

Español y práctica textual desde la narrativa: “Una estrategia pedagógica para mejorar las competencias lingüísticas en castellano”

Santiago Pérez Bedoya¹

RECIBIDO EL 30 DE OCTUBRE DE 2015 - ACEPTADO EL 31 DE OCTUBRE DE 2015

Resumen

Ante los bajos resultados en las competencias lingüísticas obtenidos por los y las estudiantes de primero primaria en las últimas pruebas censales del Ministerio de Educación Nacional, el presente estudio se propuso evidenciar cómo la práctica textual desde la narrativa consolida la construcción de dichas competencias. La muestra está compuesta por 25 estudiantes (14 niñas y 11 niños) de primero de primaria quienes dejaron registros orales y escritos de su participación en las intervenciones de práctica textual desde la narrativa. Dichos registros fueron categorizados y analizados a la luz de las teorías lingüísticas de Tolchinsky (1993), Ferreiro y Teberosky (1979), recomendadas por los Lineamientos Curriculares de Lengua

Castellana. De este modo, se evidenciaron los avances de los niños y niñas en su proceso de construcción de las competencias lingüísticas. Así, este estudio permitirá, de una parte, confirmar o no los resultados de investigaciones precedentes y, de otra parte, aportar pistas pedagógicas para avanzar en el mejoramiento de las competencias lingüísticas del estudiantado de primero de primaria.

Palabras claves

Competencias lingüísticas, lectura, escritura, práctica textual, narrativa, oralidad, construcción de la lecto-escritura.

Transferencia a la práctica

Tomando como base la necesidad de implementar una didáctica de la lengua castellana que desarrolle las competencias lingüísticas del estudiantado de primero primaria, el presente estudio servirá para remplazar los métodos tradicionales por un enfoque semántico-comunicativo desarrollado en contextos reales de comunicación y basado en los planteamientos de los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) y en investigaciones sobre el aprendizaje significativo del lenguaje

¹ Normalista superior de la Escuela Normal Superior « El Jardín » de Risaralda (Pereira, Colombia) y Licenciado en Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Católica del Norte (Medellín, Colombia). Desde el 2006, se ha desempeñado como maestro para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), especialmente en el área de primaria y español. En el periodo 2014-2015, fue seleccionado para participar en el programa de asistentes de lengua extranjera en Niza (Francia). Actualmente, es estudiante de maestría en ciencias de la educación en la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá), en donde, además, se encuentra cursando estudios en lenguas modernas.

Contacto: Santiago.Perez.Bedoya@USherbrooke.ca

(Ferreiro y Teberosky, 1979 y Tolchinsky, 1993). Además, por alto valor pedagógico, se pretende que el presente documento sirva como guía para las instituciones educativas y los maestros interesados en implementar y perfeccionar nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos reales de comunicación.

INTRODUCCIÓN Y PROBLEMÁTICA

Durante los últimos años, los docentes de básica primaria, en especial los del primer año escolar, se han cuestionado sobre la pertinencia de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lengua castellana. Lo anterior no solo por los deficientes niveles de comprensión y producción textual que se evidencian en las aulas sino también por los bajos resultados obtenidos en las pruebas externas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos resultados dejan en entredicho la pertinencia de dichos métodos, como los más adecuados para conducir al estudiantado en la consolidación de sus competencias lingüísticas. Algunos intelectuales de la didáctica de la lengua castellana sustentan que las prácticas tradicionales, caracterizadas por métodos mecánicos, memorísticos, instrumentales y aislados de contextos reales de comunicación y que toman como partida la escritura o alfabetización para, luego, desarrollar otras expresiones como la oralidad son poco convenientes para introducir a la niñez en el proceso de alfabetización si deseamos formar estudiantes con excelentes capacidades para comprender y producir textos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993; Velásquez, 2003).

Las críticas hacia los métodos tradicionales en la enseñanza de la lengua castellana han suscitado debates pedagógicos entre los docentes de las instituciones, quienes coinciden en la necesidad de cambiar la mirada hacia otro horizonte e implementar enfoques nuevos que

conlleven a la formación de estudiantes con un lenguaje significativo y con el desarrollo de altas competencias lingüísticas desde los primeros años de escolaridad.

Por lo anterior, creemos que una didáctica de la lengua castellana basada en la práctica textual a través de la narrativa es el mejor enfoque pedagógico para ampliar la comprensión del mundo y la experiencia del estudiantado de primero primaria y, así, generar resultados que vayan acorde con las exigencias de las políticas nacionales en cuanto a la formación de seres con lenguaje significativo y altas competencias lingüísticas.

Es por esta razón que en el presente trabajo investigativo se pretende hacer frente a la problemática identificada durante los últimos años por docentes e investigadores con relación a la enseñanza de la lengua castellana. A saber, la baja calidad de los procesos de producción y comprensión textual en los primeros años de escolaridad.

En este sentido, nos planteamos la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo la práctica textual por medio de la narrativa contribuye en la construcción de competencias lingüísticas significativas en los estudiantes de primero de primaria? A fin de responder esta pregunta, se formuló el siguiente objetivo general: describir el desarrollo de las competencias lingüísticas en el estudiantado de un grupo de primero primaria gracias a la implementación de una didáctica de la lengua castellana basada en la práctica textual desde narrativa. Además se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) realizar intervenciones de práctica textual a partir de la narrativa como una estrategia para consolidar las competencias lingüísticas escritas y orales en un grupo de estudiantes de primero de primaria, 2) identificar los avances, adquiridos a través de la práctica textual por medio de la narrativa, en el proceso de construcción de la

escritura de las y los estudiantes intervenidos y 3) identificar los avances, adquiridos a través de la práctica textual por medio de la narrativa, en el desarrollo de la oralidad de las y los estudiantes intervenidos.

MARCO TEORICO

En el caso de la enseñanza de la lectura y escritura, los métodos tradicionales se han institucionalizado en la mayoría de las escuelas. En estas, por una parte, se enseña a leer y escribir sin tener en cuenta los procesos de desarrollo lingüístico del estudiantado y, por otra parte, creen que los y las estudiantes saben leer y escribir porque tienen correspondencia sonido/grafía y rasgos caligráficos aceptables (Velásquez, Cataño y Velásquez, 2009). En contraste, los Estándares Básicos en Lenguaje (MEN, 2003), que poseen como gran propósito el elevamiento de la calidad educativa, reevalúan esta concepción de lecto-escritura y replantean las prácticas pedagógicas tradicionales.

En consecuencia, estudiamos algunas didácticas modernas para la enseñanza de la lengua castellana. Encontramos que estas se basan en estrategias de interacción textual, en la narrativa y en el estímulo de la oralidad. Es importante mencionar que todas apuntan al desarrollo significativo de las competencias lingüísticas.

La práctica textual: La práctica textual es una herramienta importante para apropiarse de la lengua como patrimonio de la sociedad y es esencial en la construcción del lenguaje. La consolidación de la escritura implica tener en cuenta procesos como: la interacción con los textos, las hipótesis manejadas en el texto, el análisis de la estructura de los textos y la composición de los mismos. (Velásquez, 2003). Por consiguiente, en esta investigación, la práctica textual se refiere a todas las formas de interacción textual desarrolladas en el aula.

Dentro de un enfoque semántico-comunicativo,

la práctica textual está constituida por la interacción y el intercambio entre un sujeto lector y un texto portador de saberes. Igualmente, la práctica textual considera la lectura y escritura como procesos interdependientes y complementarios que no solo permiten captar contenidos, ideas o mensajes sino también los elementos estructurales del texto y sus reglas de composición (fonética, morfología, sintaxis, léxico, espacio y tiempo) (Velásquez, 2003). Además, la práctica textual posibilita la apropiación de los diferentes tipos de lectura (anticipatoria, descriptiva, analítica) como estrategias para el desarrollo del contenido, la forma, la estructura y la composición de los textos. La práctica textual desarrolla la estructura narrativa subyacente en pensamiento de los niños, permitiéndoles organizar, dar coherencia y cohesión a los acontecimientos, hechos, personajes y demás elementos de la forma narrativa (Egan, 1991).

La narrativa: Es considerada por Egan (1991) como una técnica para organizar acontecimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos reales o imaginarios en unidades significativas. Ésta se convierte en una herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad y conexión entre las partes y el significado al contenido. Igualmente, la narrativa es concebida como un eje articulador sobre el cual deben circular todos los conocimientos objetos de enseñabilidad en la escuela, ya que es una forma que viene muy bien a las características propias del ser humano, quien, como sujeto narrador por naturaleza, vive en permanente interacción con otros seres y con los elementos esenciales de la narrativa como son los afectivos y los pasionales, que mueven al ser y hace que se sintonice con las historias.

El texto narrativo: El cuento es una forma particular de narración e instrumento vital de interacción con el estudiantado en el desarrollo de la práctica textual. En sí, este texto narrativo

plantea unos aspectos discursivos particulares que lo caracteriza y diferencia de la estructura de la descripción o argumentación. El cuento posee una estructura que va muy de acuerdo a la manera como los y las menores organizan su pensamiento. Según Muth (1982), el cuento o texto narrativo ofrece seis grandes elementos. La ambientación constituye el primer episodio del cuento, en el cual se presentan los personajes y las situaciones a desarrollar enmarcados en un lugar y en un tiempo. El inicio constituye un acontecimiento oportuno para precipitar la acción. A estos se agregan, las acciones, los objetivos, el resultado y, por último, el final. Además, el cuento posee marcas textuales que facilitan su comprensión y crean fijación en los y las estudiantes. Estas marcas textuales como secuencias repetitivas diferencian al texto narrativo de otras clases de texto y le brindan coherencia y cohesión.

