

## Enfoques de Enseñanza de la Escritura y su Incidencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Elveths Lorena Navia Delgado<sup>1</sup>

[elveths@gmail.com](mailto:elveths@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9162-960X>

Institución Educativa José Eusebio Caro  
Universidad Arturo Prat del Estado de Chile  
Colombia  
Chile

### RESUMEN

En el artículo de investigación se analizan los enfoques de enseñanza de la escritura presentes en la práctica docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de 20 maestras de Lengua Castellana del grado sexto que laboraban en 18 instituciones educativas de Popayán – Departamento del Cauca, Colombia, durante el año 2021. Se analizaron 20 cuestionarios que indagaban sobre cómo enseñaban a escribir y cómo concebían la escritura las docentes y, 99 documentos (planes de área, de aula y talleres y/o guías de aprendizaje) que daban cuenta de las prácticas de enseñanza. Los resultados resaltan la necesidad de acercarse al aula y llevar los nuevos postulados sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura; éstos datos evidencian la dificultad de los docentes para conectar lo que conciben, con las prácticas de aula y llaman a la reflexión sobre el valor de la enseñanza de la escritura a nivel nacional, municipal e institucional y, como la forma de asumirla influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** *enfoques de enseñanza; enseñanza-aprendizaje; escritura; práctica docente.*

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [elveths@gmail.com](mailto:elveths@gmail.com)

# **Approaches of Writing Teaching and their Impact on the Teaching-Learning Process**

## **ABSTRACT**

This research article analyzes the current writing teaching approaches in the teaching practice process and their impact on the teaching-learning systematic actions of 20 sixth-grade Spanish Language teachers. Who had worked in 18 educational institutions in Popayán – Department of Cauca, Colombia throughout 2021. The research group took into account, on the one hand, twenty surveys which became a relevant data source for inquiring about the way the 20 teachers were teaching to write and how they conceived writing. And on the other hand, 99 documents (area plans, classroom plans, workshops, and/or syllabuses) reported teaching practices. The results highlight the need to approach the classroom and bring new postulates on the teaching-learning of writing. The data obtained from the documents mentioned above show the difficulty of teachers to connect what they conceive, with classroom practices, in the same way, they open the door to reflection on the value of teaching writing. Both at the national, municipal, and institutional levels, inclusive. And how the way of assuming teaching influences the teaching-learning process.

***Keywords:** teaching approaches; teaching-learning; writing; teaching practice*

*Artículo recibido 12 setiembre 2023  
Aceptado para publicación: 16 octubre 2023*

## **INTRODUCCIÓN**

La escritura es una de las invenciones más importante de la humanidad, que permite compartir información, emociones, pensamientos y aumentar el conocimiento. A través de la historia ha tenido transformaciones y su concepto depende del foco desde el cual se visualice: como forma, transcripción o producción. Inicialmente su enseñanza estuvo destinada a la clase privilegiada y era aprendida con fines utilitarios (Viñao, 2002) y posteriormente, se planteó como una habilidad para aprenderse en la escuela.

Las falencias en la construcción de los textos, han llevado a asumirla como objeto de estudio y varios autores han dado a conocer cómo la conciben y las estrategias para trabajarla en el aula. Autores como Camps (1990; 2017b), Cassany (1999), Salvador Mata (2003), Carlino (2004), Lozano *et al*, (2015), Flotts *et al*, (2016), la asumen como un proceso y una forma para lograr la participación en una sociedad que es y requiere ser alfabetizada; como una herramienta para construir y comunicar el conocimiento, para elaborar y expresar lo que otros han dicho y que contribuye al aprendizaje y empoderamiento del estudiante, ayudándole a pensar mejor y a reestructurar sus ideas, de allí, la importancia de enseñarla en la escuela, sin embargo, ha sido menos estudiada que la comprensión lectora (Salvador, 2003).

La enseñanza de la escritura se ha limitado a prácticas fragmentarias, mecánicas y descontextualizadas, descuidado la identificación del destinatario, el propósito, la estructura textual, etc., lo que lleva a que los chicos continúen presentando dificultades para comunicarse por escrito. Se olvida que escribir implica conocer los diferentes procesos, ser capaz de elaborar un texto que comunique un mensaje de manera coherente y con un fin (González, 2018), de allí la necesidad de interrogarse cómo la asumen y la enseñan los docentes en el aula de clase.

### **Enfoques y Modelos de Enseñanza de la Escritura**

La enseñanza-aprendizaje de la escritura en la escuela se ha dado desde diferentes posturas, llevando a la identificación de enfoques y modelos, que han sido abordados por autores como Cassany (1990), Quintero y Hernández (2002), Caldera (2003), Mostacero (2017), entre otros y que se pueden condensar en cuatro: del producto, del proceso cognitivo, sociocultural o sociocognitivo y del contenido; éste último desarrollado en la educación superior, razón por la

cual no se aborda en la investigación, dada la población del estudio.

En el primero, denominado también tradicional o gramatical, la lengua se presenta de forma homogénea y prescriptiva, dando prelación a aspectos lingüísticos. Está influenciado por las teorías de la gramática tradicional y la lingüística del texto, las cuales dieron origen a los modelos de enseñanza oracional y textual. La enseñanza busca que se aprendan las estructuras y el léxico formal y neutro; distinguiendo entre el uso correcto o incorrecto de las palabras, se desarrollan prácticas mecánicas como dictados, transformación de frases, transcripción, etc. Para Carlino (2013), estas prácticas son habituales y aún hoy, después de una década, en la escuela, todavía se sigue haciendo énfasis en la gramática.

En el segundo, el del proceso cognitivo, prima el proceso que se lleva a cabo durante la producción del texto, recibe la influencia de la psicología cognitiva, de los estudios y técnicas de la creatividad, de los métodos de solución de problemas y de la heurística. Lo importante es mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias que se deben utilizar durante la composición (Cassany, 1990) y el centro es el alumno y no el texto. Busca investigar los procesos mentales implicados en la composición, para identificar los componentes cognitivos que entran en juego y poder establecer la complejidad de la escritura en las diferentes fases e interrelaciones que se dan en ella (Mostacero, 2017). Sus bases fundamentales están en los trabajos de Flower y Hayes (1981) y a partir de su modelo se han cimentado otras propuestas.

