enseñanza: paradigmas.

En este apartado, se describen los principales enfoques o vertientes de la enseñanza de la escritura en niños de la etapa alfabética y los modelos propuestos para garantizar un adecuado aprendizaje. Se parte aquí, sin embargo, de la afirmación antes desarrollada según la cual en el proceso de adquisición de habilidades y competencias es necesario que los alumnos puedan tanto identificar las reglas, principios y formas contenidos en el sistema, como interpretar y comprender los contextos derivados de la actividad humana según sus funciones comunicativas, representativas y educativas.

De acuerdo con Núñez (2011), las habilidades de lectura y escritura en un niño se adquieren de forma natural y progresiva: “Los niños empiezan a descubrir que una palabra en voz puede convertirse en palabra escrita o viceversa, y de esta manera empiezan a expresar sus pensamientos, ideas o sentimientos” (p. 39). El descubrimiento de las grafías y los sonidos, explica Núñez (2011), inicia desde un nivel pre-silábico en donde los dibujos reemplazan las palabras ya que la escritura es inexistente; en el nivel siguiente, el silábico, la escritura comienza con las representaciones silábicas pero con apoyo todavía en los dibujos; en nivel silábico-alfabético, los niños la escritura va en aumento debido a que logra combinar sílabas con palabras; en un último nivel alfabético, la escritura tiende a dominarse en la medida que existe una correspondencia entre el sonido y las palabras y su correspondiente significado. “En el nivel alfabético, la escritura de los niños es casi perfecta, solo tienen errores mínimos; esto se logra por lo general en niños de 6 años

aproximadamente, al entrar en el nivel de primaria, que es cuando se maneja el sistema educativo que los enseña a leer y escribir” (p. 65).

Es justamente en esta etapa de la escritura en donde se centra la presente investigación. Cuando se domina esta etapa y si ya los niños cuentan con las herramientas básicas para escribir, es vital afianzar y ampliar sus conocimientos sobre la lengua y su escritura. Una adecuada transmisión de los mensajes y su forma de construcción, contribuye para que el estudiante, en este nivel, comprenda las cualidades y alcances de este medio de transmitir mensajes. Y esa adecuada transmisión depende en gran medida de las metodologías empleadas por los docentes en las instituciones educativas.

La enseñanza tradicional en el área de la escritura, empero, se ha basado en la transferencia de una técnica a través de una pedagogía de carácter prescriptiva y normativa, y cuyo funcionamiento “es, generalmente, unilateral: desde el maestro hacia los alumnos. El maestro es quien decide, planifica, evalúa la tarea de clase” (Teberosky, 1994, p. 2). Se trata, como argumenta Rincón (2006), de una concepción en donde se asume “la enseñanza como transmisión y el maestro como *poseedor del saber*, así como este último como *dato cerrado, terminado*” (p. 3). Un paradigma también, aseveran Cerchiaro, Jurado, Paba, y Sánchez (2013), basado en las corrientes conductistas, que considera la escritura como un sistema abstracto que debe estudiarse “a partir de un hablante ideal y su enseñanza en los primeros niveles de escolaridad se inicia con el aprendizaje de las letras, de las sílabas, de las palabras y de los grupos de palabras que constituyen la oración” (p. 18). Una enseñanza de la escritura lineal y progresiva, es decir, de unidades menores a unidades mayores (de letras a sílabas y de sílabas a palabras, por ejemplo).

De lo anterior se desprende también el hecho de que, siguiendo a Dussel (2008), se conciba la escritura y la lectura como técnicas a-históricas, con poco margen de cambio;

por ello, "... se dice que da lo mismo enseñar a leer y escribir en cualquier contexto, y que se trata de aprender una serie de pasos que no requieren revisión o actualización" (p. 6). Estos pasos han sido tradicionalmente consignados, casi de manera exclusiva, apunta Rincón (2006), en manuales o textos escolares cuyo único fin es demostrar la forma en la que se debe adquirir el aprendizaje. La técnica usual, por consiguiente, es acudir a la repetición y copia sin reflexión de lo que se escribe. Sin reflexión en tanto que, como explican Cerchiaro *et. al.* (2013), "no hay contexto, no hay narración, no hay posibilidad de recreación; es a esto a lo que llamamos "no texto": un espacio de grafías aisladas, de sílabas o de listas de palabras" (p. 18).

En este sentido, como alternativa a este paradigma reduccionista, Teberosky (1994 y 2000) y Ferreiro (1994 y 2000), Rincón (2006), Dussel (2006) y Cerchiaro *et. al.* (2013), entre otros, proponen una visión constructivista del proceso de enseñanza de la escritura. Esta visión, en primer lugar, pretende desasociar esa jerarquía mencionada entre alumno y docente. Su foco de atención, explica Ferreiro (1994), es la lógica del error, lo que conduce al error, y no su simple corrección. El cambio en la relación, resume Teberosky (1994), se da en la medida en la que se acepte que es "posible emprender una experiencia pedagógica a partir de lo que los niños saben y no a partir de lo que ignoran" (p. 2). El concepto de *construcción*, en segundo lugar, implica ese proceso dialógico que se da con lo ya establecido y por establecer; en palabras de Ferreiro (1994): "lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es, precisamente, lo que hemos descubierto que los niños hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela" (p. 5). Así, argumentan Cerchiaro *et. al.* (2013), los sujetos resignifican la información obtenida previamente y luego la transforman, la reorganizan y la dotan de significado de acuerdo con su contexto social y cultural.

Este paradigma constructivista se alinea así con la complejidad y riqueza de la escritura y evita, de este modo, reducciones en la forma de enseñar y aprender la misma. Tal y como se había mencionado, la escritura es una construcción que refleja, a la vez que transforma, las actividades humanas. Las convenciones son cambiantes, mutables y están subordinados a los cambios sociales y culturales de las comunidades. Por esta razón, el paradigma resulta pertinente para los propósitos de esta investigación. Esa re significación de lo aprendido y su posterior reconstrucción, bajo la observancia de un sistema de normas, reglas y formas, es la que convierte el “no-texto” tradicional en un “texto” en toda la extensión de la palabra pues las grafías, sílabas o listas de palabras están en función de un contexto, de unas circunstancias específicas que no pueden ser presentadas de manera aislada.

Con el paradigma conductista, lo que se enseña se limita al conjunto de reglas y principios y cuto contenido e instrucciones está dispuesto en los libros de texto. Con el paradigma constructivista, sin dejar de lado la importancia de la forma, se revive el contexto social y cultural, se le otorga una perspectiva sobre el mundo al contenido del mensaje escrito, y se realza las variadas posibilidades de transmitir el mensaje de acuerdo a un contexto, a las situaciones dialógicas y los diferentes formatos existentes para expresarse en circunstancias determinadas.

Paralelamente, Cassany (1990), elabora un listado detallado de los enfoques metodológicos en los que se enmarcan ambos paradigmas. Reseña de ello cuatro enfoques: el primero es el gramatical en donde la lengua “se presenta de forma homogénea y prescriptiva... porque no se tienen en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra” (p. 64). De este modo, lo que se transmite son las estructuras y el léxico formal. Segundo, el enfoque basado en las funciones y que se

caracteriza por enfatizar en el carácter comunicativo de la lengua y enseñar las distintas funciones de la lengua según el destinatario. Tercero, el enfoque metodológico basado en el proceso en donde “Lo importante no es enseñar solo cómo deber ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (pp. 72-73). Cuarto y último, el enfoque basado en el contenido y que como su nombre lo indica, enfatiza en lo que los textos dicen, pero, matiza Cassany, “No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico” (p. 77).

Como se puede apreciar, el paradigma reduccionista se circunscribe en el enfoque gramatical. El constructivista, por el contrario, trata de abarcar la multiplicidad de fenómenos inscritos a la escritura puesto que tiene en cuenta tanto lo gramatical como los aspectos del contenido, funciones y formas, pero, sobre todo, redonda sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje. Mencionar los enfoques y ligarlos a los paradigmas es fundamental, mas siempre es necesario entender que en la escritura todos los enfoques son imprescindibles. No hay pues uno que se pueda enseñar sin el otro. “Los extremismos son muy peligrosos” (p. 79) dice Cassany (1990); por ello, la enseñanza depende del interés del docente y el énfasis que le quiera dar a sus educandos.

Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y vaciar de sentido el acto mismo de escritura. Algunos sufrimos en nuestra infancia el sinsentido, la inutilidad y el aburrimiento de un enfoque absolutamente gramatical, sin función, sin texto, sin proceso y con poco contenido. El resto de enfoques puede ser tan fatal como el primero, aunque muchos más modernos si se utilizan de una forma radical.

Se trata luego de una combinación entre las cuatro dimensiones de la enseñanza de la escritura. Una enseñanza en la que el enfoque constructivista continúa siendo útil ya que busca una alternativa a la enseñanza tradicional y posiciona a las partes, maestro y estudiante, en un binomio de enseñanza-aprendizaje que brinde las condiciones para la adquisición de las habilidades escriturales.

Esta posición que reivindica el papel del educador y el educando, también se refleja al acudir a las TIC, en el proceso enseñanza-aprendizaje que se mediará desde la intervención que desde aquí se propone, las TIC constituirán una herramienta de apoyo para acercar a los estudiantes a elementos como la gramática, la función, el proceso o el contenido en el acto de escribir. Los sonidos y las imágenes, por ejemplo, resultan elementos apropiados para identificar e interpretar las asociaciones que ejecutan los niños en aras de nominar a través del lenguaje. La ayuda audiovisual, además, congenia el contexto extraescolar con el ambiente de las aulas pues los niños son usuarios desde temprana edad de proyecciones de televisión y cine. Empero, aquí el desafío del docente y las instituciones educativas es doble: no solo deben apropiarse de las tecnologías, también modificar sus paradigmas y metodologías de enseñanza por otros más completos, integrales y acordes con los contextos de los estudiantes. Desafíos que se comentan a continuación.

2.3 Producción Escrita.

En esta investigación se pretenden desarrollar habilidades de producción escrita por parte de los estudiantes, con y sin mediación de TIC. Al tratar de establecer a que se refiere la producción de textos Jolibert describe:

“Al hablar de formar niños productores de textos se busca desarrollar en los niños el interés, la necesidad y el gusto por escribir y por vincular la producción de escritos a las actividades cotidianas de sus vidas, pensando que el encuentro entre niños y

textos sea tan significativo que el deseo de ser lectores y productores de textos continúe a lo largo de toda su vida” Postulados de Jolibert (1988) leídos en una publicación del MEN diseñada por Amado y otros (1993)

También es necesario tener en cuenta lo que dicen los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006) con respecto a la producción de textos:

“la producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. estándares del lenguaje”. (p21)

Teniendo en cuenta que lo definen como un proceso, el MEN (2006) también establece la producción textual como el primero de los cinco factores en su estructura, y como propósito define para el grado cuarto que los niños “produzcan textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración”, (p.34) para lo cual deben:

- Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseñar un plan para elaborar un texto informativo.
- Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí. (MEN.2006, p.31)

Como se puede evidenciar en los estándares para el grado cuarto se establece el trabajo de producción textual de textos informativos dentro de los cuales según los Lineamientos

Curriculares del MEN (1998) se encuentran: la noticia, la nota de enciclopedia, el artículo periodístico, el afiche, la circular y la carta. En esta investigación se trabajará con los estudiantes principalmente el afiche definido allí mismo, como un texto que tiene como propósito informar sobre algo, incidir directamente en la persona que lee modificando su comportamiento.