En el inicio o en la ambientación del cuento es muy común encontrar marcas textuales como: "Había una vez... Érase una vez...", igualmente encontramos frases como: "Un Día... En algún lugar...". Para acentuar las acciones y reacciones de los personajes, el cuento utiliza de forma frecuente palabras como: "Pensó... Suspiró... Exclamó...". Por su parte, para acentuar los propósitos, el cuento utiliza palabras como: "Quisiera... Desearía...", mientras que los finales contienen frases como: "Y vivieron felices... Y fue así...". Así, cuando se avanza en la construcción de las competencias lingüísticas por medio de la interacción con textos narrativos, los y las estudiantes empiezan a reconocer la estructura, las marcas textuales y los elementos propios del cuento (Muth, 1982).

La oralidad: La palabra hablada ha sido desde siempre el medio de transferencia de información y de relación interpersonal más importante, tanto para culturas tradicionales como modernas. A través de ella, sobreviven legados y costumbres que enmarcan la identidad

y sobrevivencia de sociedades enteras (Egan, 2000). Las culturas orales operan sobre las emociones de sus miembros haciendo que los mensajes culturalmente importantes estén contextualizados con relación a determinados acontecimientos, personajes y emociones.

Por lo anterior, se hace necesario llegar a considerar la oralidad como un conjunto de formas de aprendizaje y comunicación, llena de energía y significado; y no solo como una utilización incompleta e imperfecta de la mente humana a la espera de la invención o subordinación a la escritura (Egan, 2000). Por lo importante de la oralidad y de acuerdo con los planteamientos de los Lineamientos Curriculares, ella deberá ser el punto de partida para la enseñanza del lenguaje si se pretende respetar la estructura mental de los y las estudiantes y la forma en que estos dan sentido al mundo y a su realidad.

El significado y las respuestas afectivas:

Investigadores como Egan (1991) afirman que la forma narrativa tiene relación con las respuestas afectivas en los niños y niñas y que a estas respuestas se les ha dado poca importancia. Por tal motivo, nos parece relevante rescatar, de la forma narrativa, su fuerza para evocar el éxtasis, estimular la imaginación, fijar respuestas afectivas a los acontecimientos y determinar el significado de los contenidos para el estudiantado. Por medio de la forma narrativa, los y las infantes llegan a crear mundos posibles distintos del natural, cargados de vivacidad e intensidad emocional. Se trata de mundos placenteros que no causan daño y pueden enriquecer las interacciones con el mundo real. Una de las razones por las cuales las narraciones proporcionan un significado afectivo, consiste en que a diferencia de la complejidad de los hechos cotidianos, estas se acaban de un momento a otro y se convierten en historias, en la mayor parte del tiempo, agradables.

Las competencias lingüísticas: De acuerdo a los Lineamientos Curriculares de la lengua

castellana (MEN, 1998), las competencias asociadas al lenguaje que deberán desarrollar los y las estudiantes mediante la interacción textual dentro de un enfoque semántico-comunicativo son varias:

- *Competencia gramatical*: Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

- *Competencia semántica*: Caracterizada por la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de forma adecuada en un texto, además de referirse al hilo conductor que éste debe llevar.

- *Competencia textual*: Relacionada con los mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión (micro-macro) y la estructura del discurso (jerarquización de la información).

- *Competencia literaria*: Referida a la habilidad que el sujeto adquiere en su aspecto lecto-escritor debido a su experiencia e interacción con diferentes tipos de textos.

- *Competencia pragmática*: También conocida como sociocultural, se refiere al uso social que se le da a un texto, a su intencionalidad y los componentes ideológicos y políticos que éste trae implícito.

- *Competencia enciclopédica*: Referida a la capacidad del sujeto para aplicar lo aprendido en actos comunicativos significativos construidos en el ámbito escolar y familiar.

- *Competencia poética*: Relacionada con la capacidad que el sujeto adquiere para crear mundos posibles a través del Lenguaje y de la creación de un estilo original y propio al momento de narrar de manera oral o escrita.

Por una parte, debido a la importancia de la interacción textual para el desarrollo de las competencias narrativas (escritura y oralidad)

en los niños y niñas y, por otra, al impacto que esta tiene en su dimensión afectiva, deseamos responder a la siguiente pregunta específica de investigación: ¿Qué momentos de aprendizaje permite la práctica textual por medio de la narrativa identificar en los estudiantes de primero de primaria en sus procesos de construcción de competencias lingüísticas? A fin de responder esta pregunta, se plantean los siguientes objetivos.

METODOLOGÍA

MUESTRA

Según Yuny y Urbano (2010), el muestreo intencional no probabilístico es coherente con el tipo de investigación cualitativa. Por tal razón, seleccionamos directa e intencionadamente el grado 1ºA de la Institución Educativa El Dorado en la ciudad de Pereira, Colombia. El grupo de estudiantes seleccionado fue intervenido por el investigador en su espacio habitual de clases. Además, apoyados en el carácter inductivo de la investigación que nos permite seleccionar algunos participantes, priorizamos los casos divergentes que presentaron un amplio rango de situaciones.

DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA

- Sexo del estudiantado intervenido en el estudio

La muestra está compuesta por 25 estudiantes. De estos, 11 son niños y 14 son niñas. La siguiente tabla (1) muestra los porcentajes de niños y niñas presentes en el estudio.

Tabla 1

Porcentaje del estudiantado participante en el estudio según el sexo

Sexo	Porcentajes
Niños	44
Niñas	56

- Edades del estudiantado intervenido en el estudio

El estudiantado intervenido tiene entre cinco y ocho años. La edad promedio de la muestra es de 6,56 años. Específicamente, dos estudiantes tienen cinco años, 11 de ellos tienen seis años, ocho estudiantes tienen siete años y cuatro participantes tienen ocho años de edad. A continuación, la tabla (2) presenta los porcentajes de niños y niñas en este estudio en función de la edad.

Tabla 2

Porcentaje del estudiantado participante en el estudio según la edad

Edades	Porcentajes
Cinco años	8
Seis años	44
Siete años	32
Ocho años	16

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a las características de esta investigación, podemos afirmar que ella posee una lógica cualitativa ligada a la investigación-acción. Según Kemmis y McTaggart (1988), inicialmente, la investigación-acción fue usada para mejorar la formación de jóvenes líderes. Sin embargo, por sus alcances en la mejora de las condiciones sociales y, particularmente, en las prácticas educativas, la investigación-acción ha ganado terreno en las investigaciones de carácter pedagógico. Por sus impactos sociales y educativos, privilegiamos la investigación-acción para encontrar una posible solución al problema identificado y sacar provecho de la unión de la teoría y la práctica para mejorar

las competencias lingüísticas de niños y niñas transformando su realidad social y educativa, las cuales se encuentran limitadas en parte por su poco desarrollo académico.

Para no entrar en contradicciones con el enfoque investigación-acción, nuestra metodología es cualitativa. Este método de investigación, usado principalmente en las ciencias sociales, se fundamenta, entre otros, en la hermenéutica la cual, en nuestra investigación, se ve reflejada en la interpretación y análisis de textos narrativos por parte de los y las estudiantes participantes. Igualmente, de acuerdo a su finalidad, la presente investigación es de tipo descriptivo. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas (Van Dalen y Meyer, 1981). Así, los investigadores descriptivos exponen y resumen la información recogida de manera cuidadosa. Esta última es analizada minuciosamente a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyen al conocimiento científico (*Idem*). Por tal motivo, debido a que describimos el proceso de la construcción de las competencias lingüísticas en el estudiantado seleccionado, analizamos dicho proceso para extraer las generalidades encontradas en nuestra población.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se basa en el método inductivo. Este método permite elaborar conclusiones generales a partir de observaciones particulares (Yuni y Urbano, 2010). Por tal razón, este método nos permite llegar a conclusiones generales sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas a partir de las observaciones realizadas en el proceso de la construcción de la lectura y escritura por medio de la narrativa. Como este método se nutre de la observación permanente y comprensiva

(Galeano, 2004), se hizo necesario realizar registros de los procesos lingüísticos del estudiantado de forma frecuente. Además, realizamos varias intervenciones por semana, las cuales quedaron consignadas en el diario de campo. En esta investigación, en un primer momento, se observó y registró las actividades y procesos desarrollados por el estudiantado; en un segundo momento, se analizaron y clasificaron dichos registros para luego extraer algunas generalizaciones encontradas en la construcción de las competencias lingüísticas y, por último, se realizó la confrontación de dichas generalizaciones.

Para realizar lo anterior, se recopilaron los diarios de campo y los registros escritos y orales del estudiantado. Posteriormente, se hizo la contrastación de estos documentos, lo cual permitió evidenciar los avances obtenidos por el grupo intervenido. La aplicación y desarrollo de las unidades didácticas (planes de aula) fueron diseñadas y analizadas a partir de la estructura y sentido del cuento "No te rías, Pepe" de Keiko Kasza y de los diferentes tipos de lectura (anticipatoria, descriptiva y analítica) realizados con este.

PROCEDIMIENTO Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para recoger la información, se emplearon las siguientes herramientas de apoyo:

- *Diario de campo*: Narración detallada, minuciosa y periódica de los hechos observados y experiencias vividas durante el proceso. En este se consignaron los acontecimientos relevantes que posteriormente fueron objeto de reflexión, intentando mantener siempre la objetividad y rigurosidad necesaria.