Los procesos considerados dentro de él son los de planificación, producción y revisión. En el primero, se contemplan subprocesos, como la representación del conocimiento, la fuente del plan de escritura y el conocimiento estratégico, es decir, que se plantean los objetivos, se piensa en la audiencia, el tipo de texto, etc. En el segundo, se hace la traducción del material en un plan formal que debe incluir la explicación de las ideas esquematizadas, la interpretación de manera verbal del material no verbal y aplicar las instrucciones necesarias para la elaboración del texto y, en el tercero, se asume la tentativa que tiene el escritor para mejorar el texto; en otras palabras, la evaluación que se hace con base en los objetivos iniciales y el producto que se ha elaborado (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Cuervo y Flórez, 2005).

En el tercero, el sociocultural, se trata de colocar en diálogo los elementos del proceso cognitivo

con los sociales, realizando la importancia de los contextos en la escritura, dando prevalencia a las acciones mediadas por el contexto (Grupo DIDACTEXT, 2003). Busca que se entienda la escritura como un proceso que requiera estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por los contextos educativos y por prácticas significativas, donde cobre mayor relevancia el contexto.

Los enfoques han originado modelos y programas de enseñanza, entendiendo el modelo como una forma de concebir la práctica dentro de los procesos formativos, por ello comprende las reflexiones pedagógicas relacionadas con cómo se aprende y cómo se enseñan las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores (Mostacero, 2017).

Para Quintero y Hernández (2002), en los modelos de enseñanza se han dado dos tendencias, una orientada al producto (enfoque del producto) y otra al proceso (enfoques del proceso cognitivo y sociocognitivo). Autores como Flower y Hayes (1981), Gil y Santana (1985), Camps (1990), Scardamalia y Bereiter (1992), Quintero y Hernández (2002), Grupo DIDACTEXT (2003), Álvarez y Ramírez (2006), Mostacero (2017) y Gonzales (2018), hacen alusión a varios modelos o programas que se han desarrollado en las últimas décadas, los cuales dejan ver la necesidad de ubicarse en enfoques que reconozcan al individuo como ser pensante, propositivo, capaz de producir y explorar su contexto para apropiarse de él a través de la palabra escrita.

## **METODOLOGÍA**

Se realiza una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), enmarcada dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en la escuela, específicamente en cómo las docentes la conciben y enseñan. Se buscó analizar el enfoque de enseñanza de la escritura presente en la práctica de las docentes y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Participaron 20 docentes de 18 instituciones públicas urbanas de Popayán que orientaron la asignatura de Lengua Castellana en el grado sexto de básica secundaria, durante el año 2021.

## Figura 1

Mapa de ubicación, por comunas, de las instituciones educativas participantes.



## Instrumentos y Técnicas de Recopilación de Información

La información se obtuvo a través de las técnicas del cuestionario y documental; la primera indagó sobre la enseñanza de la escritura y su valor en el entorno académico y personal del docente y estaba dividido en varias partes: presentación, instrucción y confidencialidad, datos personales, datos laborales y un grupo de nueve preguntas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la escritura. En la segunda, se recopilaron 99 documentos entre planes de área, de aula y guías de aprendizaje y/o talleres, que daban cuenta de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

## Análisis de Datos

Se llevó a cabo mediante el análisis del contenido (Andréu, 2002), el cual se orientó al estudio del cuestionario y de los documentos recopilados.

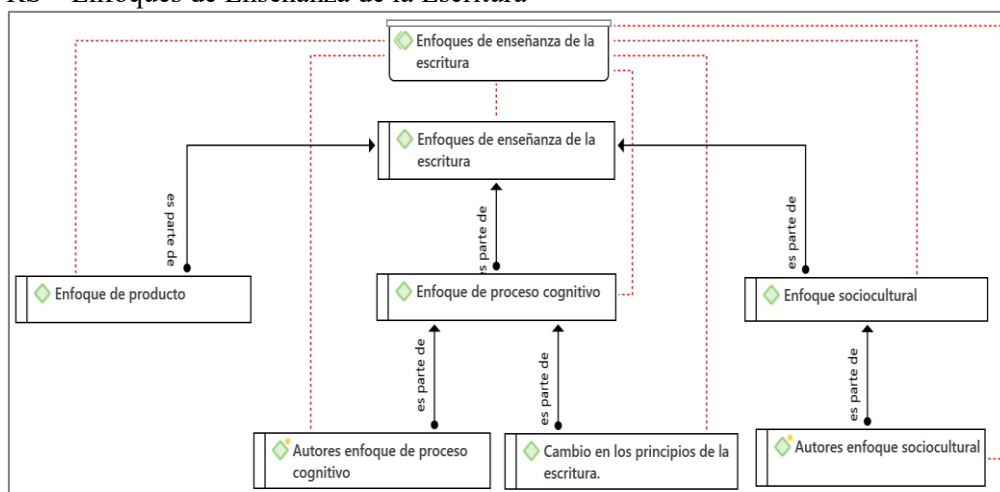
El análisis del cuestionario, se llevó a cabo desde dos dimensiones; la primera, teniendo en cuenta los datos estadísticos presentes en la información personal y laboral y, la segunda, mediante el análisis y categorización, ayudado del programa ATLAS.ti 22, del discurso de las docentes, reflejado en las respuestas dadas a cada una de las preguntas, cuyo eje central era el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita.