Es necesario también establecer unas categorías para realizar el análisis de la producción escrita de los estudiantes, para ello se tomaron las que establecen los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) las cuales son:

1. Coherencia y cohesión local: entendida como la realización adecuada de enunciados; se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas:

- Producir al menos una proposición.
- Contar con concordancia sujeto/verbo.
- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
- Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y.... y.... y...., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación. (pg.39)

2. 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 macro estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Se considera que un texto responde a la progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción. (pg.41)

3. Coherencia y cohesión 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 unidad 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; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así:

- Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados.

- Evidencia las relaciones interproposicionales a través del uso de signos de puntuación con función lógica. (pg.42)

4. Pragmática: 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 comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual. (pg.44)

Con estas categorías determinadas por el MEN en habilidades de escritura, se analizarán los textos informativos que produzcan los estudiantes del grado cuarto. Por otra parte, de acuerdo con cada autor los momentos en la construcción de los textos reciben un nombre diferente. Ya sea reflexión, pre-escritura, post-escritura, traducción análisis, transcripción, producción del texto o cualquier otra denominación, de cada concepto subyacen pasos para antes, durante y después del ejercicio de escritura.

El antes, siguiendo con Vega (2012), es una etapa en donde se debe identificar mentalmente cuál es la finalidad, el sujeto a quien va dirigido y el contenido. Aquí, comenta Vega, opera la memoria a largo plazo y el contexto, es decir, la información previa que se tiene y que se emplea para producir posteriormente el escrito. Gallego (2008), además, identifica 3 subprocesos en esta instancia de planificación:

- 1) La *génesis de contenido (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo; 2) la *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las

mismas en una estructura global, con el fin de otorgar una mayor coherencia la texto escrito, y 3) la *formulación de objetivos*, es decir, por último, es necesario determinar los objetivos del texto para controlar el acto de composición (pp. 64-65)

Como se observa, la planificación o el antes de la escritura es esencial para que al momento de acometer su ejercicio, las ideas, la estructura y los objetivos sean lo bastante claros y coherentes para el lector.

Luego de la planificación, continua la elaboración del producto. En esta etapa de redacción se desarrolla la totalidad de las ideas en las estructuras y objetivos determinados. Aquí, complementa Vega (2012), se debe tener en cuenta asimismo tanto la estructura interna del texto en términos de introducción, nudo y desenlace, como la externa: prólogo, capítulos, epílogo (p. 4). Una vez finalizada la redacción, corresponde una revisión general del texto escrito. Allí, describe Gallego (2008), se debe, por un lado, evaluar el resultado y, por el otro, corregir lo producido.

El proceso es pues complejo y en cada una de las etapas implica una tarea de identificación y concreción de elementos. El papel del docente adquiere mayor relevancia como guía para el acto de composición de los textos escritos y como facilitador de la estructuración y organización de ese producto final que es el texto escrito. En este sentido, la propuesta de la presente investigación tendrá en cuenta estos componentes, etapas y recursos, tal y como se desarrollará en el capítulo metodológico.

Es importante aclarar que estas etapas de la escritura identificadas por los autores Vega (2012) y Gallego (2008) concuerdan con las establecidas en los Estándares Curriculares del MEN (2000) ya que en estos se estableció un procedimiento estratégico para la producción de textos los cuales consisten en elaborar una planeación, luego la primera versión del texto

y finalmente la reescritura que surge de la revisión de la primera versión. Siendo estas las que conforman la siguiente categoría para el análisis de los textos de los niños en cuanto a lo concerniente con las estrategias en la elaboración de textos escritos.

2.4 Tecnologías de la información: potencialidades y desafíos.

Las Tecnologías de la información y comunicación comúnmente llamadas TIC según Marqués (2004, p. 3), hacen referencia “al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los “más media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual.” Su incursión ha afectado la mayoría de actividades que se realizan a diario, sobre todo en el nivel académico, exigiendo intrínsecamente que se adquirieran desempeños que permitan asumir los retos a los que nos enfrentan. Pero también han sido de gran utilidad en el sector educativo

para contribuir en la solución del fracaso escolar y el cambio de rol de estudiantes y maestros, de acuerdo con las razones para usar TIC planteadas por Marqués (2000).

Los materiales educativos digitales utilizados durante el desarrollo de esta investigación, sirvieron de mediación pedagógica en la producción de textos escritos, como una herramienta atractiva para los estudiantes en las explicaciones de los temas, en las practicas y en el desarrollo de sus habilidades escriturales.

En el ámbito de la escritura, verbigracia, la velocidad de la información condiciona el tipo de texto a proveerse pues se tiene que ajustar a una lectura corta; la adaptación a los formatos que permiten la comunicación solo empleando pocos caracteres; o los esquemas visuales o interfaces que combinan distintos códigos lingüísticos, pero le dan muy poco espacio a lo escrito (Cervera y Hernández, 2006). Afectaciones y retos que se deben

afrontar con el fin de ponerse a tono con la tecnología y con las nuevas generaciones quienes son los mayores consumidores de ella.

Incluso, como señala Dussel (2006), las tecnologías de la información han desplazado, aunque parcialmente, la importancia dada a la escritura como forma de conservación por antonomasia de la historia. Efectivamente, otros lenguajes han incursionado. Unos lenguajes que cumplen igualmente con el fin de retratar y/o transformar la actividad humana en el tiempo: "... si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de *capturar* una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, rompieron ese monopolio" (p. 7). De ahí que, desde la perspectiva pedagógica, se hable hoy no solo de las alfabetizaciones básicas –aritmética, escritura y lectura– sino también de alfabetizaciones tecnológicas, audiovisuales o mediáticas.

Bajo estos cambios, entonces, los desafíos son variados desde la óptica de la relación entre las TIC, el lenguaje y los espacios educativos. La simultaneidad y coexistencia de diversos modos de comunicación y significación, exigen deslindarse de un sistema basado exclusivamente en el alfabeto, en lo lineal, e incorporarse a otras gramáticas como es el caso de la visual (Fernández, 2009). Esta exigencia puede leerse, comenta Ferreiro (2000), como una oportunidad para generar capacidades en la escritura que sean más flexibles. Los sistemas demasiado rígidos no permiten el acoplamiento ni la coexistencia de otras formas de representación, y con ello, corren el riesgo de quedar en desuso.

Pese a la importancia de introducir nuevos elementos en la enseñanza, Rincón (2006) argumenta que las instituciones escolares continúan sin integrar completamente las TIC puesto que lo hacen de una manera instrumental.

Un ejemplo de la instrumentalización es la existencia de clases de informática que no tienen nada que ver con el resto del currículo, uso de los computadores como almacenamiento o sistema de recuperación de información. Decimos que no han *integrado* porque no se las concibe para utilizarles como herramientas que se pueden adaptar a nuestras necesidades, que pueden permitir formas diferentes de interacción a las que ya tenemos cara a cara... (p. 8).

Esta instrumentalización refleja la rigidez o resistencia al cambio. Dussel (2008), justamente, comenta que los cambios provocados por las tecnologías develan una crisis en las instituciones educativas que han afectado su legitimidad como espacios por excelencia de adquisición de conocimientos.

Si antes constituía un espacio de transmisión cultural cuya cultura se distinguía claramente del afuera y que se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Y compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características *duras*, por su gramática estructurante, la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre (p. 3).

Con la circulación y proliferación de saberes las instituciones educativas han perdido terreno frente a las tecnologías. No hay una compaginación entre lo que ocurre por fuera y por dentro de las mismas. Por eso, Dussel (2006), acudiendo a un concepto acuñado por Antony Guiddens, habla de instituciones-cascarón, resistentes a las transformaciones del contexto social y cultural. Resistentes así las nuevas interacciones entre alumnos y

profesores propiciadas por la tecnología, y ceñidos todavía a las enseñanzas tradicionales, como aquellas ligadas a los sistemas simbólicos numéricos y alfabéticos.

La tarea para romper con este cascarón, no se remonta a concebir la tecnología como un simple instrumento, como anunciaba Rincón (2006). Se trata ahora de interrogar acerca de "... las competencias multimodales que se activan en los procesos de producción multimedia y cómo pueden los espacios de educación formal incorporar estas competencias" (Aguirre *et. al.*, 2010, p. 14). Estas competencias que deben potencializar las instituciones educativas podrían armonizar el mundo extraescolar con el mundo escolar pues al emplear el lenguaje de los jóvenes se facilitaría el tránsito de modelos de enseñanzas tradicionales hacia una educación más reflexiva y acorde con la producción mediática y tecnológica. Para Rincón (2006) lo que se busca es aprovechar los múltiples beneficios de las TIC a fin de hacer el tránsito de una educación transmisionista a una colaborativa y cooperativa; un tránsito, apunta Rincón, en donde los maestros deben ser conscientes de las posibilidades y restricciones ofrecidas por las TIC en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Precisamente, la práctica de la escritura como actividad sociocultural apoyada en TIC, debe ocupar un lugar importante dentro del currículo de las instituciones educativas desde el principio y hasta el fin del periodo de formación escolar del educando. Ya sea en ambientes físicos o virtuales, permiten desarrollar actividades que involucren la creación o simulación de textos e involucrar al aprendiz en las formas y contextos vistos. Pero asimismo otorgar la posibilidad de intervenir en las dinámicas dialógicas socioculturales que día a día transforman significados y realidades en el mundo. Con ello, señala Cassany (1990), se lograría el objetivo de comprender la escritura como un vehículo del aprendizaje y del pensamiento, y herramienta de reproducción cultural en tanto que permite la

comunicación entre personas y culturas, y la construcción de conocimiento compartido del mundo.

Desde la expedición del Plan Decenal de Educación 1996-2005, se advirtió que deben estipularse mecanismos para que las instituciones que prestan el servicio de educación pública “conozcan, produzcan, sistematicen, adapten, adopten y difundan las innovaciones e investigaciones, en el campo de las ciencias, la tecnología, la educación y la pedagogía” (p.8). El Plan Decenal de Educación 2006-2015 es mucho más específico pues impuso como meta, entre otras, lograr que todas las instituciones educativas tengan la infraestructura tecnológica adecuada para el pleno desarrollo de las TIC y promover “innovaciones tecnológicas con el apoyo de las nuevas tecnologías y teniendo como punto de referencia los contextos específicos para los cuales son diseñadas dichas innovaciones” (p. 46). Concordante con ello, exhorta a los planteles para que, a través de su PEI, “desarrollen todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante...” (p. 23).

Se observa entonces un contexto cambiante, la emergencia de nuevos géneros lingüísticos, el acoplamiento de la enseñanza tradicional a las TIC y una respuesta desde las políticas educativas que reconocen estos factores y, en consecuencia, convidan a la adaptación y apropiación de las tecnologías en campo de la educación. Circunstancias que abren el camino para proponer fórmulas novedosas y acordes con los contextos. Y circunstancias que nos permiten experimentar con estas herramientas para comprobar si con la tecnología es posible generar competencias adecuadas en el proceso de escritura de textos como argumentan los autores y las instituciones estatales a través de su normatividad y recomendaciones.