- *Registro de clase*: Recopilación escrita del desarrollo de las intervenciones pedagógicas, prácticas o actividades de clase. Esta herramienta la componen datos como lugar,

hora, actores, tiempo, entre otra información a fin de contextualizar las acciones que se llevaron a cabo. Además, el registro de clase evidencia los aspectos relevantes presentados en clase, es decir expresiones, reacciones, actitudes y demás que facilitan su posterior análisis.

- *Producciones orales*: Grabaciones de audio o registros verbales que se tomaron durante las intervenciones en el aula, es decir durante la aplicación de prácticas basadas en la interacción textual y la narrativa. Dichas grabaciones o registros, posterior a su transcripción y análisis, nos ayudaron a evidenciar el estado y los avances de los desempeños y competencias lingüísticas desarrolladas por el estudiantado intervenido.

- *Producciones escritas*: Composiciones textuales-gráficas o re-narraciones escritas que surgieron de las intervenciones realizadas en clase. Ellas posibilitaron evidenciar el nivel de competencias lingüísticas de los y las estudiantes y los avances que estos tuvieron durante todo el proceso investigativo.

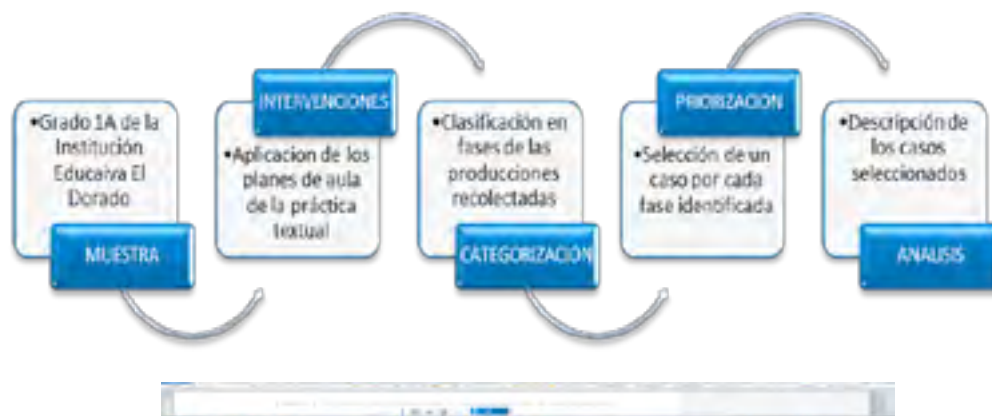
Es importante mencionar que todos los instrumentos mencionados anteriormente, aparte de servir como instrumentos de recolección de información, sirven igualmente como testimonio del proceso investigativo y podrán ser utilizadas posteriormente como guía para la continuidad de la investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Posteriormente a la recolección de la información, el tratamiento de la información comenzó con la categorización de las producciones y finalizó con el análisis de las mismas. Para ello, se hizo necesario reducir los diarios de campo y registros de clase hasta una cantidad significativa sin perder información importante para la confirmación de conclusiones comprensivas y argumentadas de la información recolectada (Galeano, 2004). La priorización de los casos

divergentes se realizó luego de categorizar las producciones escritas y orales obtenidas en las interacciones hechas con el estudiantado. En estas producciones, se analizaron, desde los autores que argumentan la teoría de la práctica textual y los enfoques planteados en los Lineamientos Curriculares, las fases en los que se encontraban los y las estudiantes.

Igualmente, se identificaron los avances en los desempeños lingüísticos desarrollados desde la primera hasta la última intervención pedagógica; evidenciando, así, la manera cómo influyó la práctica textual a partir de la narrativa en la consolidación de las competencias lingüísticas propuestas por MEN. La siguiente la figura (1) ilustra los distintos momentos de la recolección y tratamiento de la información.



RESULTADOS

Para el desarrollo de esta investigación basada en la práctica textual desde la narrativa en primero de primaria, se hizo necesario que el investigador como agente participante se apropiara de la estrategia pedagógica y de todo el proceso investigativo.

Los diferentes tipos de lectura (anticipatoria, descriptiva y analítica) permitieron cuestionar el texto, direccionar la interacción del estudiantado con el mismo e inducir a la comprensión de su contenido, a la argumentación de las ideas, al estímulo de la oralidad y a las producciones escritas. A partir de las diversas intervenciones pedagógicas de práctica textual realizadas en el grupo intervenido y realizadas con el cuento seleccionado, describiremos, en las siguientes secciones, el proceso de adquisición de la lengua castellana y el desarrollo de las

competencias lingüísticas obtenido a través del enfoque propuesto en este estudio.

RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

Las producciones escritas se dividieron en dos grupos para ser analizadas. El primer grupo, compuesto por los primeros registros, sirvió como diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo de alfabetización en que se encontraba el estudiantado intervenido. El segundo grupo de producciones escritas, compuesto por el resto de registros, sirvió para identificar las hipótesis y los conocimientos sobre la escritura de los niños y niñas durante el proceso investigativo.

- Resultados del diagnóstico del lenguaje escrito

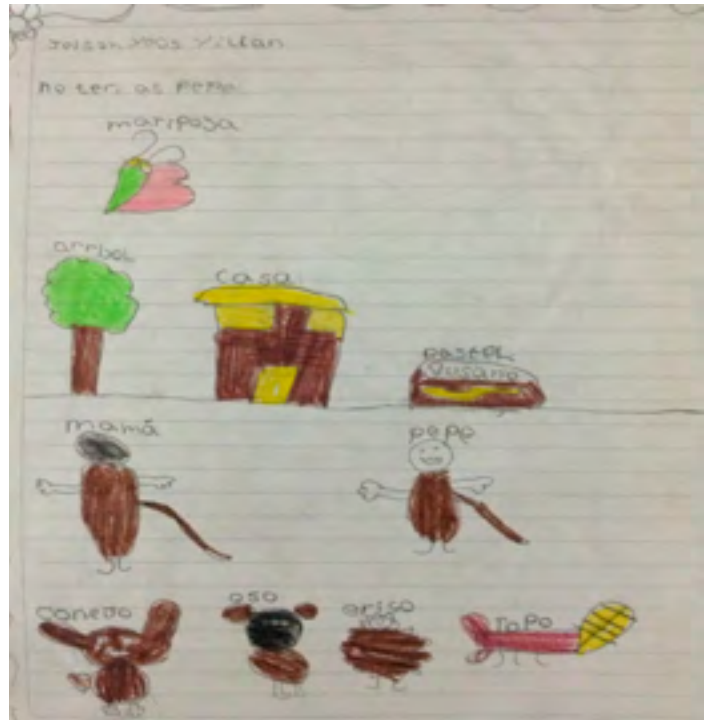
Inicialmente, se realizó un diagnóstico. Los registros escritos de este primer momento evidencian las experiencias previas que los y las

menores tenían antes de empezar el proceso investigativo con la lengua escrita y los textos narrativos. Los resultados muestran que 23 de los estudiantes se encontraban en el tercer nivel del desarrollo de la alfabetización convencional. Según Ferreiro y Teberosky (1982), este nivel corresponde a la "Fonetización", el cual comienza con la hipótesis silábica y termina con la hipótesis alfabética. Precisamente, los registros muestran que los 23 estudiantes manejan la hipótesis silábico-alfabética o la hipótesis alfabética de la escritura ya que algunos niños y niñas usan letras en lugar de sílabas mientras que otros reconocen adecuadamente los grafemas de ciertas unidades sonoras. Estos últimos, aunque no manejen rasgos ortográficos específicos de la escritura convencional como los signos de puntuación, espacios en blanco, distinción entre mayúsculas y minúsculas, lograron hacer la correspondencia fonema/grafema exitosamente. A modo de ejemplo, el registro escrito N°1 expuesto en la página siguiente nos muestra que los estudiantes, en la hipótesis alfabética, comprenden que la similitud sonora implica similitud de letras y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes. Lo cual se hace visible al momento de dar correspondencia sonido/grafía a la escritura solicitada de los personajes de la historia, en donde los estudiantes escribieron de acuerdo con el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, sin que esto implique que estén asumiendo todas las particularidades gráficas del sistema.

En esta producción escrita por el niño N°15, a partir de los personajes y el título de la historia, se comienza a evidenciar el desarrollo de competencias lingüísticas como: la competencia semántica y la competencia pragmática. La primera es evidenciada por el niño cuando emplea un léxico determinado (*mariposa, casa, árbol, pastel, oso, mamá, pepe, conejo, eriso*) y cuando les da un significado desde el contexto que le enmarcó el cuento. La segunda, se evidencia cuando el niño posee

una intención comunicativa en su intento por representar los personajes de la historia.

Registro escrito N°1



Por otro lado, se detectó que el resto de estudiantes (2) se encontraban en el segundo nivel del desarrollo de alfabetización. En este nivel los estudiantes emplean variaciones cuantitativas y cualitativas en su modo de escritura. Las variaciones cuantitativas en la escritura pueden obedecer a dos hipótesis de cantidad. En la primera hipótesis de cantidad, los y las estudiantes pueden pensar que el número de letras para escribir el nombre de un objeto depende del tamaño del mismo. Así, para escribir el nombre de objetos grandes, se requiere más letras que para escribir el nombre de objetos pequeños. Por su parte, en la segunda hipótesis de cantidad, los niños y niñas pueden pensar que, como mínimo necesitan tres letras para escribir el nombre de un objeto. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente registro escrito N°2 donde el niño N° 8 evidencia poseer la segunda hipótesis de cantidad.

En este mismo registro, se observan las variaciones cualitativas empleadas por el estudiante en la escritura. Ellas obedecen al amplio repertorio de formas gráficas que los niños poseen, ya que utilizan distintas letras para palabras diferentes, sin presentar cambios significativos en la cantidad de letras (*LHet-Mama, Pel-Pepe, oso-Oso, OTg-Conejo, Lie-Ardilla, esres-Espin*).