El análisis de los documentos se realizó con el programa ATLAS.ti 22 y se orientó a encontrar los rasgos comunes en los documentos recopilados y que estaban relacionados con aspectos y/o actividades donde se abordada la enseñanza- aprendizaje de la escritura. Inicialmente, se hizo la identificación de los códigos, dando como resultado la emergencia de las categorías iniciales, que

según Murcia y Jaramillo (2008) configuran un primer bosquejo de la realidad que se quiere comprender. Terminada esta categorización se visualizaron rasgos similares entre las categorías y se procedió a una nueva reagrupación que llevó a la emergencia de las categorías axiales, las cuales condensaron los hallazgos de las categorías iniciales con sus respectivas subcategorías. Posteriormente, se identificaron conexiones existentes entre las categorías que permitieron una nueva recategorización que llevó a concretar las categorías selectivas que dieron cuenta de los enfoques existentes tanto en el imaginario de los docentes como en su práctica y cómo ellos influían en la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

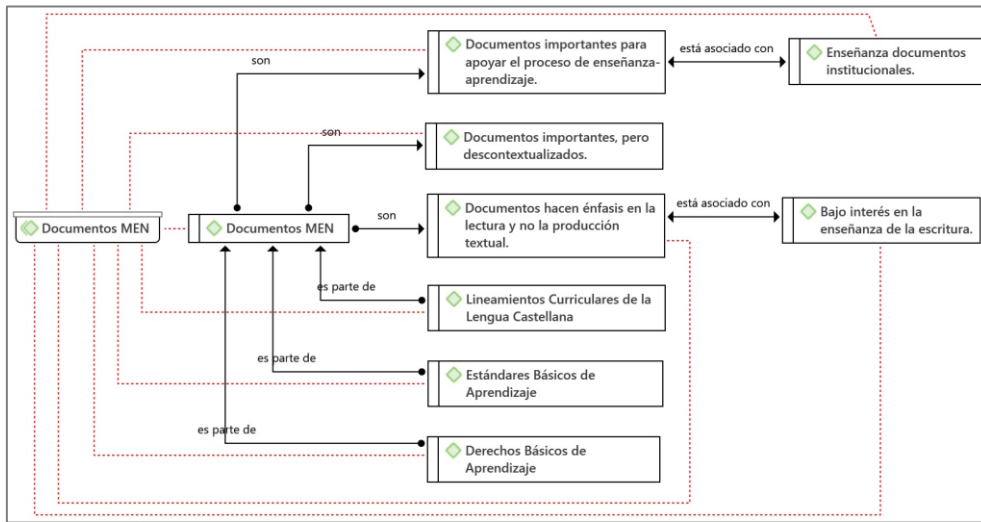
El uso de ATLAS.ti 22, también permitió la agrupación de la información en redes semánticas, tablas de co-ocurrencias y diagramas sankey, que según el programa “sirven para representar información compleja por medios gráficos intuitivamente accesibles” (ATLAS.ti 22 Windows – Guía Rápida p. 106) y que ayudaron a establecer las categorías selectivas que dieron origen a los resultados de la investigación y que se apoyaron en su correspondiente red semántica.

**Figura 2**  
RS – Enfoques de Enseñanza de la Escritura



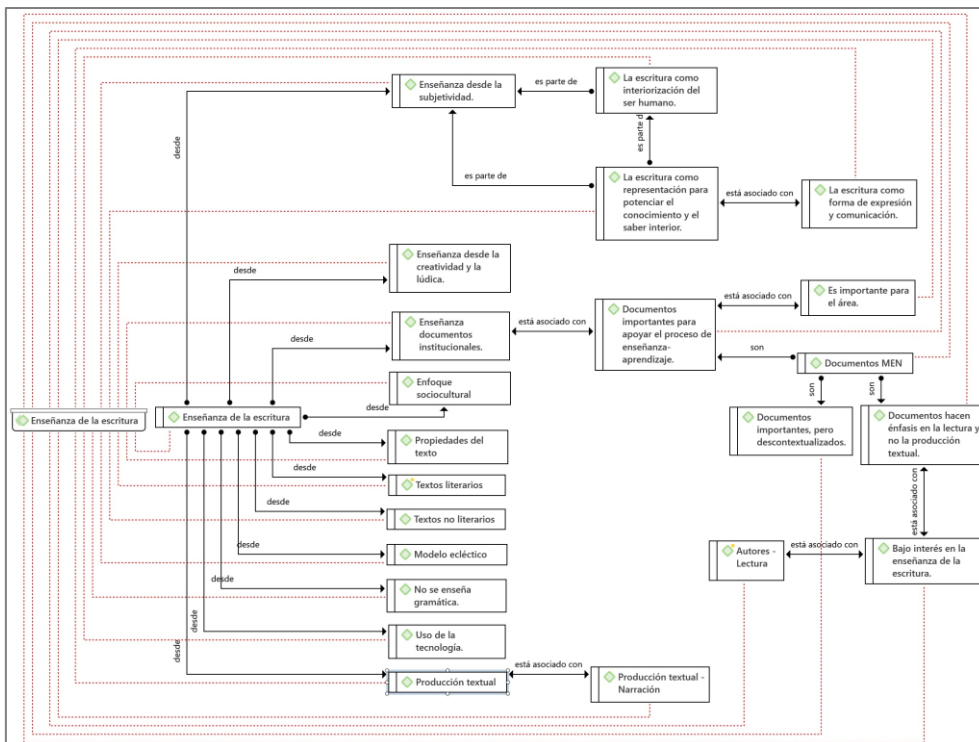
Fuente: elaboración propia

**Figura 3**  
RS – Documentos MEN



Fuente: elaboración propia

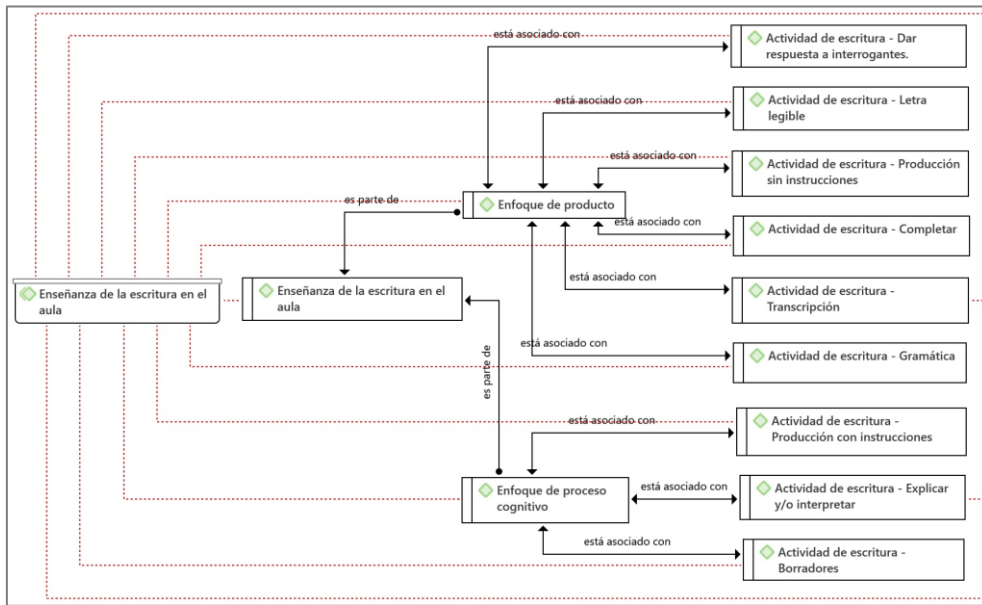
**Figura 4**  
RS – Enseñanza de la Escritura