En esta órbita, entre la gran diversidad de herramientas tecnológicas disponibles para promover habilidades y capacidades cognitivas en los estudiantes, se hallan los Recursos Educativos Abiertos (REA). Estos son definidos por Gerjets y Hesse (como se citó en Rodríguez y Salazar, 2011) como un, “elemento digital como pudiera ser un documento de texto, imagen o archivo de audio o vídeo, herramientas de simulación o multimedia, entre otros, disponible de forma gratuita bajo una licencia especial de uso a través de Internet y que es de libre acceso” (p. 40). La importancia de los REA, según se deriva de su misma definición, es la combinación, a manera de simulación, de diversos elementos que expanden didácticamente la forma en la que se presenta la expresión escrita. Pero también apuntan a facilitar el acceso tanto a las instituciones educativas –dado su carácter gratuito– como a los docentes pues la mayoría de los REA adjuntan un manual fácil y claro para su correcta ejecución.

En concreto, de los REA disponibles en esta investigación se emplean herramientas que, por su accesibilidad para el docente y el alumno, resultan pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Por una parte, el programa que es un instrumento multimedia que, al permitir la elaboración de guiones, facilita la trasmisión de los conocimientos relacionados con la escritura, es decir, el sistema de reglas y principios, su carácter de construcción social, sus funciones comunicativas, representativas y educativas, y sus formas –narrativa, descriptiva, argumentativa y expositiva. *Powtoon*, por su parte, posibilita la combinación del formato de presentación con las animaciones y cuyo fin es hacer más amable y didáctica la transmisión y recreación de la información acerca de la escritura. Ambos recursos tecnológicos pueden ser empleados por el docente y los estudiantes para plasmar información como para construir textos bajo los parámetros establecidos y aprendidos en las presentaciones multimedia.

En suma, la posibilidad de introducir estos recursos en los planteles, en primer lugar, reduciría la brecha entre alumnos y estudiantes en materia de tecnología, acercaría el lenguaje extraescolar al espacio educativo, evitando así lo que Cassany (1990) denomina el desajuste entre lo que se enseña en la escuela y lo que sucede fuera de ella. En segundo lugar, contribuiría a que transformara la enseñanza tradicional ligada a los signos numéricos y alfabéticos pues los REA permiten, de una parte, digitalizar un texto, gráfico, sonido o imagen implican la posibilidad de modificarle, editarlo o combinar con diversos modos del lenguaje (Hernández, 2006); de la otra, recrear distintas situaciones dialógicas en donde se expresa el carácter sociocultural y comunicativo de la lengua escrita. Por último, ayudaría al desarrollo integral de los estudiantes tal y como busca la política educativa citada.

Hasta este punto, se han abarcado dos temas fundamentales de la presente investigación: la escritura, que es su objeto, y las tecnologías de la información, que son la herramienta. Corresponde en adelante, teniendo en cuenta los elementos descritos, continuar indagando y ahondando acerca de la escritura y su enseñanza, así como los diferentes procedimientos que se plantean para ello.

2.5 Mediaciones pedagógicas con TIC.

El uso de TIC en ambientes pedagógicos se ha abierto camino a pesar de las predisposiciones que aún permanecen con respecto a las dinámicas que incluyen tecnologías, sobre esto Área (2009) afirma:

“Desde hace varios años se vienen desarrollando diversos estudios sobre la integración y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las escuelas, y la principal conclusión es que a pesar de los avances en la dotación de recursos y el desarrollo de infraestructuras de telecomunicaciones, la práctica docente con ordenadores todavía sigue siendo un hecho poco generalizado, y no siempre desarrollado al servicio de modelos pedagógicos innovadores “. (p.45).

Esta afirmación se refleja en la cotidianidad de algunas instituciones, a pesar de los múltiples recursos que llegan progresivamente, las prácticas pedagógicas en una gran parte siguen manteniéndose iguales, no porque sin estas herramientas no puedan generarse enseñanzas creativas sino porque los usos pedagógicos de estas pueden generar dinámicas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Por ende, en esta investigación se buscaron alternativas para establecer categorías de comparación involucrando estas herramientas en pro y no en contra de las experiencias educativas en el aula, en particular en los procesos de escritura, pues siguiendo a Área (2009): “la incorporación de las nuevas tecnologías si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros (...) afectarán meramente a la epidermis de las prácticas educativas, pero no representarán mejoras sustantivas de las mismas (p.46).

Atendiendo a la afirmación de Área es necesario pensar en mediaciones pedagógicas que acerquen las TIC a procesos significativos en el aula, desde posturas críticas e innovadoras, para no caer en una instrumentalización conductista de las mismas. Al respecto Barbero (1995) reflexiona.

“Antes que una cuestión de medios, el nuevo escenario comunicativo debería ser para la educación una cuestión de fines: ¿qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad? Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica” (p10)

A razón de estas afirmaciones de los autores mencionados, la introducción de las TIC al ámbito educativo, pueden ser efectivas como mediación pedagógica, si se parte de reflexiones para encontrar alternativas en los procesos de enseñanza y en las posibilidades

que ofrecen como herramientas constructivas en la vida de los educandos. Barbero (1995) hace otra reflexión importante:

“Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural [resaltado en el texto original], que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos” (p.10).

En busca de encontrar las mejores alternativas para integrar las TIC en los procesos de enseñanza, por medio de esta investigación se busca determinar el impacto de estas como mediaciones pedagógicas en el proceso escritural de niños, partiendo de las directrices en habilidades y estrategias determinadas por el MEN (2006).

3. METODOLOGÍA.

3.1. Metodología de la Investigación.

3.1.1. Paradigma y diseño de investigación.

Según los objetivos propuestos se considera que el paradigma que más se ajusta a las particularidades de la investigación es el cualitativo ya que este *"busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva."* (Martínez, 2011sp). Por otro lado, *se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones* (Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006). En este caso, se busca caracterizar las diferencias en el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC.

La investigación cualitativa se enfoca *en el significado y la comprensión, y asimismo centra el interés en el modo en que las personas construyen su mundo y llenan de sentido sus experiencias* (Merriam, 2009). Esto resulta de suma relevancia para la presente investigación pues existe la necesidad de analizar el desempeño en la producción de textos en niños de cuarto primaria al usar métodos análogos y digitales. Este paradigma considera a quien investiga desde un rol protagónico donde se destaca por la disponibilidad de ampliar su comprensión del fenómeno a investigar mediante la comunicación ya que asume la tarea de recolectar y procesar datos e información con el propósito de validar interpretaciones y considerar particularidades en una diversa gama de respuestas, monitoreando constantemente la posible influencia de sesgos o subjetividades en el proceso de interpretación de datos (Merriam, 2009).

Esta concepción protagónica del sujeto investigador resulta pertinente ya que el fenómeno sobre el que se desarrolla esta indagación se centra en investigar, en cómo se diferencia el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC en estudiantes de cuarto primaria; lo que implica que quien investiga se vea en la obligación de considerar, por un lado, los datos que surjan de los procesos de producción escrita con y sin TIC de los niños que surjan durante la intervención.

El diseño de esta investigación se basa en el estudio de caso, el cual permite profundizar el entendimiento de las diferencias en el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC. Además, este tipo de diseño de investigación permite entender la complejidad del fenómeno estudiado y analizar las interacciones dentro del contexto real (Yin, 2006). Según Merriam (2001), las características principales de los estudios de caso son su:

- *Particularidad*, es decir, se enfoca en una situación específica, evento, programa o fenómeno tomando un punto de vista holístico de la situación y de los grupos que participan.
- *Descripción*, ya que construye una rica y densa narrativa del fenómeno de estudio, esta descripción es cualitativa y se concreta en un texto que relata eventos, suscita imágenes, reproduce conversaciones y analiza situaciones.
- *Heurística* en la medida en que permite el descubrimiento de nuevos significados, amplía la experiencia del lector o confirma lo que ya es conocido.

El estudio de caso es pertinente para el análisis de procesos, ya que una de sus finalidades es interpretar la forma en que los grupos sociales representan sus experiencias e interactúan en diferentes situaciones dentro de un lapso delimitado de tiempo; no obstante, tal y como Dyson y Genishi (2005, pg. 4) mencionan “un caso

detallado es sólo un caso. No el fenómeno en sí (...) ese fenómeno puede parecer diferente en diferentes circunstancias sociales y culturales, esto es, en diferentes casos.”

El tipo de estudio de esta investigación se basa en uno exploratorio ya que examina un tema poco estudiado, tratando de indagar en él desde una perspectiva innovadora, preparando el terreno para nuevos estudios. A razón de esta afirmación: *Los estudios exploratorios se llevan a cabo cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado* (Hernández, Fernández, Baptista, 1998.58). Este tipo de investigación por lo general antecede a las demás.

Este tipo de estudio nos permite familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, problemas del comportamiento humano que se consideren cruciales para los profesionales del área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones verificables (Dankhe, 1988.58).

Lo anterior se relaciona con la presente investigación debido a que el propósito de establecer las características propias del proceso de producción textual mediado pedagógicamente con TIC y sin TIC, se constituye como un fenómeno cuyas características no han sido frecuentemente sistematizadas. De algún modo se considera que al establecer las particularidades de estos procesos se encuentren nuevas oportunidades para fortalecer aspectos importantes del currículo referentes a las habilidades de producción escrita en cuarto de primaria.

En pocas ocasiones los estudios exploratorios constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables

y establecen el “tono” de investigaciones posteriores más rigurosas (Dankhe, 1988:186).

En el estudio exploratorio el acercamiento a la realidad se realizó mediante la aplicación de talleres a los estudiantes, en estos fue necesario ir trabajando teoría y práctica; teoría en cuanto a las estrategias de producción textual y a los conocimientos para desarrollar habilidades de escritura como lo son: la cohesión local, global, lineal y la pragmática. A razón de esto Betancourt (2007) hace una clara evidencia de la relación que tiene los elementos teóricos y prácticos que enriquecen y constituyen el taller.

Este instrumento se escogió ya que la estrategia pedagógica del taller según Ander Egg (1999) yace en la modalidad de enseñanza/aprendizaje y de la organización de los roles de profesores y alumnos. En el trayecto de escritura de los niños el taller permite que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollen el uso de estrategias y habilidades de escritura que promuevan su producción textual, ya que *“es una alternativa pedagógica, porque en él se posibilita la reflexión sobre un saber-hacer por medio de la práctica.* MEN (2000)

3.2. Contexto

La institución educativa donde se realizó el proyecto es el CED Técnico Palermo. Este está ubicado en la localidad de Teusaquillo en la ciudad de Bogotá. Cuenta con una única sede y presta servicios de educación básica preescolar, primaria y bachillerato. Los estudiantes matriculados provienen de hogares con estratos 2 y 3, es decir, viven con todos los servicios básicos y sus ingresos son iguales o un poco mayores al salario mínimo.

