

Contenidos digitales como herramienta de fortalecimiento para la escritura de textos descriptivos

Digital contents as a strengthening tool for the writing of descriptive texts

Silvia Elena Jiménez-Ordoñez¹ ; Astrith Esther Romero-Vergara² ; Katia Ester Peñate³ .

Recibido: 18-02-2022; Aceptado: 01-07-2022; Publicado: 08-07-2022.

RESUMEN

Objetivo. diseñar contenidos digitales como respuesta a las falencias en la producción escrita de textos descriptivos. **Método.** se trata de una investigación de campo, descriptiva, proyectiva en la que se usó la encuesta a 30 docentes y una prueba escrita sobre la comprensión y producción de textos descriptivos, aplicada a 21 estudiantes. **Resultados.** se evidencia que los estudiantes comprenden los textos descriptivos, pero que al momento de escribir no tienen las competencias para generar este tipo de textos. Para ello se propone una serie de contenidos digitales publicados en un blog de acceso abierto, que pueda ser usado en aula a fin de fortalecer la producción de textos descriptivos. **Conclusiones.** el desarrollo de competencias de escritura de textos descriptivos implica procesos tardíos que se compatibilizan con la naturaleza del desarrollo de la escritura; sin embargo, existen ejercicios adaptados al nivel de desempeño que contribuyen en la consolidación paulatina de las competencias.

Palabras clave: Escritura, textos descriptivos, contenidos digitales educativos.

ABSTRACT

Objective. Design digital content in response to shortcomings in the written production of descriptive texts. **Method.** This is a descriptive, projective field research in which a survey of 30 teachers and a written test on the comprehension and production of descriptive texts were used, applied to 21 students. **Results.** it is evident that students understand descriptive texts, but that at the moment of writing they do not have the competences to generate this type of texts. For this purpose, a series of digital contents published in an open access blog is proposed, which can be used in the classroom in order to strengthen the production of descriptive texts. **Conclusions.** the development of descriptive writing skills implies late processes that are compatible with the nature of writing development; however, there are exercises adapted to the level of performance that contribute to the gradual consolidation of skills.

Keywords: Writing, descriptive texts, educational digital contents.

¹Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto. Sincelejo, Colombia. silviajimenez.113.sejo@gmail.com

²Institución Educativa técnico Agropecuaria La Arena. Sincelejo, Colombia. romeroastrith@gmail.com

³Institución Educativa La Unión. Sincelejo, Colombia. katia.penatero@cecar.edu.co

Como citar (APA)

Jiménez-Ordoñez, S. E., Romero-Vergara, A. E., Peñate, K. E. (2022) Contenidos digitales como herramienta de fortalecimiento para la escritura de textos descriptivos. *Búsqueda*, v. 9, n. 2, e605. <https://doi.org/10.21892/01239813.605>



INTRODUCCIÓN

La producción de textos no es solo una forma de expresar nuestro conocimiento del mundo, sino también la forma en que construimos e inventamos el mundo. Sin embargo, la escritura como un ejercicio de expresión del saber, afronta dificultades en todos los niveles escolares y en todos los contextos: local, nacional e internacional (Ramos, 2014; Rodríguez & Muñoz, 2015; Piñeros, Orjuela, & Torres, 2018).

En esta investigación se aborda, particularmente, la producción escrita de los estudiantes del grado cuarto de la IE Técnico Industrial Antonio Prieto, sede Hijos de la Sierra Flor del municipio de Sincelejo. Como parte de la problemática evidenciada por los docentes, se puede resumir un escaso interés, escaso dominio de los procesos de escritura, dificultad en la transcripción (caligrafía difusa, omisión de grafemas, mal uso del tiempo), limitado manejo de la gramática textual (coherencia y cohesión), ortografía incorrecta y desinterés por la lectura y la escritura. Aunado a ello, los estudiantes tienen poca colaboración en casa para el fortalecimiento de las habilidades, en parte porque los padres tienen bajos niveles de formación académica, lo cual les dificulta orientar las tareas escolares y el acompañamiento disminuye a medida que esta se hace más compleja. Otra de las circunstancias que enmarcan esta problemática es la falta de actualización e innovación en las prácticas docentes que motiven el interés de los estudiantes para la escritura. En la mayoría de los casos, se debe a didácticas tradicionalistas y rutinarias que no van acorde a las nuevas propuestas de aprendizaje activo y al avance tecnológico, incidiendo en el desinterés de los estudiantes por adquirir los conocimientos necesarios para aplicarlos en la escritura.