Fuente Elaboración propia

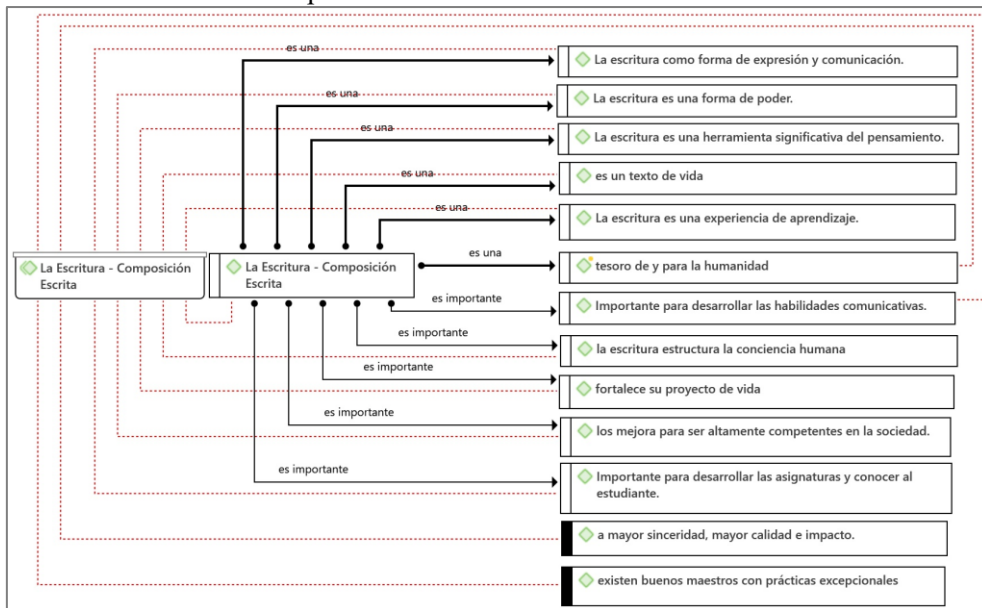


**Figura 5**  
RS – Enseñanza de la Escritura en el Aula



Fuente: elaboración propia

**Figura 6**  
RS – La Escritura – Composición Escrita



Fuente: elaboración propia

## **RESULTADOS**

### **La preparación académica del docente y su influencia en la práctica de aula**

El 100% de la muestra corresponde al género femenino, en consonancia con el porcentaje de mujeres en la docencia tanto en Colombia (72,81%<sup>2</sup>) como en los otros países de la OCDE (10%), lo cual puede explicarse por la percepción social de los vínculos entre el género y la elección de la profesión (OCDE, 2021).

El análisis dejó entrever el grado de experticia y compromiso de las docentes, dado por los años de experiencia, la preparación académica y tipo de nombramiento, lo que da estabilidad laboral y permite desarrollar procesos a largo plazo, sin embargo, para la enseñanza de la escritura, ello no es suficiente, puesto que las aulas investigadas tienen en promedio 36 estudiantes (número por encima de lo contemplado en el Decreto 3020 – MEN y de la mayoría de los países de la OCDE) y los docentes atienden más de 200 estudiantes en la semana, haciendo que la interacción docente-estudiante sea baja y no se puedan monitorear adecuadamente las tareas de escritura. A ello se le suma las horas semanales destinadas para la enseñanza del lenguaje, el 60% de las instituciones dan cuatro horas (13,32% del tiempo total), porcentaje por debajo del resto de países de la OCDE, que está alrededor del 25% (OCDE, 2021), lo cual puede convertirse en predictor de los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes. Otro aspecto, es que el 65% de las maestras no tienen publicaciones que las posicionen como autoras y/o modelos de escritura, de allí que el discurso de la importancia de esta habilidad pueda no ser eficiente, porque los estudiantes no las ven como ejemplos o guías, tal como lo sugieren autores como Camps (2011; 2017b) y Cassany (1993; 1999).

### **Enfoques de enseñanza de la escritura presentes en el imaginario del docente y en su práctica**

Las deficiencias presentes en los textos escritos, pueden deberse a la utilización de métodos tradicionales y mecanicistas que desmotivan al estudiante y no le permiten comprender la importancia de la escritura (Guzmán, 2014; Morales, 2018), de allí la necesidad de observar y

---

<sup>2</sup> Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media – SINEB, Anexo 2 a diciembre 2021.

comprender cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos recopilados arrojaron lo siguiente:

**Tabla 1**

Co-ocurrencias Enfoques de Enseñanza de la Escritura

| <b>Categorías</b>              | <b>Cuestionario<br/>Gr<sup>3</sup>=303;<br/>GS<sup>4</sup>=20</b> | <b>Guías<br/>y/o<br/>Talleres<br/>Gr=318;<br/>GS=90</b> | <b>Plan de<br/>Área<br/>Gr=69;<br/>GS=6</b> | <b>Plan de<br/>Aula<br/>Gr=10;<br/>GS=3</b> | <b>Totales</b> |
|--------------------------------|---|---|---|---|----------------|
| ▪ Enfoque de producto          | 27  | 245   | 13  | 6   | Gr=291         |
| ▪ Enfoque de proceso cognitivo | 30  | 37  | 30  | 3   | Gr=100         |
| ▪ Enfoque sociocultural        | 38  | 0   | 11  | 0   | Gr=49          |
| <b>Totales</b>                 | <b>95</b>   | <b>282</b>  | <b>54</b>                                   | <b>9</b>                                    | <b>440</b>     |