Registro escrito N°2



La identificación del nivel de desarrollo de alfabetización de la muestra nos permitió planear las intervenciones pedagógicas a realizar. Así, como la mayoría del grupo se encontraba en el tercer nivel de desarrollo de alfabetización (ver tabla 4), las intervenciones se dirigieron a: 1) ampliar el contenido y significado de la historia, 2) enfatizar la identificación de su estructura y 3) reconocer los componentes sintácticos que ella requiere. Para ello, en cada encuentro se realizaron intervenciones pedagógicas con los y las estudiantes a partir de la lectura completa del cuento. De esta forma, el estudiantado re-narró y expresó de manera escrita el texto leído.

Tabla 4

Porcentaje del estudiantado según el nivel de desarrollo de alfabetización

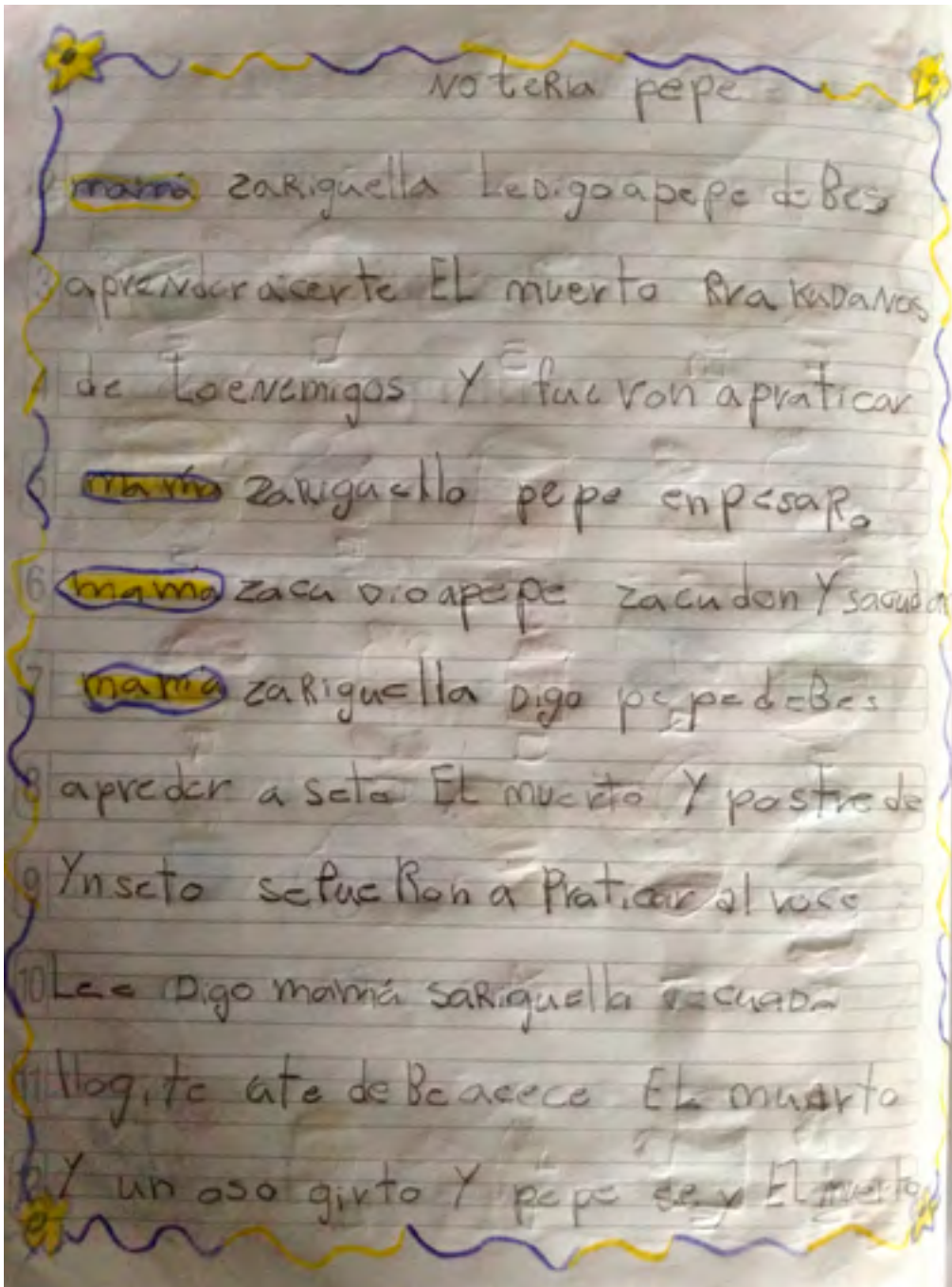
Niveles de desarrollo en la alfabetización	Porcentajes
Estudiantado en el segundo nivel	8
Estudiantado en el tercer nivel	92

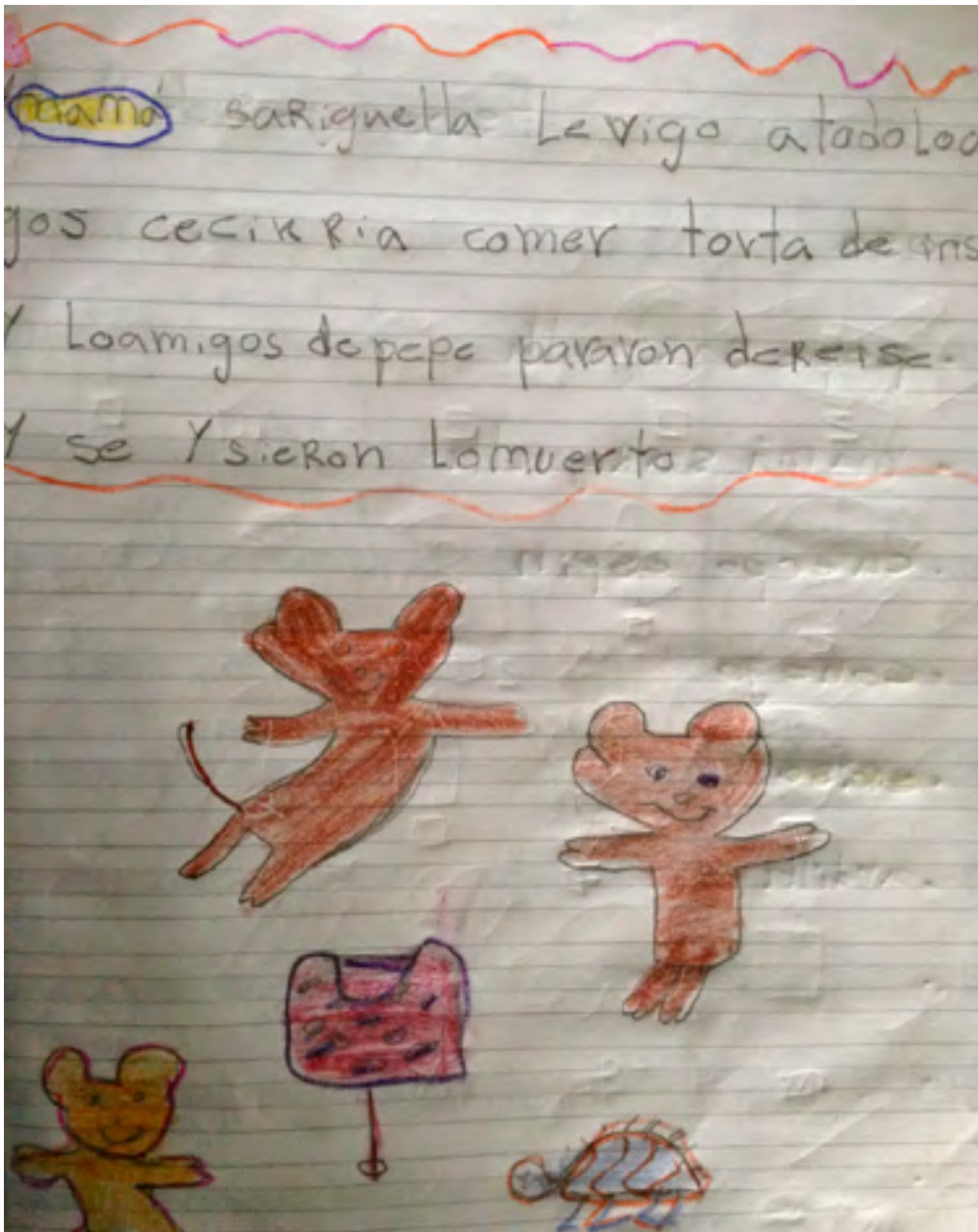
- Resultados obtenidos durante el proceso investigativo

El registro N°3, expuesto en la página siguiente, muestra la primera producción textual de la estudiante N°6. En este momento, la estudiante entiende que la palabra escrita tiene partes diferenciales y establece correspondencia entre esta y la oral. Además, presenta elaboración de enunciados u oraciones con microestructuras, tales como "*mama zariguella Le Digo pepe debes aprender acerte El muerto Rra KuDanos de Lo eNemigos*", "*mama sariguella Le Digo a todo loagos ceciRRia comer torta de inse y Lo amigos depepe pararon de Reiiise Y se Ysieron lo muerto*" lo cual nos permite evidenciar que, además del afianzamiento de las competencias ya adquiridas, los estudiantes fueron construyendo de manera paralela otras. Resaltamos, la competencia textual al darle coherencia y cohesión local a los anteriores enunciados y la competencia enciclopédica y literaria al recurrir a experiencias adquiridas para poder conectarse con lo que dice el texto e ir ampliando sus estructuras mentales.