Las estructuras familiares de los estudiantes son diversas pues existen muchos casos de núcleos uniparentales con dos o más hijos; esta situación conlleva a que varios padres y madres concentren la mayor parte de su tiempo en trabajar, dejando a sus hijos al cuidado

de otras personas o incluso solos (con la responsabilidad de realizar diversas actividades del hogar como el aseo y la preparación de alimentos). Estas realidades pueden tener impacto en el desempeño académico de los alumnos en razón a la falta de compromiso de muchas familias y su correspondiente afectación en el proceso escolar.

3.3. Participantes

La población objetivo de este trabajo fueron los estudiantes de grado cuarto de primaria de la Institución Educativa CED Técnico Palermo. Se realizó una selección para participar en la investigación, a partir de una prueba diagnóstica, entre aquellos estudiantes que no presentaron una dificultad mayor en el proceso escritor y aquellos que sí presentaron bastantes dificultades en cuanto a las habilidades escriturales; detalladas más adelante. Como resultado del análisis de la prueba se seleccionaron seis estudiantes que presentaron un nivel en la escala de valoración de alto y superior en su habilidad de escritura y seis estudiantes que se ubicaron entre bajo y básico. Sus edades oscilan entre los 9 y 11 años. Vale la pena aclarar que todos los padres de los estudiantes participantes aceptaron de manera voluntaria la participación de los niños en el desarrollo de las actividades, y se les solicitó la firma de los consentimientos informados, dado que los estudiantes son menores de edad. (Anexo 1)

3.4 Técnicas de recolección de la información.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos se recurrió a una prueba diagnóstica en la que los niños tenían que escribir un texto explicando un juego a un compañero de forma manual y también en digital, se realizó la actividad a los 40 estudiantes del grado cuarto y se seleccionó la población de estudio teniendo en cuenta su desempeño en las habilidades de escritura, lo cual fue determinado por la docente investigadora después de

valorar los 40 escritos de los niños y dar una valoración con una escala de bajo, básico, alto y superior, la cual es la utilizada en la institución para evaluar el proceso de los estudiantes. Al igual se recurrió al taller como instrumento principal para la recolección de la información, en total se aplicaron por parte de la docente investigadora nueve talleres a los 12 estudiantes seleccionados, cada uno tuvo una duración aproximada de dos semanas.

El objetivo principal de los mismos permitió establecer cómo se diferencia el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC; pero al igual se buscó promover el uso de estrategias de producción textual como lo son la planeación, la escritura y la reescritura y desarrollar habilidades de escritura como la cohesión local, global, lineal y la pragmática. De esta manera se logró comparar el desempeño de los niños en su producción textual con y sin mediaciones con TIC, teniendo en cuenta que según los Estándares de Educación en grado cuarto se deben trabajar textos informativos.

Para la implementación de los talleres se utilizaron: el aula de clase, la biblioteca y la sala de informática; aunque cabe aclarar que en el aula de clase se cuentan con 20 equipos portátiles, un televisor y un proyector. Durante el proceso se realizaron toma de fotos del proceso de elaboración de los escritos, del desarrollo de las sesiones y se recolectaron los textos elaborados en digital por medio del envío por parte de los estudiantes al correo electrónico de la docente investigadora y de una memoria.

A continuación, se detalla en que consistió cada uno de los talleres aplicados a los 12 estudiantes de la institución educativa escogida para la investigación:

En los tres primeros talleres se realizó la explicación sobre los textos informativos, las características del afiche, la concordancia entre sujeto/verbo, género/número, la segmentación de palabras, oraciones y párrafos; y otros conceptos para tener en cuenta a la

hora de escribir oraciones con sentido completo. También se trató el tema de las tres etapas de la escritura haciendo énfasis en la etapa de planeación. Para ello se utilizó por parte de la docente recursos audiovisuales y herramientas mediadas por TIC para que los niños realizaran actividades que permitieran afianzar las explicaciones dadas. Luego se inició con el proceso de escritura de la planeación del afiche que iba a escribir cada niño, lo realizaron de manera manual y luego digital.

ESTRUCTURA Y APLICACIÓN DE LOS TALLER EN CADA SESIÓN

Talleres No. 1, 2 y 3

<i>Objetivo de Aprendizaje</i>	<p><i>Elegir un tema para producir un texto, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</i></p> <p><i>Diseñar un plan para elaborar un texto informativo.</i></p>
<i>Rol Docente</i>	<p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que caracteriza los textos informativos. ➤ Que es el afiche y sus características. ➤ Etapas de la escritura: planeación, escritura y reescritura. ➤ Cómo se realiza de planeación de un texto. <p>Desarrollo:</p> <p>Se realizaron preguntas colectivas sobre los elementos constitutivos del afiche como las diferencias que encuentran en un afiche y un cuento, la información que debe aparecer, ¿a quién se invita?, ¿a qué se invita?, ¿para qué se invita?, lugar, fecha y hora del evento. Por medio de la imagen de un afiche se concluyó por parte de los estudiantes que es un texto llamativo, que tiene imágenes, diferentes tipos de letras y no tiene</p>

	<p>unas reglas muy estrictas en su estructura. Al igual el tipo de lenguaje que debe utilizarse, frases cortas ¡No faltes!, sugestivas: tu presencia es importante y ordenes suaves: ven, acompáñanos.</p> <p>Las características que debe tener para ser leído tales como la letra grande para ser leído de lejos, poco texto para ser leído rápidamente, colores y dibujos que llamen la atención y la distribución de espacio que se haga en el cartel.</p> <p>En cuanto a la planeación se explicó la importancia de establecer la direccionalidad del texto, de seleccionar el contenido, de recurrir a los conocimientos sobre el afiche y de representar las ideas que se incluirán en el texto usando esquemas, imágenes o cuadros.</p> <p>Se indica que se puede iniciar la planeación con una lluvia de ideas o una serie de notas, que es muy útil utilizar un organizador visual como un mapa conceptual, esquemas, etc. Se realiza un ejemplo por medio del cual los estudiantes generaron ideas y lograron evidenciar cómo con estos recursos las ideas adquieren sentido entre una y otra; y a medida que se avanza se va formando un borrador del texto que es susceptible a cambios.</p>
<p>Instrumentos</p> <p>TIC</p>	<p>Videos en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=QVkXGzjgVzE</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=CU7pLqiAHTo</p> <p>http://es.slideshare.net/karymdg/ejemplos-de-afiches?next_slideshow=1</p> <p>Ejercicios interactivos en la página jugando y aprendiendo:</p> <p>https://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-3/la-noticia/</p> <p>Ejercicio en Educaplay:</p>

	<p>https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2552471/iguana_iers.htm</p> <p>https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2582295/los_textos_informativos.htm</p> <p>https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/683566/textos_informativos.htm</p>
<i>Ejercicio de Escritura sin TIC</i>	Los estudiantes de manera análoga realizaron la planeación del texto en una guía escrita en la cual plasmaron el método de búsqueda de ideas que habían escogido, entre la escritura automática libre, el cubo, la estrella y la lluvia o tormenta de ideas. Luego organizaron las ideas por medio de mapas conceptuales, esquema de llaves, diagramas o enumeración de ideas.
<i>Ejercicio de Escritura con TIC</i>	Utilizando las TIC los estudiantes realizaron la planeación consultando en el buscador de google la información sobre el tema que escogieron, luego unos en Word y otros en Power Point realizaron la escritura de las ideas utilizando imágenes para representar el cubo o la estrella y finalmente organizaron las ideas, la mayoría utilizando el diagrama de mapa conceptual.

Fuente elaboración propia



Imagen 1. Ejercicios realizados por los estudiantes con herramientas TIC.

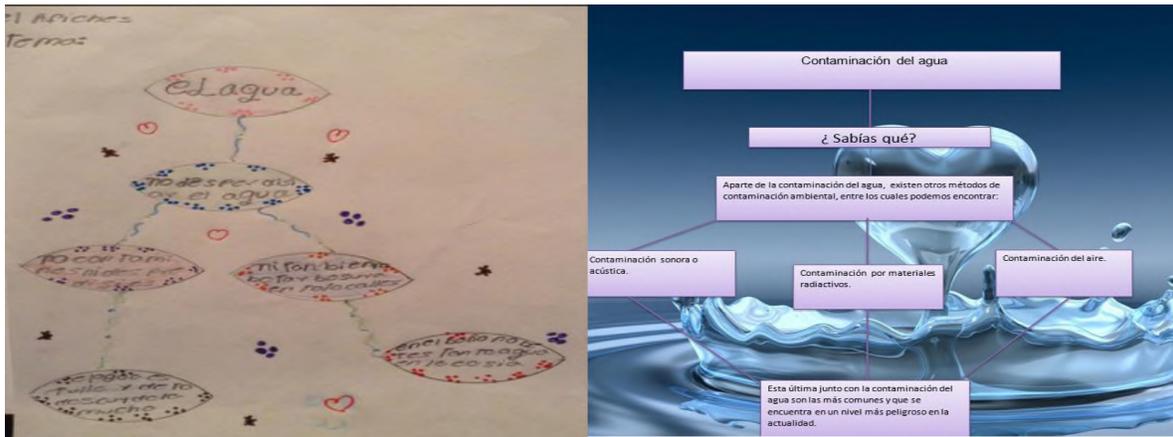


Imagen 2. Planeación del texto análogo y digital

En los siguientes tres talleres se trabajó el tema de la etapa de la escritura de textos y de los aspectos que se deben tener en cuenta para ello, como: la concordancia entre sujeto/verbo, género/número, la segmentación entre palabras, la construcción de oraciones con sentido completo, la importancia de seguir un hilo temático a lo largo del texto, el uso adecuado de los signos de puntuación y de los conectores que dan cohesión; la intencionalidad que determina el interlocutor y la situación de comunicación. Se realizó la producción del texto teniendo en cuenta para ello habilidades como las descritas por Cassany (1998): Desarrollar las ideas, consultar fuentes y vincular con ideas nuevas. También es importante resaltar lo que el mismo autor escribe en cuanto a la producción de un texto (Cassany, 1999, 2000; Peon, 2004)

Para producir un texto el escritor está en una continua tensión entre interpretar las ideas y decidir cómo presentarlas. Esta tensión entre las dimensiones de contenido y de forma de expresión es particularmente evidente durante la fase de producción.