Fuente: elaboración propia

En los cuestionarios, se evidenciaron los tres enfoques, teniendo más peso el sociocultural, lo que acerca a las maestras a las nuevas teorías (Mostacero, 2017; Camps, 2017) y las coloca en consonancia con los investigadores que resaltan la necesidad de llevar nuevas estrategias al aula, donde se parta de actividades con sentido y contextualizadas. También aparecen los otros dos enfoques, lo que indica que, para los docentes, tanto el proceso como los elementos gramaticales continúan siendo importantes en la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

En los otros documentos, también se encuentran los tres enfoques: el del producto, aparece 264 veces, pese a que las investigaciones indican la necesidad de cambio, éste sigue perviviendo en la enseñanza y las actividades e interacciones se planean dando prioridad a la gramática y al producto terminado. El del proceso cognitivo, aparece 70 veces, indicando que se ha avanzado poco en el reconocimiento de las fases de la composición y en las características que deben cumplir los textos. El enfoque sociocognitivo hace presencia 11 veces, lo que revela que es casi nula su aplicación en las tareas de escritura.

Las citas ejemplifican lo anterior:

Enfoque del Producto: “La escritura es una representación gráfica de un idioma,

<sup>3</sup> Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o de documentos (número de citas en el documento).

<sup>4</sup> Número de documentos en un grupo de documentos o número de códigos en un grupo de códigos.

mediante signos o trazados grabados en un soporte, las personas la utilizamos para transmitir información”. (D17p2CIENJP)<sup>5</sup>

Enfoque del Proceso Cognitivo: “Es un proceso complejo en la medida que implica subprocesos u operaciones mentales del sujeto”. (D6p3CIEFAU)

Enfoque Sociocognitivo: “La transformación se da en la innovación a través de los procesos cognitivos, saberes previos y contexto, donde el estudiante aprende gracias a la interacción que tiene con sus compañeros y docente, quien en este caso será el mediador”. (D8p4CIEFPS)

En los documentos, el enfoque predominante es el del producto, dando prelación a los elementos gramaticales, por ello, si se quieren resolver las falencias que presentan los escolares al elaborar sus textos (Pérez, 2003), es necesario que se asuma la enseñanza de la gramática desde la mirada que abordan los artículos de autores como Camps y Fontich, 2015 y Camps y Milian, 2017, quienes sugieren una pedagogía de la gramática.

### **Guías u obstáculos para los docentes, la escritura en los documentos ministeriales**

En Colombia, el MEN ha diseñado documentos que ofrecen pautas para la enseñanza de las habilidades del lenguaje (Lineamientos, Estándares, Derechos Básicos y Mallas), algunos con influencia de los movimientos pedagógicos y red de maestros, sin embargo, han sido criticados por algunos docentes, quienes afirman que la estandarización no contribuye al aprendizaje.

**Tabla 2**

Co-ocurrencias Enseñanza Documentos MEN.

| <b>Categorías</b>  | <b>Cuestionario<br/>Gr=303;<br/>GS=20</b> | <b>Guías y<br/>Talleres<br/>Gr=318;<br/>GS=90</b> | <b>Plan<br/>de<br/>Área<br/>Gr=69;<br/>GS=6</b> | <b>Plan<br/>de<br/>Aula<br/>Gr=10;<br/>GS=3</b> | <b>Totales</b> |
|--|---|---|---|---|----------------|
| ▪ Derechos Básicos de Aprendizaje                                    | 0   | 11  | 5   | 0   | Gr=16          |
| ▪ Estándares Básicos de Aprendizaje                                  | 0   | 10  | 12  | 4   | Gr=26          |
| ▪ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana                     | 0   | 12  | 2   | 4   | Gr=18          |
| ▪ Documentos hacen énfasis en la lectura y no la producción textual. | 1   | 0   | 0   | 0   | Gr=1           |

<sup>5</sup> D: número de documento p: página G: guía C: cuestionario IE: institución educativa

|   |    |    |    |   |       |
|---|----|----|----|---|-------|
| ▪ Documentos importantes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. | 7  | 0  | 0  | 0 | Gr=7  |
| ▪ Doc. importantes, pero descontextualizados                              | 11 | 0  | 0  | 0 | Gr=11 |
| Totales   | 19 | 33 | 19 | 8 | 79    |

Fuente: elaboración propia

El análisis demostró que los planteamientos de los documentos ministeriales se mencionan de manera general, pero no se aplican en su totalidad y que existe más inclinación hacia los Estándares, quizás porque han sido más socializados y trabajados en el entorno escolar. Con respecto a lo que piensan las maestras sobre ellos, emergieron tres posturas: la primera, que reconoce que hacen énfasis en la lectura y no en la producción; la segunda, que son importantes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tercera, que son importantes pero descontextualizados, siendo ésta, la más fuerte.

Los ejemplos ilustran las posturas:

“Hay preocupación por la comprensión lectora mas no por la producción textual y ello afecta la competencia comunicativa de los estudiantes a nivel académico, personal y social en la medida en que se limita su desarrollo para producir ideas con sentido y coherencia”. (9p3-4CIEGM)

“Son herramientas que nos ayudan a buscar rutas para el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes”. (D2p3CIECMS)

“Considero que son buenos, pero para un contexto diferente al que manejamos con nuestros estudiantes de estrato cero. No son inalcanzables, pero muy difíciles de apropiación para nuestros estudiantes”. (D11p3CIEJFK)

Tanto Lineamientos como Estándares conciben la escritura desde el concepto de proceso, dando relevancia al contexto y al uso real de las actividades de escritura; recalcan que es una habilidad necesaria para rendir académicamente y para desenvolverse en toda su dimensión, de allí que sea necesario preguntarse por la resistencia a aplicarlos o contextualizarlos en las aulas de clase.