Seguido al primer registro de práctica textual, se realizaron varias intervenciones pedagógicas con el cuento seleccionado. En estas intervenciones, la confrontación entre sus hipótesis de escritura y las escrituras convencionales por medio de preguntas guiadoras fue primordial para dar sentido a la historia.

Registro escrito N°3





En la mitad del proceso investigativo, se realizó otro registro de práctica textual. En esta producción (ver registro escrito N°4 en la página 22), la misma estudiante vuelve a realizar un texto de página y media. A diferencia al registro escrito N°3, en el registro N°4, la estudiante evidencia el reconocimiento de aspectos inherentes al cuento como son: 1) el conflicto de la historia (*mamá sariguella estaba Tiste Proce Pepe se ReyBa mucllo*); 2) la

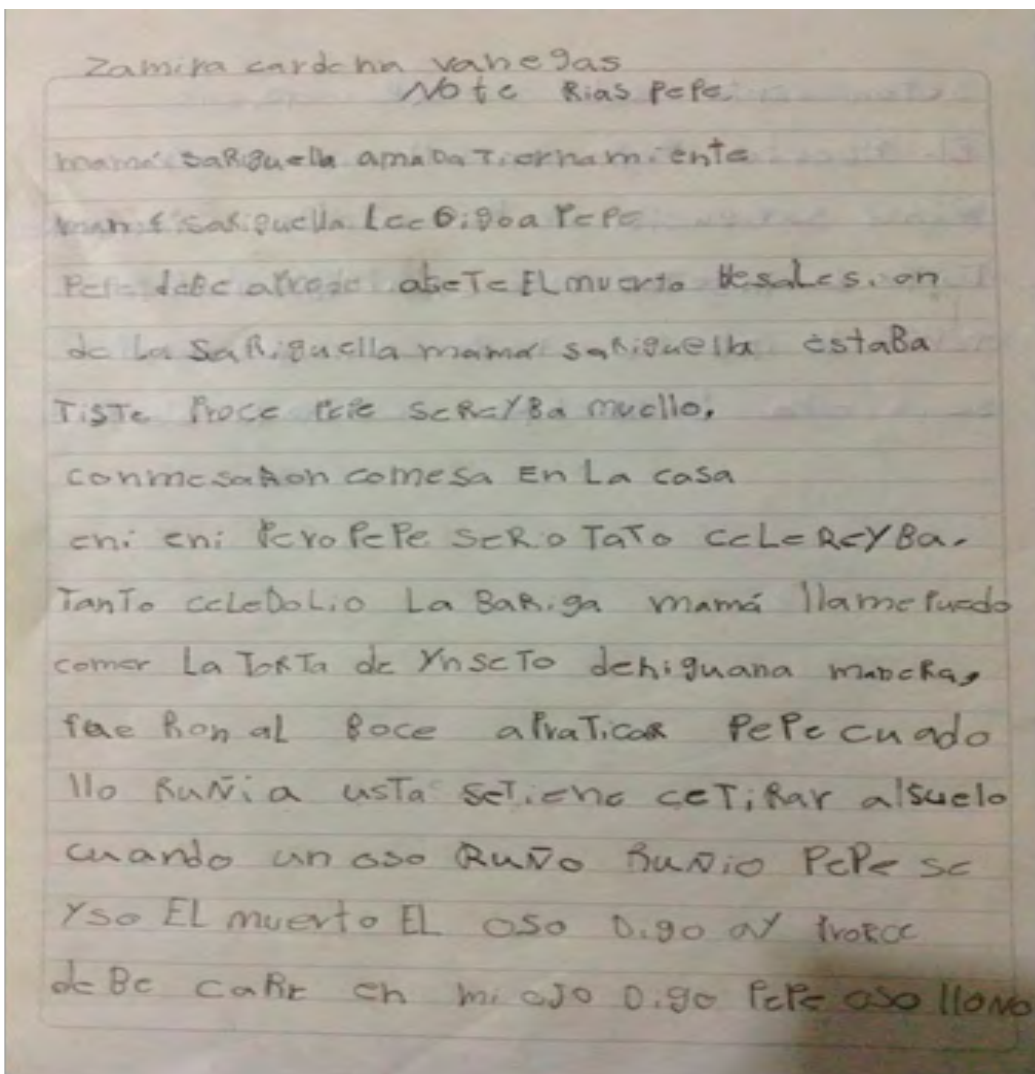
relación emocional entre los personajes (*mamá sariguella amada tiernamente*) y 3) la intención de los personajes (*Mamá: Pepe debe aprede asete El muerto llesaLesion de la sariguella, Pepe: Ila me puedo comer La ToRta de Ynseto, Oso: PePe ensellame a reYr*). Además, en este registro, se identifican los aspectos estructurales del cuento, a saber: la ambientación (*Pepe debe aprede asete El muerto llesaLesion de la sariguella*), el comienzo (*conmesaRon En La*

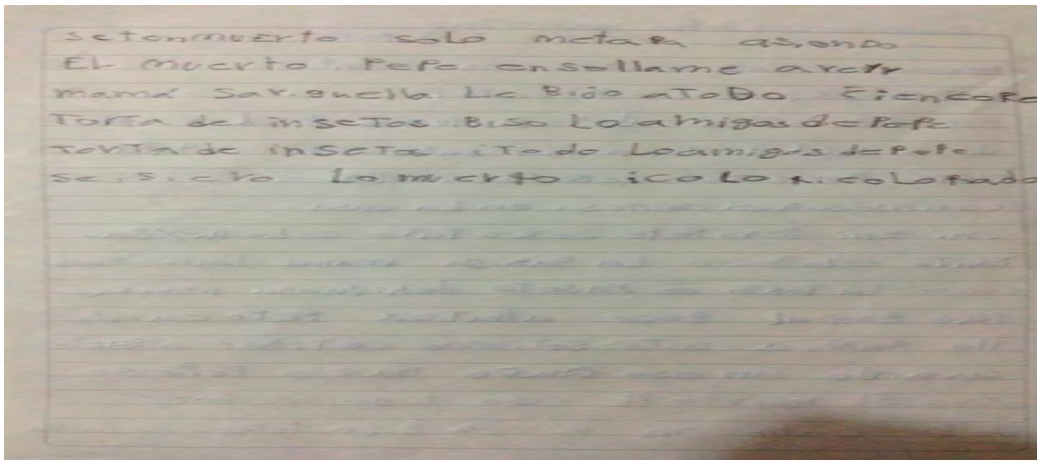
casa”), las acciones (“eni eni, fueron aL Boce aPraTicaR”) y el final o desenlace (“TorTa de insetos i Todo Loamigos de PePe se isiero Lo muerto i coloRicolorado”).

El proceso investigativo continuó con intervenciones pedagógicas concebidas a partir de los últimos registros. La confrontación, el análisis de las producciones escritas del estudiantado y el análisis del texto literario continuaron siendo las prácticas líderes de la interacción textual. Al finalizar las intervenciones, se realizó la última practica textual (ver registro escrito N°5 en las páginas 22-23). En este momento, se observan otros aspectos del sistema de escritura como la ortografía (uso de comas: “enifi, enifi, enifi”, “zacudo, zacudo, zacudo”, “cucaRalla, saLTamoTes, escaRavago”;

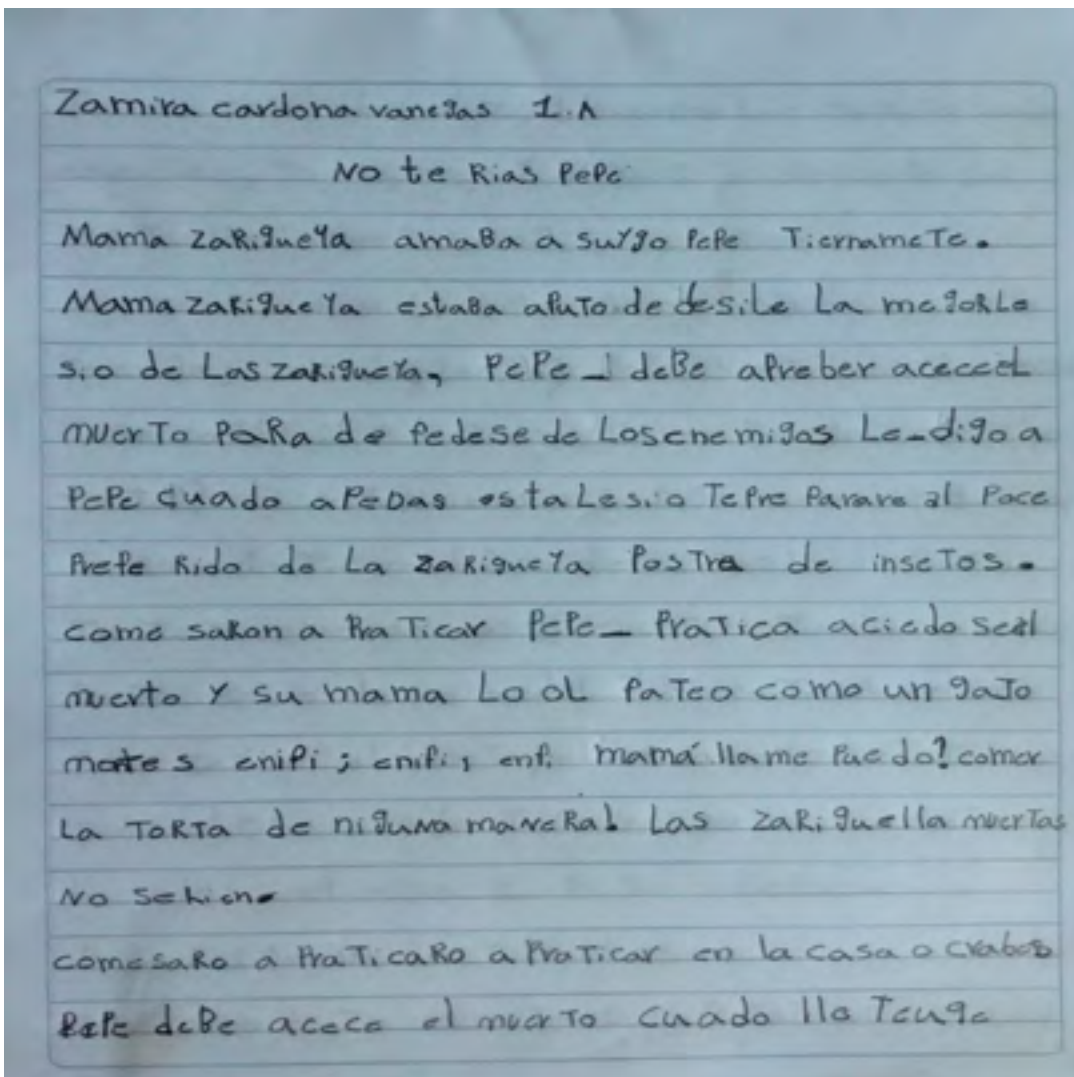
utilización de signos de interrogación: “mama llame puedo comer la TorTa?”; empleo de signos de admiración: “eres mu BueNo Para eso Pepe me eseñas aReaYsr!”; el uso de las mayúsculas: “Mama ZarRigueya”, “PePe”; la segmentación de las palabras y el manejo de los guiones mayores: “PePe- deBe apreber aceceeL muerto para de fendese de Los enemigos- Le digo a PePe”, “Oso- llo No esto muerto Digo Pepe ZaRiguella”). Además, en la producción final se evidencia una coherencia global del texto desarrollado en una extensión de más de dos páginas, empleando un núcleo temático visible en toda la producción.