Talleres No. 4,5 y 6

<p>Objetivo de Aprendizaje</p>	<p>Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos de la producción escrita.</p>
<p>Rol Docente</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Para producir el texto se realiza la explicación que es recomendable agregar información que ayude a profundizar el tema del escrito, consultar otras fuentes y vincular así ideas nuevas al tema del escrito. Se propone como ejercicio consultar noticias, cuentos, etc., sobre el tema escogido en la planeación.</p> <p>También se realizaron las explicaciones concernientes sobre las habilidades necesarias para escribir tales como las textuales que permiten formar párrafos teniendo en cuenta la información relevante del tipo de texto, la utilización de una estructura para dar coherencia global al texto; es decir la coherencia entre todos los párrafos y la conexión entre las oraciones. Estas temáticas se abordan por medio de ejercicios y preguntas colectivas.</p> <p>Por otro lado, se trabajaron las convencionalidades en ortografía, la concordancia de género y número, la elección en tiempos verbales, la puntuación y el uso de conectores, lo cual ayuda a que el texto tenga coherencia local, es decir, en cada párrafo.</p> <p>Se recalcó la forma de escribir afiches y se realizó la explicación del uso</p>

	de la herramienta Powtoon, creando un usuario y realizando un ejercicio para el manejo del programa.
<i>Instrumentos TIC</i>	<p>Videos en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=fqPvoRRPETg https://www.youtube.com/watch?v=aWd3O8tQjPY https://www.youtube.com/watch?v=U9UImo7nxy0 http://es.slideshare.net/ledifo/cmo-hacer-un-afiche-3850529</p> <p>Ejercicios interactivos en la página ceiploreto: www.ceiploreto.es , lengua 4, Santillana caminos del saber. http://www.ceiploreto.es/sugerencias/juntadeandalucia/fondolector/frases.htm https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1477048/genero_y_numero_de_los_sustantivos_gramatica_5_primaria_unidad_5.htm</p>
<i>Ejercicio de Escritura sin TIC</i>	Para la escritura del afiche los niños realizaron su escritura en medio pliego de cartulina, teniendo en cuentas el texto de planeación elaborado anteriormente.
<i>Ejercicio de Escritura con TIC</i>	Para realizar el afiche utilizaron primero Word o Power Point y después la herramienta Powtoon, que, aunque tiene como función principal crear videos, permitió que los niños crearan el afiche de forma agradable ya que cuenta con imágenes en movimiento, sonido y diversos tipos de letras. Se utilizaron buscadores para encontrar ejemplos del tipo de escritura de afiches y para ubicar imágenes y fondos adicionales a los que ofrecían los programas.



Imagen 3. Ejercicios con herramienta Powtoon.



Imagen4. Ejercicios escritura del afiche en análogo y digital.

En el desarrollo de los talleres siete, ocho y nueve, se trabajó con los estudiantes la tercera etapa de la escritura, que consiste en la revisión de los textos escritos por los niños, que para este caso se trata de un texto informativo, el cual es un afiche. Para la etapa de revisión del texto, se tuvieron en cuenta los criterios de adecuación entre lo planeado y lo producido y los que tienen que ver con la habilidad en la escritura como la coherencia de la estructura del texto y su relevancia (Albarrán *et. al.*, 2008, pp. 74-75). Se realizó la reescritura del afiche después de haber realizado una revisión grupal y una individual de su escritura.

<p>Objetivo de Aprendizaje</p>	<p><i>Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por el mismo estudiante.</i></p>
<p>Rol Docente</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Para esta fase se realiza la explicación de cómo se puede realizar la revisión del texto escrito, primero se sugiere revisar lo planeado, leer lo producido y realizar una reflexión que permitiera verificar que se cumplió con lo que se quería comunicar.</p> <p>Luego se propuso revisar lo concerniente a los aspectos formales del texto, la coherencia es decir que la información se encuentre ordenada de manera lógica y comprensible, la cohesión es decir la relación de las oraciones, el uso de conectores, la segmentación, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, entre otros.</p> <p>Fue importante presentar un esquema para que los niños pudieran revisar los textos de los compañeros, en este caso los afiches, para que tuvieran claridad de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en la revisión. Se asignó un color para que marcaran los errores que ellos consideraban, asignando así amarillo para subrayar las observaciones concernientes a la coherencia y cohesión local, de rojo las de coherencia global, azul cohesión lineal y de verde las de pragmática. Haciendo la claridad que a los estudiantes se les explicaba cada uno de ellos de manera práctica, con ejemplos y con un esquema gráfico.</p> <p>En parejas los estudiantes intercambiaban los textos para realizar la corrección, este fue un proceso muy importante pues al tener que</p>

	<p>corregir un texto ajeno los niños afianzaron las habilidades de escritura.</p> <p>Al finalizar devolvían los textos y explicaban las modificaciones que ellos harían. Cada niño era libre de aceptar o no las observaciones de los compañeros; pero si tuvieron que realizar una reescritura de su afiche y al finalizar lo colocaron en una pared del salón para que los otros compañeros y docentes pudieran observar libremente y leer los afiches haciendo otras anotaciones de enmiendas y sugerencias. De nuevo se propone una nueva corrección del texto y se realiza la lectura en clase, para detectar las últimas incorrecciones o aspectos que se pudieran editar para realizar el escrito final.</p>
<p>Instrumentos</p> <p>TIC</p>	<p>Videos en YouTube:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GHPTbTE-W7k</p> <p>https://www.educaplay.com/es/actividad/videoquiz.htm</p>
<p>Ejercicio de</p> <p>Escritura sin</p> <p>TIC</p>	<p>Para la reescritura de manera análoga los niños repitieron el afiche teniendo en cuenta las correcciones realizadas por sus compañeros primero en una hoja asignada por la docente y luego con las nuevas correcciones realizadas por el mismo lo reescribió de nuevo en una cartulina.</p>
<p>Ejercicio de</p> <p>Escritura con</p> <p>TIC</p>	<p><i>Con el uso de TIC los estudiantes presentaron el afiche realizado en PowToon a sus compañeros por medio del televisor del aula, e iban subrayando con diferentes colores las observaciones de sus compañeros según la subcategoría de escritura a la que correspondiera la observación. Luego realizaba la edición de las en el mismo</i></p>

	<i>programa, para pasar a realizar una última revisión hecha por el mismo.</i>
--	--

Fuente elaboración propia



Imagen 5. Proceso de reescritura análoga, afiche corregido.

3.5 Técnicas de análisis de la información

Dentro de las técnicas de análisis de la información se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías relacionadas con los instrumentos utilizados para la recolección de la información. Estas categorías se determinaron a la luz de lo planteado en los objetivos de investigación en donde se busca caracterizar las diferencias en el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC y también el desarrollo de habilidades de estrategias de producción textual y de escritura.

De acuerdo con lo anterior se diseñó la siguiente tabla en donde se presenta el orden en el que se analizaron las categorías, vale la pena destacar que las subcategorías correspondientes a las estrategias de producción textual y habilidades de producción textual son las mismas ya que para poder realizar la comparación es recomendable que las variables de evaluación sean las mismas.

Categorías	Subcategorías	
1. Uso de estrategias de producción textual	1.Planeación	1. Con TIC
	2. Escritura 3. Revisión	2. Sin TIC
2. Uso de habilidades de escritura	1.Coherencia y cohesión local 2.Coherencia Global	1. Con TIC
	3. Coherencia y cohesión lineal 4.Pragmática	2. Sin TIC

Tabla 1. Categorías y subcategorías (Escritura) Fuente: elaboración propia

MEN (2005)

Las habilidades de producción textual corresponden a las sugeridas por el MEN (2005); a continuación, se describen los desempeños que corresponden a cada una de las habilidades, las cuales durante la intervención se valoraron de acuerdo con una escala de valoración que mide el nivel de desempeño con bajo, básico, alto y superior.

Estrategias de Producción Textual
Planeación
Desempeños
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elige un tema para producir un texto, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. 2. Diseña un plan para elaborar un texto informativo.
Escritura
Desempeño
<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos de la producción escrita.

Revisión
Desempeño
1. Reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por el mismo.

Tabla 2. Estrategias de Producción Textual. Fuente: elaboración propia

MEN (2005)

Habilidades en Escritura
Coherencia y Cohesión Local
Desempeños
1. Construye oraciones gramaticales con sentido completo.
2. Evidencia la segmentación a través de algún recurso (Espacio en blanco, renglón, conector, uso sucesivo de y, entonces, pues, etc.)
Coherencia Global
Desempeños
3. Expresa ideas con mínimo desarrollo dentro de un texto dado.
4. Existe unidad y progresión temática.
Coherencia y Cohesión Lineal
Desempeños
5. Hace uso de los signos de puntuación con función lógica
6. Utiliza conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado.
Pragmática
Desempeños
7. Aborda el tema propuesto atendiendo a una intencionalidad determinada por el interlocutor.

- | |
|---|
| 8. Selecciona el tipo de texto teniendo en cuenta la secuencia (inicio, nudo y desenlace) dentro del contexto dado. |
|---|

Tabla 3. Habilidades en Escritura Fuente: elaboración propia

MEN (2005)

Los textos producidos por cada uno de los niños, se analizaron a manera de categoría de análisis en cuanto a las estrategias de escritura y las habilidades requeridas para ella, con y sin incorporación de TIC. Los parámetros de cada categoría sirvieron de referente para el análisis, los cuales se derivan del modelo teórico sobre la producción de textos de Jolibert (1998), dentro de los cuales se derivan tres operaciones básicas que son la planificación, la textualización y la relectura.

La recolección de la información se llevó a cabo reuniendo los textos que los niños iban produciendo, los análogos se compilaron en una carpeta de escritura individual y los digitales por medio de la copia digital y del envío al correo electrónico de la docente investigadora y de ellos mismos, para que de esta manera también pudieran compilarlos, ya que casi ninguno contaba con una memoria USB. También se realizó registro fotográfico de los escritos y de algunos momentos en su construcción.

El análisis cualitativo de la información registrada se trazó a manera de un proceso de análisis de contenido, en el cual se hizo un acercamiento a las dos categorías de análisis, para determinar la manera en que cada una de ellas se expresa en la producción textual, tanto con y sin la mediación de las herramientas tecnológicas utilizadas.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Fase 1: Diagnóstico Inicial

En esta etapa, se realizó un diagnóstico inicial en el cual los 40 estudiantes llevaron a cabo la siguiente actividad:

Actividad 1.

Esta actividad contó con la participación de la docente investigadora y los 40 estudiantes del grado cuarto primaria. Se llevó a cabo en el aula de clase y consistió en escribir la explicación de un juego a un compañero en un formato de hoja entregado para ello. La docente motivo a los estudiantes a escribir la explicación con el propósito de exponerla posteriormente a los compañeros. Al final de la actividad se observó que gran parte de los estudiantes presentaban escasa producción escrita y manifestaban no saber qué escribir. Esta actividad se realizó en dos horas de clase de español. Los trabajos resultantes fueron analizados a través de una matriz o rúbrica de evaluación que permitió ser lo más objetiva posible al momento de ver las fortalezas y debilidades de cada estudiante y de esta manera realizar la selección de la población según el desempeño. Se escogieron 12 niños en total.

MATRIZ DE EVALUACION PRUEBA DIAGNÓSTICA

Categoría/ Escritura	Bajo (1-29)	Básico (30-39)	Alto (40-49)	Superior (50)
Coherencia	No produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. No se evidencia	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna, pero debe evidenciar más	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. Evidencia concordancia	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. Evidencia concordancia

y Cohesión Local	concordancia entre sujeto/verbo o género/número. No hay segmentación adecuada entre las proposiciones.	concordancia entre sujeto/verbo o género/número. Hay alguna segmentación de proposiciones.	entre sujeto/verbo o género/número. Presenta la mayoría de la segmentación entre las proposiciones.	entre sujeto/verbo o género/número. Hay segmentación entre las proposiciones.
Coherencia Global	No se sigue un hilo temático a lo largo del texto. No expresa ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Se sigue un hilo temático a lo largo del texto, pero falta expresar ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Sigue un hilo temático a lo largo del texto. Expresa ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Sigue un hilo temático a lo largo del texto. Expresa ideas con desarrollo dentro del texto.
Coherencia y Cohesión Lineal	No evidencia el uso de conectores, ni de signos de puntuación con función lógica. No establece relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica, pero falta establecer relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica. Establece la mayoría relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica. Establece las relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.
Pragmática	No produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. No sigue principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada pero falta seguir principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. Sigue la mayoría de principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. Sigue principios lógicos de organización según el tipo de texto.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación etapa diagnóstica. Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos de la fase diagnóstica

Los datos se analizaron con una rúbrica creada por la docente investigadora, teniendo en cuenta las habilidades de escritura establecidas como subcategorías para evaluar también el texto final producto de la intervención. Con respecto a las estrategias de escritura, ningún estudiante tuvo en cuenta la etapa de planeación, ni de relectura y reescritura del texto escrito; por lo tanto, no se realizó análisis en cuanto a esta categoría.