### **Actividades de enseñanza de la escritura presentes en el discurso y la praxis docente**

Para Castaño (2014) y Quijano (2014), lo que se hace en el salón está vinculado con las

concepciones de lo que significa educar, enseñar, escribir y leer. En la investigación se identificaron diferentes actividades, que dejan entrever como se asume y enseña la escritura.

**Tabla 3**

Co-ocurrencias Prácticas de Escritura en el Aula

| <b>Actividades de Enseñanza</b> | <b>Cuestionario<br/>Gr=303;<br/>GS=20</b> | <b>Guías/Talleres<br/>Gr=318;<br/>GS=90</b> | <b>Enfoque</b>    | <b>Totales</b> |
|---------------------------------|---|---|-------------------|----------------|
| Dar respuesta a interrogantes   | 0   | 66  | Producto          | Gr=66          |
| Producción sin instrucciones    | 0   | 56  | Producto          | Gr=56          |
| Transcripción                   | 0   | 55  | Producto          | Gr=55          |
| Completar                       | 0   | 38  | Producto          | Gr=38          |
| Gramática                       | 0   | 29  | Producto          | Gr=29          |
| Producción con instrucciones    | 0   | 27  | Proceso Cognitivo | Gr=27          |
| Explicar y/o interpretar        | 0   | 10  | Proceso Cognitivo | Gr=10          |
| Letra legible                   | 0   | 6   | Producto          | Gr=6           |
| Borradores                      | 0   | 1   | Proceso Cognitivo | Gr=1           |
| Propiedades del texto           | 23  | 0   | Sociocognitivo    | Gr=23          |
| Textos literarios               | 17  | 0   |                   | Gr=17          |
| Textos no literarios            | 13  | 0   |                   | Gr=13          |
| Uso de la tecnología            | 2   | 0   |                   | Gr=2           |
| <b>Totales</b>                  | <b>55</b>                                 | <b>288</b>                                  |                   | <b>343</b>     |

Fuente: elaboración propia

En la tabla hay una distinción entre las actividades desarrolladas en el aula (guías y/o talleres) y las presentes en el discurso (cuestionario). En las primeras, prima el enfoque del producto, se continúa haciendo énfasis en la gramática y en el producto final (Cassany, 1990), lo que dificulta que se cualifiquen los textos y se entienda la escritura desde otras posturas.

La investigación devela la necesidad de proponer actividades que contemplen los saberes previos y que ayuden a ver la importancia de la escritura en el entorno académico y en el social. Es imperante, que, como dice Cassany (1993) se comience a construir el significado del texto, que se den pautas para escribir y facilitar que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de composición; que el docente se pregunte si está acompañando, moldeando o propiciando el aprendizaje de la escritura o simplemente la asumen como una actividad mecánica.

En las actividades presentes en el discurso (cuestionario), las docentes manifiestan trabajar las propiedades del texto (Beaugrande y Dressler, 1981), los textos literarios y no literarios, dando prelación a las primeras, lo cual las lleva a inscribirse dentro de los enfoques del proceso cognitivo y el sociocultural, sin embargo, en las guías, hay pocas actividades del primer enfoque y el segundo está ausente. Algo similar ocurre con los textos literarios y no literarios, que es encuentran presentes en el discurso en proporción similar, pero ello difiere en las guías.

### **De la verbalización a la práctica, enseñanza de la escritura en el aula**

Para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, es necesario confrontar el decir con el hacer y construir un puente que permita el diseño de estrategias adecuadas y situadas en el contexto. En el discurso de las maestras (verbalización) afloran los postulados de los enfoques del proceso cognitivo y sociocognitivo, pero éstos no se ven reflejados en las guías y/o talleres (práctica), donde el énfasis está en el enfoque del producto, trabajando de forma aislada los elementos gramaticales y evaluando el texto terminado y no como un proceso, lo que puede llevar a que se tome la escritura como una tarea rutinaria cuya importancia es tomar notas y dar respuestas. Es decir, hay una dificultad para tender un puente entre lo que se piensa y lo que se hace en el aula al enseñar a escribir; dificultad que puede explicarse si se tiene en cuenta el número de estudiantes y horas semanales, puesto que el trabajo bajo los nuevos enfoques implica seguimiento continuo y minucioso, que se vuelve complejo cuando el docente en promedio tiene 4 horas semanales por grado y atiende a más de 200 estudiantes. A lo anterior, se le suma que en Colombia la escritura no es evaluada en las pruebas censales, por ello, posiblemente se ha descuidado su cualificación.

### **¿Escritura o Composición Escrita? Lo que piensan las docentes**

Para Castaño (2014), hay concepciones o creencias que perviven en el imaginario del docente e impiden que la enseñanza de la escritura sea asumida en toda su dimensión: escribir es una labor exclusiva de la clase de Lenguaje; escribir es decir lo que uno sabe; se escribe una sola vez y escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos. Para la autora, éstas concepciones deben cambiarse por otras ajustadas a la realidad del aula y al papel de la escritura, pese a ello, varias de estas siguen vigentes en los documentos analizados.

Una primera concepción emergente está cerca a la decodificación y deja a un lado la importancia de la escritura en la conformación de la sociedad y el pensamiento.

“La escritura como tal es nuestro sistema gráfico de representar a través de signos ya establecidos en nuestro idioma, todas las ideas o pensamientos con los que queremos comunicar algo”. (D16p2CIEMMO1)

En una segunda, la reconocen como una herramienta de comunicación, una habilidad que debe enseñarse en la escuela si se quiere convertir en un elemento transformador que contribuya a la interacción de los estudiantes con el mundo y con su propio mundo. Tiene el poder de potenciar el conocimiento y permite acercarse a los saberes que rondan en la sociedad y conocerse e interiorizar consigo mismo.

“La escritura es un acto que expresa el sentir y pensar del sujeto frente a determinados saberes, de manera organizada y lógica”. (D6p3CIEFAU)

En la tercera, en una visión romántica, la reconocen como un tesoro para la humanidad que permite perpetuar la historia, acceder al conocimiento y transmitir sentimientos, emociones, pensamientos, entre otros aspectos que pertenecen a la interioridad del sujeto y que lo conectan con el mundo. Es un texto de vida.