Registro escrito N°4



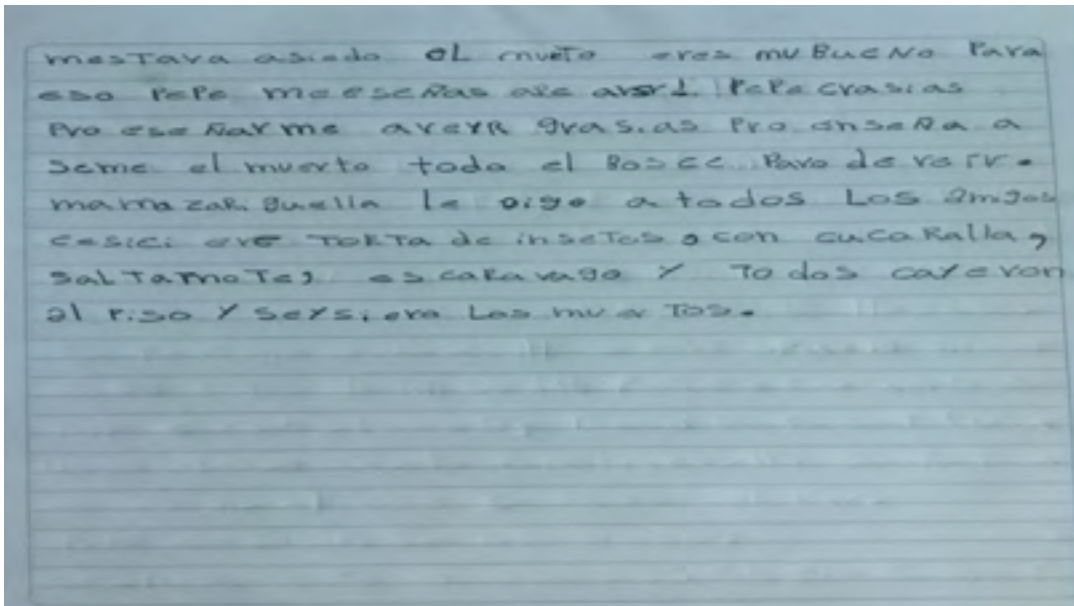


Registro escrito N°5



Tu va teta ebemobre / ka mama Leo ta Pa a suedo
 coscillas, tu, tu, tu, Y Pepe g. To muerto La
 zariguellas mer ta 2 vo bita ni se rion /
 Mama zariguellas Loco g. a como un oso an viento
 zacudo, zacudo, zacudo, Pepe ses ta Pa ri do much
 Y se caydo al p. so mama llame p uedo comer la
 torta? de vi Juna mancha - Digo mama zariguella
 fuere a practicar al beso Pepe - cuando lle Juna
 tu te ti ens: ceaceces al muerto a punto un oso
 suro salio de un ar dol Y Juna tan fuerte ce
 Pepe se / se. el muerto, el oso esto se te rre pa
 digo el oso cuando Pepe zariguella cae fo te a
 mi ojos. el oso se pu so allorar.
 Pepe zariguella Le digo al oso.
 oso al no es to muerto digo Pepe zariguella solo

Tu va teta ebemobre / ka mama Leo ta Pa a suedo
 coscillas, tu, tu, tu, Y Pepe g. To muerto La
 zariguellas mer ta 2 vo bita ni se rion /
 Mama zariguellas Loco g. a como un oso an viento
 zacudo, zacudo, zacudo, Pepe ses ta Pa ri do much
 Y se caydo al p. so mama llame p uedo comer la
 torta? de vi Juna mancha - Digo mama zariguella
 fuere a practicar al beso Pepe - cuando lle Juna
 tu te ti ens: ceaceces al muerto a punto un oso
 suro salio de un ar dol Y Juna tan fuerte ce
 Pepe se / se. el muerto, el oso esto se te rre pa
 digo el oso cuando Pepe zariguella cae fo te a
 mi ojos. el oso se pu so allorar.
 Pepe zariguella Le digo al oso.
 oso al no es to muerto digo Pepe zariguella solo



Adicional a ello, se observa el uso de la competencia poética escrita (*“estaba a punto de desilLe La mejor Lesio de Las zarigüeya”, “esto se TeRRiPra Digo el oso cuado PePe zaRigulla cae frente a mi ojos”*). Igualmente, se observa la interiorización de las marcas textuales, que se repiten y permiten desarrollar la secuencia del cuento, tales como: *“de ninguna manera! Las zariguella muertas No se Rien.”*, *“La zaRiguellas muertas No gita Ni se Rien!”*, *“de Niguna manera-Digo mama zaRiguella.”*. Así mismo, en este registro, se observa el manejo e identificación de las voces presentes en la historia, como son la voz del Narrador, la voz de la Mamá zarigüeya, la voz del Pepe zarigüeya y la voz del Oso.

RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES ORALES

Desde el comienzo del proceso investigativo y paralelo a la construcción de la lengua escrita, se realizaron intervenciones para estimular y potenciar la oralidad de los estudiantes. Estas intervenciones pedagógicas buscaron respetar la naturaleza de la comprensión infantil, además de crear un ambiente cómodo y hospitalario para el desarrollo del pensamiento del estudiantado. A continuación, a modo de ejemplo de las primeras renarraciones orales, presentamos la

transcripción del registro oral N°1 del estudiante N°22.

Registro oral N°1

“Pepe se estaba burlando mucho de... y no dejaba de burlarse, que luego la mamá le dijo que debe aprender una lección y la lección era como hacerse el muerto. Luego, Pepe intentó hacerse el muerto pero no podía y se reía mucho, que luego la mamá estaba muy triste. Luego, pepe intentó otra vez a hacerse el muerto y, luego, otra vez se rió. Luego, la mamá lo llevó afuera para practicar más. Luego, cuando había un oso y se lo llevo y Pepe se hizo el muerto nuevamente. Luego, el oso estaba muy triste porque pensó que él estaba muerto, que luego le dijo Pepe que yo, que él no estaba muerto, que estaba practicando. Luego, la mamá topo invitó a todos a un pie de saltamontes y de abejas y de cucarachas y de cucarrones. Y luego, la mamá se puso muy orgullosa de él porque ya aprendió y no se rió más, que luego, pepe le enseñó al oso a reírse que luego Pepe le hizo cosquillas en la barriga que se rió más que no podía parar de reírse y que por fin Pepe no se rió nada y que tampoco no gritó nada”.

En esta producción oral, se observa que el

estudiante empieza a reconocer algunos de los elementos propios de la estructura del cuento como los siguientes: los personajes del cuento ("Pepe, mamá zarigüeya, oso"), el propósito de la mamá zarigüeya ("la mamá le dijo que debe aprender una lección y la lección era como hacerse el muerto"), las acciones emprendidas para satisfacer dicho propósito ("Luego, Pepe intentó hacerse el muerto", "luego, Pepe intentó otra vez a hacerse el muerto", "Luego, la mamá lo llevó afuera para practicar más") y el resultado ("Y luego, la mamá se puso muy orgullosa de él porque ya aprendió y no se rió más").

Después de haber realizado el anterior y primer registro oral, el proceso investigativo continuó. Las intervenciones pedagógicas implementadas apuntaron a la organización del pensamiento y a la consolidación de las estructuras mentales del estudiantado. De este modo, en el último registro oral, se pueden hallar otras competencias lingüísticas. Antes de enunciarlas, leamos la transcripción del registro oral N°2 del estudiante N°22.