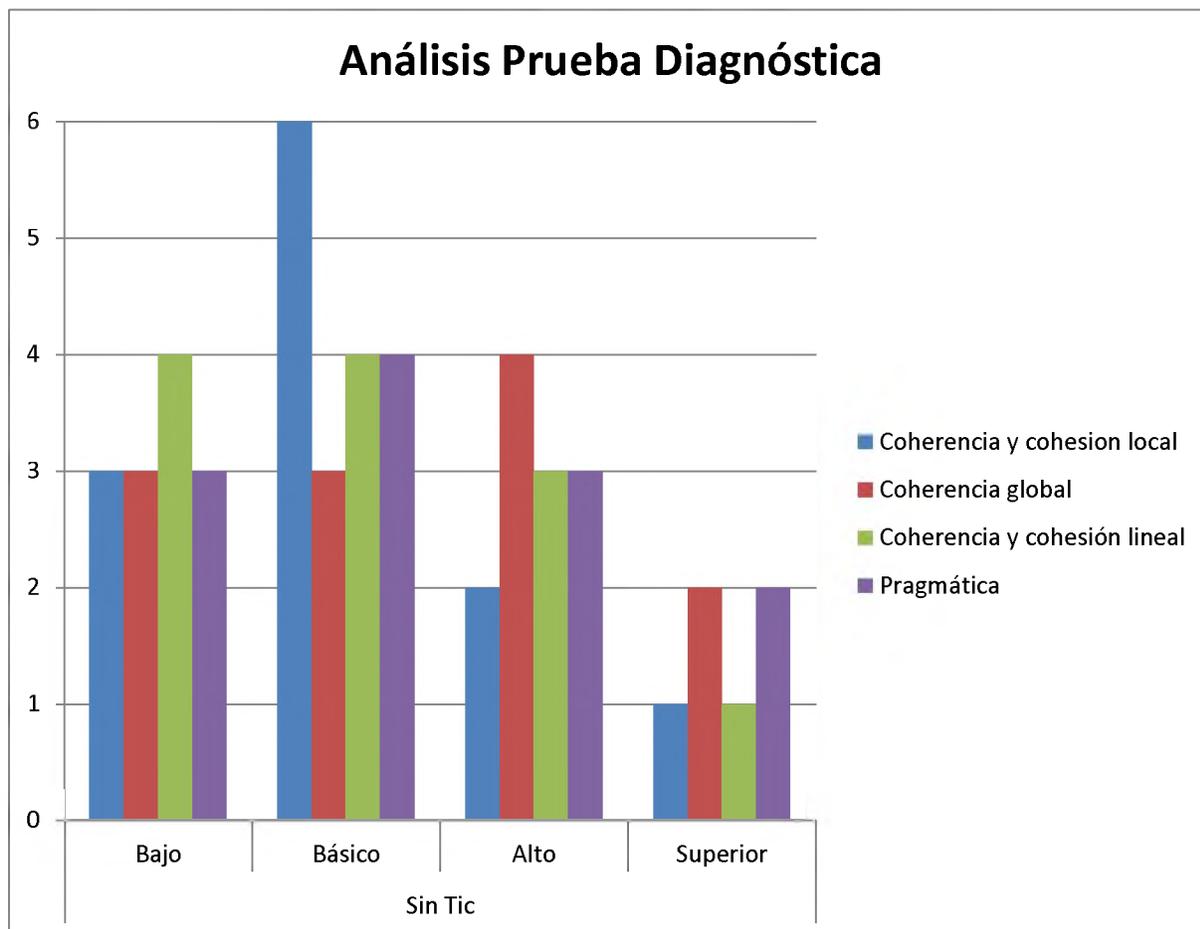


Gráfico 1. Análisis Prueba Diagnóstica. Elaboración propia.

En cuanto a las habilidades de escritura de forma análoga es decir sin intervención de las TIC, en la gráfica se observa que, de un total de 12 estudiantes en cuanto a la coherencia y cohesión local, 3 se encontraban en un nivel bajo, 6 en básico, 2 en alto y solo 1 en superior. Con respecto a la coherencia global, 3 se encontraban en un nivel bajo, 3 en

básico, 4 en alto y solo 2 en superior. En la coherencia y cohesión lineal, 4 se encontraban en un nivel bajo, 4 en básico, 3 en alto y solo 1 en superior. Y en pragmática, 3 se encontraban en un nivel bajo, 4 en básico, 3 en alto y solo 2 en superior. Aquí se pudo concluir que era fundamental seguir trabajando con los niños el desarrollo de estas habilidades e incorporar nuevas estrategias en su enseñanza y desarrollo escritural de las mismas. De acuerdo a la matriz de evaluación se puede establecer en que consiste cada escala de valoración en cuanto a las categorías de escritura evaluadas.

4.2 Fase 2. Implementación de la propuesta de intervención

Esta fase implicó el uso de TIC como herramienta en el proceso de escritura de los textos de los niños, por medio del desarrollo de talleres que incluyeron actividades para propiciar el desarrollo de habilidades y de estrategias en escritura.

Actividad 1

Se realizaron las sesiones correspondientes a los tres primeros talleres en los cuales se trabajaron las temáticas relacionadas con los textos informativos, en especial el afiche y las etapas de la escritura haciendo énfasis en la planeación. Se propuso la primera actividad de escritura que consistió en realizar el primer escrito que fue la planeación del afiche de manera análoga y después usando TIC. Durante las actividades con estas herramientas los estudiantes manifestaron entusiasmo, por romper en cierta medida con el convencionalismo de las actividades concernientes a la escritura, que se tornan en la mayoría de las ocasiones según lo observado por la investigadora desmotivantes y sin sentido para los niños. Se lograron realizar las sesiones de trabajo satisfactoriamente, aunque en ocasiones tomaron más tiempo del planeado. Las únicas dificultades presentadas con el proceso de escritura digital fue que algunos niños se dispersan en los equipos realizando otras cosas diferentes a las propuestas.

Al finalizar los trabajos fueron analizados por medio de unas categorías y subcategorías establecidas según los Estándares Curriculares del MEN.

A continuación, se presenta la matriz de evaluación de las estrategias de producción textual, con una escala de valoración de bajo a superior.

MATRIZ CATEGORIA ESTRATEGIAS DE PRODUCCION TEXTUAL

Subcategorías/ Producción Textual	Bajo (1-29)	Básico (30-39)	Alto (40-49)	Superior (50)
Planeación	No elige un tema para producir un texto, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. No diseña un plan para elaborar un texto informativo.	Elige un tema para producir un texto, pero debe tener en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseña un plan para elaborar un texto informativo.	Elige un tema para producir un texto, teniendo en cuenta un propósito, y las exigencias del contexto. Diseña un plan para elaborar un texto informativo.	Elige un tema para producir un texto, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseña un plan para elaborar un texto informativo.
Escritura	No produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos de la producción escrita.	Produce la primera versión de un texto informativo, pero debe atender requerimientos de la producción escrita.	Produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo algunos requerimientos de la producción escrita.	Produce la primera versión de un texto informativo, atendiendo los requerimientos de la producción escrita.
Revisión	No reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por el mismo.	Reescribe el texto, pero debe tener en cuenta las propuestas de corrección formuladas por los compañeros.	Reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas.	Reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y por el mismo.

Tabla 5. Rúbrica de Evaluación Categoría de Estrategias de Producción.

Fuente: Elaboración propia

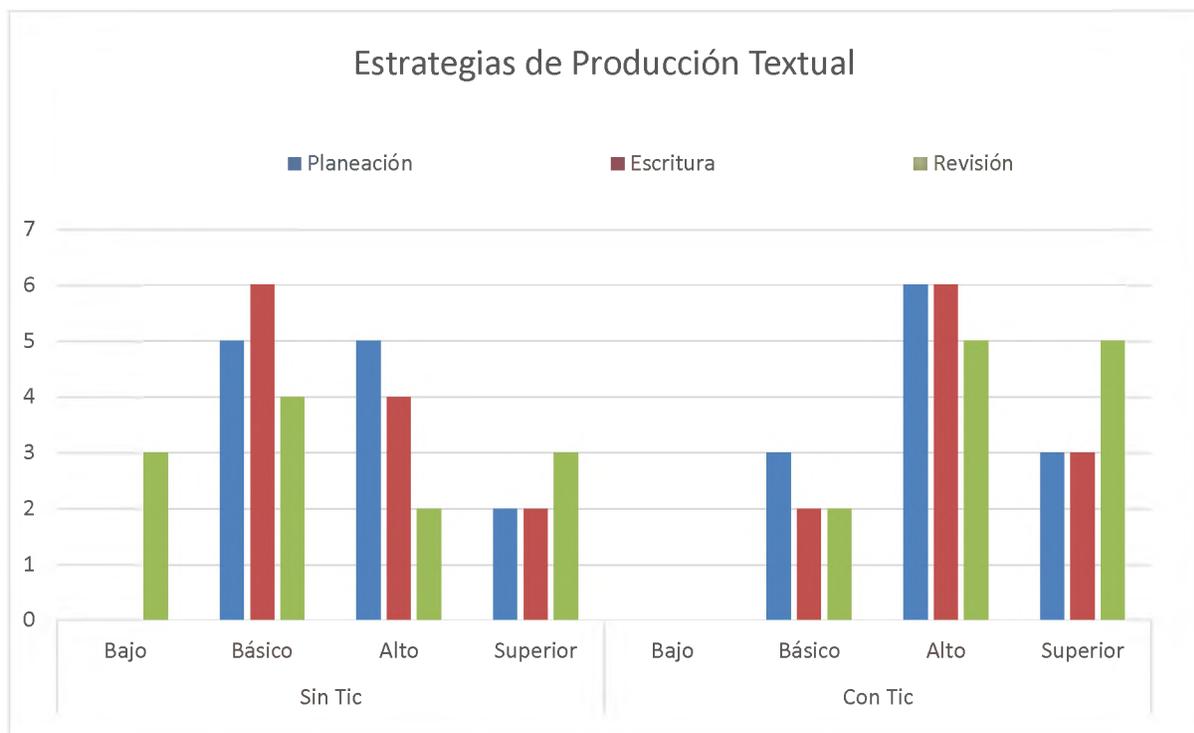


Gráfico 2. Estrategias de Producción Textual. Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se pueden observar avances significativos en las estrategias de producción textual al escribir los textos usando TIC. Con respecto a la etapa de planeación en el primer trabajo realizado de forma análoga 10 estudiantes presentaron un desempeño básico y alto, solo dos se ubicaron en una escala de superior; con el uso de TIC se evidencia que mejora el desempeño pues se tienen en cuenta con más rigurosidad el propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto, al realizar el diseño del plan para elaborar el texto informativo. De esta manera dos estudiantes pasaron desempeño básico a alto y uno de alto a superior. En la observación de la actividad escritural con TIC, los estudiantes demostraron mayor motivación en su ejecución, al contar con estas herramientas dispusieron de recursos adicionales como imágenes y ejemplos que

permitieron enriquecer la planeación del afiche en cuanto al tema, el propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

En la etapa de escritura también se observó una mejoría en el desempeño pues en el escrito análogo seis niños se ubicaron en la escala de valoración de básico y en el escrito con TIC solo dos se ubicaron en esta valoración, pasando cuatro a valoración de alto. Sin embargo, solo un niño paso de alto a superior escribiendo el texto en digital. Se evidenció en el proceso que la mayor dificultad para los estudiantes es la producción del texto atendiendo requerimientos de la producción escrita, pues aquí se evidencia la intrínseca relación con la categoría de habilidad escritural. Entendiendo que de manera transversal las dos categorías se relacionan en la escritura de textos.