“La escritura es un sistema de representación, con que cada persona potencia su conocimiento, su saber interior y lo transcribe a través de la necesidad del sentir pensante que quiere expresar, en su condición de descifrar ese cúmulo de situaciones que interiorizan diferentes momentos de la expresión humana”. (D1p2CIEAH)

Tanto a nivel personal como institucional, la escritura tiene un valor incalculable, según las maestras, pero aún se continúa relegando su enseñanza a la asignatura Lengua Castellana y no se da una transversalización que permita un trabajo conjunto con otras asignaturas. Hace falta reconocer que ésta, hace parte de las actividades que cruzan todas las materias del horario escolar y que es desde cada una de ellas que se debe trabajar y enseñar (Castaño, 2014).

“Es una práctica que le delegan a los docentes del área de español, una actividad de la que todos reniegan sobre los trabajos de los niños pero que pocos apoyan para invitar a una reescritura alimentada por el docente o ejemplo de cómo debía ser”.



(D10p4CIEGM1)

Si bien se da una contradicción entre lo que es para los docentes la escritura y cómo se enseña, se debe recalcar que el afán de cambio, de conceptualizar la escritura desde enfoques más cercanos al proceso cognitivo y sociocultural, como una necesidad para poder transformarse a sí mismo y a la sociedad y, como una herramienta que permite la interacción con el conocimiento, con los saberes y tender puentes de comunicación efectiva, ya es un avance para que los nuevos postulados sean llevados al aula.

## **DISCUSIÓN**

El trabajo investigativo permitió determinar y analizar los enfoques de enseñanza de la escritura y su influencia en el aprendizaje, dando cumplimiento a los objetivos. En las últimas décadas las investigaciones e intervenciones indican la necesidad de cambiar de enfoque y trabajar el elemento gramatical desde otra mirada (Camps y Fontich, 2015; Camps, 2017; Camps y Milian, 2017), pero dichas posturas, en gran medida, están ausentes en las instituciones abordadas, donde el enfoque prevalente es el del producto (Cassany, 1993; Mostacero, 2017).

La hipótesis planteada “El enfoque de enseñanza utilizado por el docente en su práctica educativa influye en el aprendizaje de la composición escrita”, de una u otra manera fue contestada, porque continuar con estrategias tradicionales y mecánicas (enfoque de producto) no solo lleva a la desmotivación por la escritura (Guzmán, 2014) si no que contribuyen para que las falencias a la hora de escribir continúen presentándose (Pérez, 2003). Es necesario que como lo afirma Camps (2017b) la escuela y el aula, se tomen como lugares donde se lee y se escribe, como entornos donde la escritura esté integrada a las actividades cotidianas de las instituciones, que se trabaje con la diversidad textual, que se hable para escribir, que se lea para escribir y se escriba para leer, es decir, como un diálogo entre los textos.

La metodología utilizada permitió acercarse al reconocimiento de los enfoques presentes en la práctica y en el imaginario del docente y ver que existe una dificultad para conectar lo que se quiere y concibe en la mente con lo que se hace en el aula. Se ve la escritura como una habilidad transformadora y crucial en el entorno académico, pero en la práctica se sigue aplicando que enseñar a escribir es tarea de la asignatura de Lengua Castellana, que es decir lo que se sabe y que

basta con hacerlo de forma gramaticalmente correcta (Castaño, 2014), olvidando la importancia del proceso y el contexto en las tareas de escritura.

Los hallazgos hacen imperante que se entienda la escritura como una herramienta de comunicación y que enseñarla implica el desarrollo de diferentes estrategias y de acompañamiento del docente (Cassany 1993), que es un proceso complejo donde se debe enseñar la importancia de planificar, textualizar y revisar (Obando, 2017). Cabe señalar, que estas ideas están presentes en el discurso e imaginario de las docentes, pero no son llevados al aula, de allí que urge encontrar una vía que conecte el decir con el hacer y que el maestro se posicione como guía y modelo de escritura y para llevarlo a cabo es necesario que desde el desarrollo curricular se tengan en cuenta factores como el número de horas destinadas a la enseñanza de las habilidades del lenguaje y el número de estudiantes, toda vez que interfiere en la aplicación de los nuevos enfoques y no se encuentra en consonancia con el de los países que pertenecen a la OCDE (2021), lo que tal vez los coloca en desventaja a la hora de ser “medidos” en esta habilidad (escritura). De igual manera, se necesita trabajar en el aula, los principios propuestos por Camps (2011), para lograr la cualificación de los textos escolares.

La investigación enfrentó algunas limitaciones: la primera, no poder acceder a todas las instituciones públicas urbanas, porque el tiempo y ocupaciones de los docentes no permitió el diligenciamiento del cuestionario. La segunda, el acceso a los planes de área y de aula de los docentes, dado el “recelo” que existe frente a una posible copia de su producción intelectual, aspecto que no debería darse, toda vez que el conocimiento, para que sea relevante, debe llegar a un gran número de personas.

Finalmente, queda claro que es necesario replantear el papel de la escritura a nivel nacional (currículo), a nivel municipal, institucional y de los docentes, a través de la generación, socialización y práctica de nuevas estrategias para la enseñanza de la escritura en el entorno escolar.

## **CONCLUSIONES**

Factores como la edad, años de experiencia, régimen de nombramiento, títulos profesionales y publicaciones, son elementos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que garantizan

la idoneidad de los maestros y ayudan a fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, sin embargo, en el caso de la escritura donde es imprescindible el acompañamiento del docente (Camps, 2011; 2017b) y Cassany, 1993; 1999), estos factores pueden no ser suficientes si se tiene un alto número de estudiantes y pocas horas en cada grado, tal como sucede en las instituciones investigadas donde el promedio de estudiantes está por encima y el número de horas por debajo del de los países de la OCDE (2021). Es importante revisar el currículo y mirar el peso que la enseñanza del lenguaje tiene en las instituciones y cómo esta asignatura influye en las otras asignaturas.