Registro oral N°2

"Mamá zarigüeya amaba a su hijo Pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo. Últimamente Mamá zarigüeya le iba a enseñar a Pepe una lección más importante, eh hacerse el muerto. Pepe cuando aprendas esta lección te prepararé el postre preferido de las zarigüeyas, torta de insectos.

Comenzaron a practicar, ehh -No te rías, Pepe- dijo Mamá zarigüeya. -No te rías, Pepe- dijo Mamá zarigüeya. Lo olfateó como si fuera un zorro hambriento, snif, snif, snif. Pepe se rió tanto que le dolió la barriga.

-Mamá ya me puedo comer la torta?- De ninguna manera, de ninguna manera- Lo regaña Mamá zarigüeya- ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!

Ehh, Pepe practicó otra vez a hacerse el muerto, una vez más. Ahora su mamá lo hurgó como si

fuera un un gato montés tu-tu, tu-tu, tu-tu. Pepe se rió tanto que... que le dijo a su mamá que parara.

-Mamá, mamá ya me puedo comer la torta? -De ninguna manera- dijo Mamá zarigüeya-. ¡Las zarigüeyas muertas no gritan!

Pepe intentó hacerse el muerto una vez más. Ehhmm, Ahora su mamá, ehh a Pepe lo sacudió, lo sacudió hacia arriba y hacia abajo, sacudón, sacudón, sacudón. Pepe se rió tanto que se cayó al piso.

-Mamá ya me puedo comer la torta? -De ninguna manera- dijo Mamá zarigüeya-. ¡Las zarigüeyas muertas no... no se caen!

Pepe intentó hacerse el muerto una vez más, a sus... a sus amigos les gustaba ver a Pepe hacerse el muerto. La mamá estaba muy triste. Dijo la mamá -Oh Pepe, que vas a hacer cuando vayas a enfrentar algún peligro?- dijo Mamá zarigüeya-

Mamá zarigüeya llevo a Pepe afuera para practicar. -Dijo Mamá zarigüeya- Pepe, cuando, Pepe debes hacerte el muerto cuando yo gruñe. Es muy fácil mamá- dijo Pepe-

Mamá, mamá gruñó y Pepe no se cayó al suelo, ehhh, ehhh cuando de repente un verdadero oso salió del bosque y gruñó el gruñido más fuerte que nadie había visto. Mamá y Pepe zarigüeya cayeron al piso.

El oso agarró a Pepe y el oso olfateó a Pepe snif, snif, snif. Y el oso, ahora, el oso sacudió a Pepe hacia arriba y hacia abajo, sacudón, sacudón, sacudón. Y el oso hurgó a Pepe tu-tu.

Luego, Pepe no gritó, Pepe no se movió. Por primera vez, Pepe se hizo el muerto ¡Perfectamente!

El oso esperó y esperó y esperó, esperó y esperó y esperó. Luego, el oso se puso a llorar.

–Oh esto es terrible- como he sido tan gruñón, que solo una persona me podía hacer reír, ¡Pepe zarigüeya!

Uhmm, -Señor oso, señor oso yo no estoy muerto, solo me estaba haciendo el muerto- Queeee? Haciéndote el muerto? Haciéndote el muerto? ¡Eres muy bueno para eso! –Dijo el oso- Pepe, enséñame a reír. Y Pepe dijo- si por supuesto-

Y luego... y luego, Pepe le hizo cosquillas al oso en la barriga y luego el oso se estaba riendo y los demás animales se estaban riendo también; todo, todo el bosque estaba temblando y también todos se reían, pero el que se reía más era el oso gruñón.

Ahora dijo Pepe –mamá ya me puedo comer la torta?- Si claro –dijo Mamá zarigüeya- Vengan todos a comer una... una torta de insectos. Y los animales, torta de insectos? Cucarachas? Saltamontes?

Todos los animales cayeron al suelo y se hicieron los muertos”.

En esta renarración, percibimos una estructura narrativa subyacente en el pensamiento del niño. Esta estructura le ha permitido al niño organizar, dar coherencia y cohesión a los acontecimientos, hechos, personajes y demás elementos propios de la forma narrativa. Igualmente, podemos ver algunos elementos de la estructura del cuento (Personajes, Propósitos, Acciones y Resultado). Además, el estudiante tiene en cuenta la ambientación del cuento (*“Mamá zarigüeya amaba a su hijo Pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo. Últimamente...”*), el comienzo (*“Comenzaron a practicar, ehh...”*) y el final (*“Todos los animales cayeron al suelo y se hicieron los muertos”*). Así mismo, el registro oral N°2 permite identificar los pares opuestos que el niño emplea en la historia: *Alegría/Tristeza, Tranquilidad/Preocupación, Risa/Llanto, Astucia/Ingenuidad, Engaño/Sinceridad.*

En pocas palabras, este registro oral evidencia que el estudiante maneja adecuadamente la estructura del cuento en su oralidad.

DISCUSIÓN

En este estudio, nos interrogamos sobre la influencia de una didáctica basada en la práctica textual a través de la narrativa en las competencias lingüísticas del estudiantado de primero de primaria. Para responder a este interrogante, realizamos intervenciones pedagógicas desde esta perspectiva y, posteriormente, analizamos los registros tanto escritos como orales obtenidos de dichas intervenciones. Los análisis se realizaron a la luz de las teorías de los Lineamientos Curriculares quienes retoman las perspectivas pedagógicas de lingüistas como Ferreiro, Teberosky y Tolchinsky, así como también de investigadores y pedagogos contemporáneos como Egan y Velásquez. En consecuencia, en esta sección, discutiremos los resultados correspondientes a los objetivos específicos dos y tres, obtenidos a partir de la realización del primer objetivo específico. Seguidamente, señalaremos los límites y los puntos fuertes de este estudio.

En cuanto a nuestro segundo objetivo específico que busca describir el proceso de desarrollo de la escritura, los resultados obtenidos en las producciones escritas muestran que los y las estudiantes avanzaron muy satisfactoriamente en esta área. Así es, el estudiantado avanzó en el proceso de consolidación y adquisición del lenguaje escrito a través de la práctica textual por medio de la narrativa. Específicamente, desde el registro escrito N°3 hasta el registro escrito N°5, los niños y niñas muestran avances en las competencias gramaticales, semánticas y textuales. Los avances en las competencias gramaticales se evidenciaron en el uso de mayúsculas, conjunciones y guion mayor, igualmente se evidenciaron en el mejoramiento de la segmentación y ortografía de algunas palabras. Los avances en las

competencias semánticas se evidenciaron por el uso adecuado del vocabulario en el texto y por la comprensión del significado del cuento. Por su parte, los avances en las competencias textuales se evidenciaron al escribir el cuento con mayor coherencia y cohesión tanto en las microestructuras como en las macro-estructuras del texto. El desarrollo de la competencia literaria se demostró al escribir nuevas composiciones literarias a partir del cuento trabajado.

Además, es importante aclarar que, a pesar de los avances descritos en esta investigación, no se pretende que los estudiantes de primero de primaria asuman de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético convencional, ya que las competencias lingüísticas se desarrollan desde la práctica textual por medio de la narrativa no representan el final. Así, aunque el estudiantado intervenido se ha enfrentado a grandes avances con respecto al desarrollo de las competencias mencionadas, esto no quiere decir que es el final de su proceso de alfabetización. Como dice Velásquez y colaboradores (2009), el desarrollo de las competencias lingüísticas es un proceso continuo y permanente. Es decir, a cada día, con cada interacción textual, los individuos, menores o adultos, pueden perfeccionar o aprender nuevas técnicas de escritura haciendo de este un proceso de aprendizaje sin fin. Estos avances afirman los hallazgos de investigaciones anteriores. Tal como lo expresan Tolchinsky (1993), Ferreiro y Teberosky (1979), la consolidación del lenguaje escrito no debe orientarse solamente al acto comunicativo, sino también al de la construcción de la significación.

Igualmente, en lo relacionado al tercer objetivo específico, nuestra muestra avanzó en la oralidad, desde donde se crearon estructuras y desempeños que contribuyeron al desarrollo de las competencias lingüísticas. En este caso, los avances en la competencia pragmática y poética

se evidenciaron con mayor facilidad a nivel oral. Por ejemplo, el desarrollo de la competencia pragmática se demostró al mejorar los argumentos orales sobre la captación del sentido de la historia y sus enseñanzas. Igualmente, el estudiantado evidenció progreso en la anterior competencia al comunicar oralmente relaciones entre el cuento y sus realidades familiares y sociales. Por su parte, el desarrollo de la competencia poética se evidenció en la fluidez, con estilo propio, con la que los y las menores re-narraron el cuento. En contraste, el estudiantado no mostró grandes avances en la competencia enciclopédica. Creemos que este poco desarrollo se debió a la poca interacción de los niños y niñas con otros textos narrativos.

Así, las interacciones con el texto narrativo "No te rías, Pepe" posibilitaron que los niños y niñas crearan estructuras mentales sólidas y organizaran su pensamiento. Lo anterior se evidencia comparando los registros orales N°1 y N°2. Estos registros nos permiten observar la transición de los niños y niñas hacia niveles de significación más complejos. Por ejemplo, el uso de pares opuestos y de conceptos abstractos se fueron perfeccionando a lo largo del diálogo y la confrontación de sus hipótesis de tal modo que, en el último registro oral, el estudiantado demostró una mayor comprensión del sentido de la historia que en el primer registro.