En la etapa final de revisión solo un estudiante no reescribió el texto a partir de las correcciones formuladas de manera análoga, pero en digital si lo realizó cambiando su valoración de bajo a básico. Con respecto a los otros niños se demostró un nivel de mejoría con el uso de TIC, pues dos niños pasaron de desempeño básico a alto; teniendo en cuenta que el niño de valoración bajó en escritura análoga paso a básico en la escritura con TIC. Los dos niños que estaban en alto en la reescritura análoga pasaron a superior. Se puede concluir que en todas las etapas que trabajaron las estrategias de producción textual, al usar mediaciones con TIC se registró una mejoría en la escritura de cada una; es importante tener en cuenta que, en las actividades desarrolladas en cada taller, a los estudiantes se les realizaron las explicaciones concernientes utilizando los mismos recursos análogos y digitales, para partir de una situación de igualdad al realizar los escritos de manera análoga y digital.

Varias razones soportan esta mejoría al usarse mediaciones tecnológicas en las prácticas pedagógicas; una determinante radica en la motivación que genera para los

estudiantes lo cual permite mayor acercamiento del docente y así comprender otras formas de aprendizaje. Otras de las razones registradas en los textos producidos y en el proceso de observación de las sesiones es que, al poder integrar contenidos digitales en sus escritos como sonidos, imágenes, entre otros, generó en los niños la necesidad de cuidar también la parte escrita del afiche, al tratar de dar formatos a la letra releen y realizan correcciones, con el sistema de alerta de errores en cuanto a la escritura por parte de los programas se genera la necesidad de corregir lo que te está sugiriendo el programa. Adicional el uso de TIC, significó una aproximación a encuentros con la escritura los cuales activaron el aprendizaje de nuevas formas y permitieron que los escritos pudieran ser editados con mayor facilidad para satisfacer su propósito y transmitir sus ideas con claridad. Con las dos formas de trabajo los estudiantes fortalecieron la redacción al momento de escribir sus textos a partir de las sugerencias de sus compañeros.

MATRIZ CATEGORIA HABILIDADES DE ESCRITURA

Subcategorías/ Habilidades de Escritura	Bajo (1-29)	Básico (30-39)	Alto (40-49)	Superior (50)
Coherencia y Cohesión Local	No produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. No se evidencia concordancia entre sujeto/verbo o género/número. No hay segmentación	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna, pero debe evidenciar más concordancia entre sujeto/verbo o género/número. Hay alguna	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. Evidencia concordancia entre sujeto/verbo o género/número. Presenta la mayoría de la	Produce proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. Evidencia concordancia entre sujeto/verbo o género/número. Hay segmentación entre las

	adecuada entre las proposiciones.	segmentación de proposiciones.	segmentación entre las proposiciones.	proposiciones.
Coherencia Global	No se sigue un hilo temático a lo largo del texto. No expresa ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Se sigue un hilo temático a lo largo del texto, pero falta expresar ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Sigue un hilo temático a lo largo del texto. Expresa ideas con mínimo de desarrollo dentro del texto.	Sigue un hilo temático a lo largo del texto. Expresa ideas con desarrollo dentro del texto.
Coherencia y Cohesión Lineal	No evidencia el uso de conectores, ni de signos de puntuación con función lógica. No establece relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica, pero falta establecer relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica. Establece la mayoría relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.	Evidencia el uso de conectores y de signos de puntuación con función lógica. Establece las relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones.
Pragmática	No produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. No sigue principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada pero falta seguir principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. Sigue la mayoría de principios lógicos de organización según el tipo de texto.	Produce textos atendiendo a una intencionalidad determinada. Sigue principios lógicos de organización según el tipo de texto.

Tabla 6. Rúbrica de evaluación etapa diagnóstica. Fuente: Elaboración propia

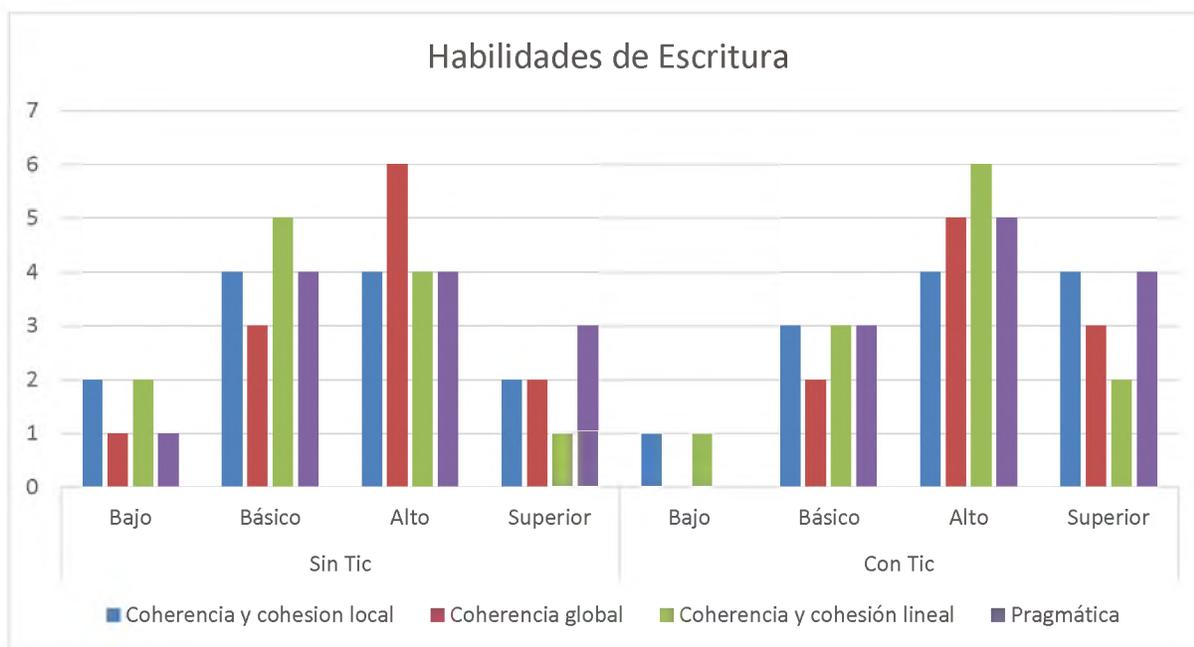


Gráfico 3. Habilidades de Escritura. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se observa el desempeño en las habilidades de escritura de los estudiantes de grado cuarto con y sin uso de las mediaciones pedagógicas con TIC. En cuanto al uso de la coherencia y cohesión local en los escritos análogos solamente dos estudiantes no realizaron construcción de oraciones con sentido completo y fallaron en la segmentación al no utilizar conectores; en el escrito digital solo uno presentó este desempeño. Pero en todos los demás se presentó una leve mejoría de esta habilidad en los textos digitales. En la coherencia global también se presentó un mejor desempeño en los textos digitales, pues hubo una leve mejoría al expresar las ideas con un mínimo de desarrollo y en la progresión temática de los párrafos. En cuanto a la coherencia y la cohesión lineal se mantuvo un niño con desempeño bajo en los dos textos, tanto en el análogo como el digital, el resto también mejoro en el uso de conectores y de los signos de puntuación. En la pragmática ningún estudiante quedó en desempeño bajo en el texto

digital y en general casi todos tuvieron mejoría, excepto dos que se mantuvieron en nivel básico.

Es de destacar que en ninguna de las habilidades se mantuvo igual el desempeño en los textos producidos en análogo y digital, al contrario, aunque en ocasiones fue leve la mejoría es de destacar como fue una constante que la producción textual de los niños presentó mejoría en todas las habilidades con las mediaciones pedagógicas de las TIC.

A continuación, se detallan las diferencias que se presentaron en cada subcategoría a nivel análogo y digital.



Imagen 6. Ejercicio de corrección grupal del afiche.



Imagen 7. Rescritura análoga del afiche.

5. CONCLUSIONES

Dado el lugar relevante que han adquirido las TIC en la sociedad y por ende en las instituciones educativas, es importante que los docentes puedan reflexionar en torno al papel que están desempeñando y encontrar diversas maneras para aprovecharlas en ambientes propicios de aprendizaje. Se puede deducir a partir de la presente investigación que las tecnologías por sí mismas no producen cambios en la habilidad escritural de los niños, pero su uso con fines académicos genera una gran motivación para los estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

El propósito de la investigación fue caracterizar las diferencias en el desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC. Dentro de esta caracterización se concluyó que:

De acuerdo con las tres etapas de la escritura, los estudiantes incrementaron sustancialmente su implementación en el escrito al usar tecnologías al comparar los resultados con los escritos realizados con herramientas análogas. El hecho de disminuir el desempeño bajo en las habilidades de estrategias y de escritura, determinan un indicador suficiente para corroborar que si se producen cambios positivos con la mediación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura.

No obstante, estos resultados positivos con respecto a la utilización de los recursos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son de por sí suficientes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Es indispensable contar con medidas y procesos complementarios pues la tecnología es una herramienta, un apoyo, y no la base para el aprendizaje de la escritura. En efecto, el cambio del paradigma tradicional de enseñanza debe migrar hacia otros procesos cuyo énfasis no resida ya en la trasmisión de

los elementos básicos de la construcción de la escritura ni en una jerarquización de la relación entre docentes y estudiantes.

El paradigma constructivista o la aproximación pedagógica a partir de los enfoques en donde se combinan lo gramatical los aspectos del contenido, las funciones y formas, resultan metodologías igualmente necesarias si lo que se quiere, en primer lugar, es transmitir la complejidad y riqueza de la escritura; eliminar, en segundo lugar, el rol del docente como mero trasmisor de conocimientos y técnicas; y, por último, incentivar y generar apropiación con respecto a esta forma de comunicación, y, con ello, fortalecer el desempeño académico de los estudiantes –una de las preocupaciones del Estado y del MEN en razón a los bajos resultados en las pruebas institucionales y en las pruebas Saber. El cambio de una enseñanza tradicional a una constructivista y el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escritura, se erige, así como una alternativa para la apropiación del lenguaje en poblaciones que inician el proceso de adquisición de las bases para comunicarse de manera escrita.