En el análisis se identificaron dos tendencias de enseñanza, una la que las maestras dicen enseñar y otra lo que realmente enseñan. En el discurso se encuentran presentes los tres enfoques, con una fuerte inclinación hacia el sociocultural, pero en el aula, la escritura se aborda de forma mecánica con actividades que son típicas en la escuela: transcripción, completar, dar respuesta, etc., primando el enfoque del producto. En las instituciones hay una contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace, lo que indica dificultad para llevar al salón las concepciones de las docentes, lo cual se puede explicar si se tiene en cuenta el número de estudiantes y horas semanales que tienen el docente, porque el trabajo bajo los nuevos enfoques implica un seguimiento individual y continuo (Camps, 2017).

En el análisis se infieren varias concepciones sobre la escritura y cómo se enseña. En una primera se encuentra una cercana a la decodificación, dejando a un lado la importancia de la escritura en la conformación de la sociedad y el pensamiento. En una segunda, se reconoce como una fuerte herramienta de comunicación, habilidad que debe enseñarse en la escuela si se quiere convertir en un elemento transformador que contribuya a la interacción de los estudiantes con el mundo y con su propio mundo y, en una tercera, se reconoce como un tesoro para la humanidad en la medida que a través de ella se puede perpetuar la historia, se accede al conocimiento y se pueden transmitir sentimientos, emociones, etc., sin embargo, la que resalta en las tareas de escritura es la primera.

La escritura para las docentes tiene un valor incalculable que les permite la interacción no solo con los otros sino con su propio ser y se constituye en un elemento fundamental para la

comunicación y para hacer que la información perdure a través del tiempo, pero a nivel institucional se continúa relegando su enseñanza a la asignatura de Lengua Castellana y no se da una transversalización que permita un trabajo conjunto con las otras áreas del conocimiento.

Finalmente, es importante recalcar que en Colombia, se han realizado varios esfuerzos para lograr cualificar las habilidades comunicativas, los cuales se han plasmado en los documentos emitidos por el MEN, sin embargo, éstos no han sido recibidos de manera positiva por algunos docentes, quienes reclaman que el ceñirse a la competencia y estandarizar el conocimiento no son elementos que ayuden a fortalecer el aprendizaje, conceptualizaciones que no han permitido que se trabajen las propuestas interesantes que ellos tienen.

### **LISTA DE REFERENCIAS**

Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 18, 29-60.

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla, p 1-34 Disponible en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Revista EDUCERE, la Revista venezolana de educación. Año/Vol. 6, N°. 020, 363-368.*

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista Infancia y Aprendizaje, 49, 3-19.*

Camps, A. (2011). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Disponible online [https://leer.es/recursos\\_leer/siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundaria-anna-camps/](https://leer.es/recursos_leer/siete-principios-en-que-basar-la-ensenanza-de-la-escritura-en-primaria-y-secundaria-anna-camps/)

Camps, A. (2017). 25 anys de recerca en didáctica de la llengua. *Bellatera journal of teaching & learning, Lenguaje & Literature, Vol 10 (1), 9-19.*

Camps, A. (2017b). Escribir es participar en una sociedad alfabetizada. Bases para la enseñanza

- de la escritura en la educación obligatoria. *Revista Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N°. 75. 32-39.
- Camps, A. y Fontich, X. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: Estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Revista Tejuelo*, N°. 22, 11-17.
- Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització, *Caplletra* 63, 217-243.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 25 N°. 1, 16-27.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., & Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6. Madrid, 63-80.
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, N°. 216, 82-84. Barcelona
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona – España.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de Escritura en el Aula. Orientaciones Didácticas para Docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]: Cerlalc-Unesco. Río de Letras, Manuales y Cartillas Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura – cómo aprender a escribir -*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia: División de Investigación.
- Flotts, M.; Manzi, J.; Lobato, P.; Durán, M.; Paz, M. & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). Santiago de Chile.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*. 32 (4), 365-387.

- Gil, G. y Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Revista Estudios de Psicología*, N°. 19-20, 87-101.
- González, S. (2018). Instrucción en la facilitación de la planificación en escritura en estudiantes de educación primaria. Tesis Doctoral, Universidad de Vigo, EIDO Escola Internacional de Doutoramento.
- Grupo DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 15, 77-104.
- Guzmán, R. (2014.) (Compiladora). Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula. Universidad de la Sabana (Colección de investigación). Chía – Colombia.
- Lozano, M.; Hernández, G.; Ortiz, E. & Chacón, L. (2015). Prácticas de escritura. En González, B.; Salazar, A. & Peña, L. (Comps.). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Bogotá D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (1998). Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio. Disponible online <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2002). Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002. Bogotá, D. C.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Magisterio. Disponible online <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje, V. 2. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). Mallas de aprendizaje. Documento para la implementación de los DBA. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, F. (2018). La calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en Colombia:

- entre concepciones y prácticas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 2 (8), 258-272. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v2i8.61>
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Revista Lenguaje*, N°. 45 (2), 247-274.
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). Investigación Educativa. “La complementariedad”. *Editorial Kinesis: Armenia – Colombia*.
- Obando, G. (2017). Coordinador General. Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. Universidad de Antioquia y Ministerio de Educación.
- OCDE (2021), Education at a Glance, 2021: Indicadores de la OCDE, Ediciones de la OCDE, París. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Editor ICFES y Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], Bogotá.
- Quijano, N. (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *Dilemas y Debates*, Vol. 1, N°. 2, 31-39. ISSN 2301
- Quintero, A. & Hernández, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, N°. 329, 421-441.
- Salvador Mata, F. (2003). La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita. En M. S. Ruiz Jiménez (Dir.) Acceso a la lecto-escritura, CPR- Mar Menor (En CD). Disponible online en [http://iestorre.sytes.net/mochila/sec/monograficos\\_sec/cbb\\_cepriego/lengua/aspgenerales/habilidad\\_escrito.pdf](http://iestorre.sytes.net/mochila/sec/monograficos_sec/cbb_cepriego/lengua/aspgenerales/habilidad_escrito.pdf)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N°. 58, 43-64.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, N°. 5, 345-359. Universidad de Murcia.