Así, por un lado, los resultados anteriores contradicen las teorías tradicionales, caracterizadas por la utilización del manual y la cartilla con métodos mecánicos, memorísticos e instrumentales, que sugieren que los y las estudiantes deben comenzar su proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura por medio del fonema, la sílaba y la palabra, sin importar que esta carezca de significado para el niño o se encuentre fuera del contexto comunicativo. Según los resultados de nuestro estudio, el estudiantado de primero de primaria puede avanzar en las competencias lingüísticas de

forma integral. El aprendizaje del mundo escrito es pertinente y eficaz por medio de didácticas innovadoras, contextualizadas, planeadas y resignificadas frecuentemente desde el texto como unidad lingüística. Estamos seguros que los avances significativos en los procesos de la lengua castellana se deben a las prácticas reflexivas del docente, a la planeación y selección del texto experto, a la observación sistemática de la acción pedagógica y a la reflexión de las situaciones presentadas (Velásquez y coll., 2009). Las competencias a nivel escrito y oral se verán reforzadas por la continuidad que se le dé a la implementación de la didáctica propuesta, en donde los y las estudiantes se enfrentarán a textos con estructuras más complejas y a una gran diversidad de autores.

Por otro lado, los resultados confirman investigaciones precedentes. Al igual que Egan (1991) y Muth (1982), encontramos que el hecho de re-narrar o reconstruir los cuentos desarrolla en los niños y niñas las competencias orales y escritas, al mismo tiempo, les estimula su fantasía e imaginación por medio de las cuales se les facilita la aceptación del mundo.

Los resultados loables tanto a nivel escrito como oral nos permiten hacer dos observaciones. De una parte, estos resultados nos muestran que una didáctica basada en la práctica textual por medio de la narrativa potencializa las competencias lingüísticas de los y las menores planteadas desde los Lineamientos Curriculares de lengua castellana. A nivel escrito, los y las estudiantes mostraron avances en las competencias textuales, semánticas, gramaticales y enciclopédicas. A nivel oral, los y las menores mostraron avances en las competencias poéticas, literarias y pragmáticas. Por otra parte, estos resultados nos conllevan a deducir que la oralidad y los procesos escritos son complementarios, tal y como lo expresa Velásquez y colaboradores (2009) a medida que estimulemos la oralidad, el aprendizaje

de la escritura se realiza con mayor facilidad y viceversa. Aunque lo oral y lo escrito son dos actos distintos en sus formas y códigos, ellos se complementan entre sí como actos comunicativos.

LÍMITES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Aunque los resultados de este estudio nos muestran avances significativos en el desarrollo de las competencias lingüísticas de las niñas y niños intervenidos, éste presenta algunos límites que se hicieron evidentes durante el proceso investigativo. Por un lado, la falta de tiempo para la implementación de la didáctica propuesta limitó el número de planeaciones, intervenciones pedagógicas, registros escritos y orales. Un término de tiempo más flexible permitiría aplicar un mayor número de intervenciones y, así, obtener resultados más precisos. Es por esta razón que estudios futuros deberán gozar con mayor disponibilidad de tiempo e incluso continuar durante los dos años precedentes al primero primaria (2° y 3°). De esta forma, los resultados de futuras pruebas censales mostrarían los reales alcances de la continuidad de la didáctica propuesta y del proceso investigativo.

Por otro lado, la falta de acompañamiento para registrar las producciones escritas y orales, asimismo como para confrontar los y las menores con sus producciones limita el proceso de aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, las futuras investigaciones requieren de un número mayor de investigadores o de un número menor de participantes a fin de personalizar el proceso y las intervenciones pedagógicas. Además, se recomienda que en futuros estudios los maestros o investigadores cuenten con mayor acompañamiento para el análisis de los registros. Un grupo interdisciplinario de profesionales enriquecería el proceso investigativo.

Asimismo, se hace necesario diversificar la única muestra intervenida. El hecho de gozar de varias muestras heterogéneas permitiría identificar los factores influyentes en el desarrollo de las competencias lingüísticas. La comparación de resultados entre diversas muestras daría pistas sobre ventajas y/o desventajas que el estudiantado intervenido presentaría debido a su situación económica, familiar, educativa, entre otras.

PUNTOS FUERTES DEL ESTUDIO

Esta investigación tiene como mérito haber enriquecer el estado de conocimiento sobre la influencia de la didáctica de la práctica textual a través de la narrativa sobre las competencias lingüísticas del estudiantado de primero primaria. Investigaciones previas han establecido el desarrollo de las competencias lingüísticas en grupos más avanzados (Velásquez y coll., 2009). Por consiguiente, este estudio ha permitido profundizar en el conocimiento del desarrollo de las competencias lingüísticas desde dos campos. El primero, al utilizar una población estudiantil poco presente en la literatura científica sobre el desarrollo de dichas competencias a partir de la práctica textual y, el segundo, al utilizar la narrativa como eje principal de la didáctica propuesta. Por tal motivo, este estudio es innovador al interesarse en el educando de primero primaria y a que este aprenda a leer y a escribir desde el interior de los propios textos expertos.

Además, este estudio responde a una gran necesidad actual en la educación, a saber convertir al maestro en un profesional investigador que descubra, en el proceso de lecturas y relecturas, las necesidades que los estudiantes presentan para que sus escritos posean no solo las normas mínimas sino también los cánones superiores del sistema escrito.

Por último, uno de los puntos más fuertes de esta investigación es que aleja al educador

de los manuales de enseñanza tradicionales que lo convierten en sujeto instrumental y transmisionista de contenidos. Textos que en la mayoría de las ocasiones van en sentido contrario a los procesos mentales de los y las estudiantes (MEN, 1998).

CONCLUSIONES

Este estudio tenía por objetivo describir el desarrollo de las competencias lingüísticas de la práctica textual desde narrativa. De forma general, los resultados muestran como el estudiantado desarrolla las competencias lingüísticas, de manera progresiva, en sus construcciones escritas y orales a partir de las interacciones con los textos expertos.

Aunque el proceso investigativo presentó algunos límites, este permitió constatar las deficientes competencias lingüísticas del estudiantado intervenido a nivel escrito y oral. Tal situación impide el óptimo desempeño académico de los y las escolares en grados avanzados de la educación básica, además de conducirlos a tener un bajo rendimiento en la educación superior, si logran llegar a ella. En consecuencia, se hace imperativo buscar soluciones, alternativas o prácticas educativas para mejorar dichas lagunas en la educación actual de nuestros jóvenes. Este estudio contribuye a subsanar esta necesidad. En efecto, la manera positiva como influye la didáctica implementada basada en la práctica textual desde la narrativa en las competencias lingüísticas nos estimula, de una parte, a crear más intervenciones pedagógicas desde esta perspectiva y, de otra parte, a continuar con estas prácticas en beneficio del estudiantado en general. Específicamente, el estudiantado se ve beneficiado con esta propuesta al disfrutar de ambientes propicios de oralidad y, posteriormente, de producción y comprensión textual que les conducen hacia el desarrollo simultáneo de sus competencias lingüísticas, las cuales paulatinamente les conducirán a poseer

un lenguaje significativo.

Por todo lo anterior, estamos convencidos de la importancia de socializar este estudio, sus intervenciones pedagógicas, resultados y todo material resultante de él ante la comunidad educativa a fin de implementar esta propuesta en nuestra institución y, así, cambiar el paradigma pedagógico en que ella se encuentra. Este es nuestro mayor deseo como estudiantes del programa de licenciatura en lengua castellana: tener un gran impacto social y pedagógico en nuestra institución educativa gracias a los conocimientos adquiridos durante nuestros estudios de pregrado.

Por último, si esta investigación permite, directa o indirectamente, aportar al éxito escolar de nuestros estudiantes o al mejoramiento del desempeño pedagógico de nuestros docentes, estamos seguros que todo el esfuerzo y energía invertidos en este proceso investigativo habrá valido la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Morata.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona, España: Paidós.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial siglo XXI.

Galeano, E. (2004). *Diseño de Proyecto en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT

Kasza, K. (1997). *No te rías, Pepe*. Bogotá: Editorial Norma S.A.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: España, Laertes.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de la lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Pruebas censales y pruebas saber en Lenguaje y Matemática*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Muth, D. (1982). *El Texto Narrativo*. Argentina: Editorial Aique.

Suarez, P. (2001). *Metodología de la Investigación: Diseños y Técnicas*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje escrito*. Universidad Pedagógica Nacional, Argentina: Editorial Anthropos.

Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*.

Barcelona: España, Paidós Ibérica Ediciones S. A.

Velásquez, L. (2003). *La práctica textual y los procesos de lectura y escritura*. Pereira: Colombia, Fundación Universitaria del Área Andina.

Velásquez, L., Cataño, C. y Velásquez, R. (2009). *La enseñanza desde los desempeños lingüísticos*. Pereira: Colombia, gráficas buda Ltda.

Vygotski, L. (2012). La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (Dir.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université Lomossou.

CIBERGRAFÍA

Capitulo 1: *La Lingüística como ciencia*. (s.f.). Recuperado el 23 de abril del 2012 en: http://aulavirtualbb.ucn.edu.co/webapps/portal/frameset.jsp?tab_group=courses&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Fcontent%2Ffile%3Fcmd%3Dview%26content_id%3D_24252_1%26course_id%3D_472_1%26framesetWrapped%3Dtrue.

Evaluación de competencias en comprensión de textos (2009). *¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?* Recuperado el 22 de abril del 2012 en: http://www.palabrario.com/descargas/Evaluacion_competencias_comprension_textos.pdf.

Yuni, J. y Urbano, C. (2010) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Recuperado: http://congresofyeenna.net16.net/files/c5_p03.pdf.