Los resultados del estudio permiten establecer que los estudiantes presentan dificultades escriturales, específicamente las que tienen que ver con utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática. Pero aún con todas estas falencias se pudo demostrar que los niños responden mejor en su proceso escritural al incorporar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, y aún más cuando se trabajan las tres etapas de la escritura que son la planeación, la escritura, y la reescritura.

También se demostró que los estudiantes demostraron más interés y un alto grado de motivación respecto a las actividades que estaban mediadas por las TIC; por lo cual se

estima conveniente incorporarlas como un proceso vivo que requiere una serie de acciones y decisiones según las situaciones del contexto escolar.

A continuación, se presentan algunas consideraciones que se deberían tener en cuenta: por medio de las actividades propuestas en los talleres, se incentivó la producción de textos escritos tanto con mediación o no de las TIC, aunque se evidenció en el análisis que los escritos con medios digitales mejoraban el desempeño de la habilidad escritural en todas las categorías; aunque en la categoría de cohesión se mantuvo un desempeño muy básico, aun así se registró cierto grado de mejora en la mayoría de niños.

También se pudo concluir que los cambios evidentes que se presentaron en los textos en la etapa de la reescritura cuando los niños escriben con TIC, se relacionan con el hecho de que al usar el procesador de texto no tenían que reescribir todo el texto para corregirlo, a su capacidad correctiva, a que se puede observar una producción textual organizada en bloques de texto facilitando la utilización más precisa de los signos de puntuación, mayúsculas, apropiación de la escritura y coherencia. Así mismo, tuvieron la posibilidad de interactuar con la información necesaria para resolver dudas y realizar correcciones, ya que disponían de material educativo en su equipo lo que les generó una mayor asimilación de los contenidos. En los casos de los niños en los que se evidenció que su habilidad en la escritura no presentaba mejoría a pesar del uso de las herramientas tecnológicas se debió a factores de ritmo de aprendizaje, no apropiación de las habilidades de escritura y desconocimiento de las formalidades y gramática de la lengua.

Durante el proceso de escritura no fueron muchas las limitantes que presentaron los estudiantes en el desarrollo de las actividades, no obstante, la mayor dificultad se manifestó en la producción de textos, aunque a medida que avanzaba el proceso, la mayoría de

estudiantes ganó fluidez, presentaron mejor cohesión en cuanto a las ideas y los textos fueron cada vez más completos en su sentido comunicativo.

Uno de los limitantes en cuanto al uso de las TIC como mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se presentó en la interacción de los niños con los computadores, debido a la continua dispersión que estos generaban, algunos estudiantes desviaban la atención y optaban por interrumpir la actividad para hacer algo diferente, no cumpliendo el objetivo propuesto a cabalidad en la sesión de trabajo. Aunque en el salón de clase se contó con el acceso continuo a los equipos, el acceso a internet era irregular; por este motivo se optó por utilizar programas como Word y Power Point, para darle continuidad al desarrollo de los talleres.

Finalmente es recomendable apoyar el proceso escritor de los estudiantes desde todos los ámbitos, desde todas las áreas y optando por utilizar diversas estrategias que faciliten el desarrollo de esta habilidad.

Prospectivas:

Debido a que la investigación se enfocó en las diferencias del desarrollo de habilidades de producción textual con y sin mediaciones pedagógicas con TIC en estudiantes de cuarto de primaria, los principales puntos a profundizar en investigaciones futuras serían respecto al uso de las TIC en la escritura de diversos tipos de textos ya de manera más específica.

Otro aspecto sugerente a investigar es el papel del género de los niños en cuanto a las potencialidades que las TIC les pueden brindar, ya que no se evidenció el mismo interés y avances en los niños y niñas participantes.

Del lado del papel de los docentes se podrían realizar investigaciones sobre los aspectos que influyen en que estos asuman riesgos para transformar sus prácticas escolares y sobre todo a aquellas que se refieren al uso de tecnologías.

Referencias.

- Aguirre, I., Arriaga, A., Marcellán, I., Olaiz, I. y Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. En *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf
- Albarrán, C., Guzmán, C., Hernández, F., Jiménez, V., Rojas, S. y Zúñiga, M. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Área, M. (2009) Manual electrónico, introducción a la tecnología educativa. Recuperado de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Barbero, J.M. (1996) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* (Col) núm.5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Bajtín, M. (2009). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barreto, M. (2012). La adquisición de la escritura mediada por un programa de reconocimiento de voz. Recuperado de: file:///C:/Users/USER/Downloads/Barreto_Maribel.pdf
- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (tesis de maestría). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D- (1994). *Expresión Escrita en L2/ELE*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Paidós: España
- Cerchiaro, E., Jurado, F., Paba, C. y Sánchez, L. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*. *Folios*, 37, 17-25.
- Cervera, A. y Hernández, G. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
- Chaverra Fernández, D.I. (2008). La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(4), 30-42
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles166057_compendio_general.pdf
- Dankhe, G. (1986) citado en Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (1998). *Metodología de la Investigación. (segunda edición)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Dussel, I. (2008). *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dyson, Ann y Genishi, Celia (2005). *On the Case Approaches to Language and Literacy Research*, New York, Teachers College, Columbia University.
- Egg E Ander (1999) *El taller una alternativa de renovación pedagógica*, Rio de la Plata: Editorial magisterio

- Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: UANL. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260868751_Aprendiendo_a_escribir_juntos_Multimodalidad_conocimiento_y_discurso
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un momento cambiante. Exposición en el Congreso Mundial de Editores. En *Novedades Educativas*, 115, 1-8.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 3, 5-14.
- Gallego, J. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordon*, 60(2), 63-76.
- Godina, L., Hernández, G., Perches, F., Salazar, A. y Schoenemann, I. (2011). Aprendiendo el uso de nuevas tecnologías educativas: una experiencia de formación continua con educadores de nivel preescolar. En *Transformando Ambientes de Aprendizaje en la Educación Básica con Recursos Educativos Abiertos*. México: Conacyt, 63-72. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/393>
- Hernández, D. (2006). *¿Nuevas prácticas de lectura para nuevos tiempos? Una revisión bibliográfica del impacto de las tecnologías de información y comunicación en las prácticas lectoras*. México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Hernández, D. (2014). *La apropiación digital: descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131863/tdhh.pdf?sequence=1>

Jolibert, J. et al.(1998). *Interrogar y Producir textos auténticos: Vivencias en el Aula*.

Providencia Santiago, Chile. Dolmen Ediciones S.A.

López, Y. (2013) *El placer de la lectura y la escritura en la escuela*. En Serie Río de Letras (Ed.) Leer para comprender, escribir para transformar. (pp. 5-145) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Maya Betancourt Arnobio (2007) *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio: Ed.2.

Merriam, Sharan (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expandes from “Case Study Research in Education”. New York, Jossey-Bass.

Montoya, M., Rodríguez, H. y Yépez, G (2007). *Experiencia de aprendizaje: el lenguaje como sistema de representación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Núñez, P. (2011). *Inicio de la escritura en primer grado de primaria* (tesis de pregrado). La Paz: Universidad Autónoma de Baja California Sur.

Puello, D. (2014). 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*, 20, 59-78.

Rincón, G. (2006). Formarse para enseñar a leer y producir textos en un entorno virtual: reflexiones en torno al diseño de un programa. *Colombia Aprende*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-108374_archivo.pdf

Rodríguez, J. y Salazar, A. (2011). Utilidad de los recursos en educación básica y su impacto en el ambiente de aprendizaje. En *Transformando ambientes de*

aprendizaje en la educación básica con Recursos Educativos Abiertos. México: Conacyt, 36-50. Recuperado de:

<http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/393>

Schoenemann, I., Godina, L., Perches, F., Hernández, G., Salazar, A. (2011). Aprendiendo el uso de nuevas tecnologías educativas: una experiencia de formación continua con educadores de nivel preescolar (pp. 63-72). Módulo 3. Uso de la tecnología y la incorporación de REA en los procesos de enseñanza. Transformando Ambientes de Aprendizaje en la Educación Básica con Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/393>

Teberosky, A. (1994). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y vida*, 3, 1-13.

Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de Lectoescritura*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Vega, N. (2012). Enseñando a escribir paso a paso. *E-Innova: revista electrónica de educación*, 22. Recuperado de http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/22/art1139.php#.Vwgr_KThDIU

Yin, Robert (2006). "Case Study Methods", en Green, Judith, Camilli, Gregory; Elmore, Patricia (eds.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers:111-122.

ANEXOS

ANEXO 1.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE LOS PARTICIPANTES

Información para los padres de los niños a quienes se les ha pedido que participen en una investigación.

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad ayudarle a decidir si usted quiere dejar participar a su hijo en una investigación. Por favor léalo cuidadosamente, si hay algo que no le quede claro puede preguntarle a la persona encargada del estudio.

Título de la investigación:

Potencialidades de las TIC en el desarrollo de la habilidad de escritura en niños de primaria.

Persona encargada de la investigación:

Lilia Marcela Moreno Rodríguez.

Donde se va a realizar la investigación:

En las instalaciones de la Institución Educativa Técnico Palermo.

Información general de la investigación:

El propósito de esta investigación es Incorporar el uso de mediaciones pedagógicas con TIC, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos informativos en niños de cuarto primaria de la institución educativa distrital Técnico Palermo.

Plan de la investigación:

Esta investigación se desarrolla por medio de la implementación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura por medio de talleres que trabajan de manera paralela con la escritura análoga.

Durante el trabajo de los talleres se tomarán fotografías, para ser mostradas en la presentación de la investigación.

Confidencialidad y privacidad:

Se tendrá estricta privacidad durante la realización de los talleres, serán realizados en el salón habitual el cual está dispuesto para la investigación, con el fin de asegurar y mantener el anonimato de los participantes, no se escribirá el nombre propio en los resultados de la investigación. Los datos e información que se recolecten serán guardados y asegurados para que solamente la investigadora tenga acceso a ellos.

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados, pero la información que su hijo brinde será combinada con la de los otros participantes. Igualmente, las publicaciones no incluirán el nombre de su hijo u otra información que permita identificarlo.

Participación voluntaria:

La decisión de permitir participar en esta investigación a su hijo es completamente voluntaria. Usted es libre de permitir que el niño participe en este estudio, así como de dejarlo retirarse en cualquier momento. Si decide no dejarlo participar o decide que se retire en cualquier momento antes de terminar la investigación, serán libres de hacerlo sin tener sanción alguna ni tampoco perder los beneficios que haya obtenido el niño.

Consentimiento:

De manera libre doy mi consentimiento y permito que mi hijo participe en esta investigación. Entiendo la información brindada anteriormente y he recibido copia de este consentimiento.

Declaración de la investigadora:

De manera cuidadosa hemos explicado a los padres de los niños de la Institución Educativa técnico Palermo la naturaleza del protocolo arriba enunciado. Certifico que los padres de los niños que leen este consentimiento informado entienden la naturaleza de participar en este estudio.

Nombre

Fecha