En consecuencia, para el desarrollo de este artículo se propone diseñar contenidos digitales como herramienta motivadora para el fortalecimiento de la producción de textos escritos. El trabajo se centra en textos descriptivos con el ánimo de proceder con una sola tipología textual que, además, ha sido poco explorada en las investigaciones. Para ello, se identifica la producción escrita que presentan los estudiantes de 4to grado, específicamente en cuanto a los textos descriptivos. Seguidamente, se caracteriza la escritura de los estudiantes desde la experiencia práctica de los docentes para, finalmente, diseñar una propuesta de intervención basada en contenidos digitales como estrategia pedagógica que propicie el mejoramiento de la escritura de textos descriptivos.

ESCRITURA

Escribir es una acción que posibilita la activación del pensamiento crítico y creativo, implica el desarrollo de conocimientos o lo que se denomina función epistémica de la escritura (Carlino, 2006), que posibilitan la transformación de la realidad cuando esta es adversa al ser humano (Serrano, 2014). Por consiguiente, es un proceso generador de ideas que requiere de elementos como la organización planificada y la revisión; además, del interés del individuo, puesto que no es innato, sino que debe ser enseñado y transmitido.

El desarrollo en aula de los procesos de escritura tiene como propósito principal orientar al estudiante sobre cómo abordar eficientemente la producción de textos. Sin embargo, el tránsito de "la expresión oral a la expresión gráfica, de la comunicación cara a cara a la comunicación con una audiencia remota" representa un reto para los incipientes escritores (De la Peza, et. al., 2014, p. 10).

De allí que el docente pueda trabajar la escritura ajustando todo a los procesos desarrollados por el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980), el cual consta de tres fases: planeación, traducción y revisión. Con relación a la primera, en ella se generan las ideas, se hacen preguntas sobre cómo qué tanto sé de lo que debo escribir, fijarse un objetivo final tanto de contenido como de forma, planear el orden de lo que tiene que decir acorde a la superestructura, así como proyectar para quién escribe (audiencia). Luego viene la organización ajustado a la estructura de la tipología textual requerida y amerita de un esfuerzo mayor de parte del escritor.

Luego, viene la redacción o escritura en la que el estudiante/escritor debe tener ciertos dominios que van desde las habilidades psicomotrices como la lateralidad, saber coger el lápiz, saber imprimir la fuerza precisa para dibujar las letras, dominar la velocidad y soltura manual hasta

procesos mentales complejos como control de lo producido, atención y memoria; así como los aspectos lingüísticos propios de la escritura. La última fase es la revisión. En esta se hace la lectura y la relectura con la intención de ajustar el texto al propósito inicial, corregir errores de sintaxis y comprobar la comunicabilidad del texto.

La idea de persistir en el trabajo didáctico de los procesos de escritura radica en el potencial impacto que tiene en el resultado de la calidad del texto (López, Torrance, Rijlaarsdam & Fidalgo, 2021: 311). De allí que se considera fundamental incorporar a las prácticas escolares de escritura el trabajo procesual, puesto que ayuda al estudiante a tomar conciencia lingüística y textual y se empodera de su propio proceso, además aprende autorregulación, lo cual no solo aplica para la escritura sino para todo el aprendizaje.

La habilidad de producir textos se resume como la capacidad de componer un mensaje con la intención de comunicar algo. Pero, desarrollar la competencia escritural no es tan simple dado que implica el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, dominio de la textualización de la escritura, conocimiento temático, reconocimiento de la audiencia; así como involucrar sus propias ideas en contraste con lo que ha leído y aprendido de otros. En suma, son una gran diversidad de elementos que se les hace difícil ante tantas exigencias.

TEXTOS DESCRIPTIVOS

La descripción constituye una tipología discursiva, es importante aclararlo para establecer la relación entre descripción y textos descriptivos. Filinich (2011) señala que la descripción se basa en el criterio de simultaneidad temporal, es decir, "aquello que se describe no se inscribe en un ordenamiento progresivo, sino que se organiza -en lo que a la temporalidad se refiere- bajo la forma de la coexistencia". (p. 5).

Ahora bien, el concepto de descripción implica exponer las cualidades de un objeto, persona o situación. Expone Marimon Llorca (ob.,cit), que, ...el objetivo que encierra el ejercicio de la descripción: *hipotiposis* -esbozo-, *evidentia*, *illustratio*, *demonstratio*, -mostración- son todos términos relacionados con la posibilidad que ofrece la lengua de "hacer ver", "poner ante los ojos" por medio de palabras los rasgos característicos de aquello que se quiere describir. (p. 3).

Para aclarar la relación, se debe hacer referencia a la *evidentia*, la cual se define como la enumeración de las particularidades reales o imaginadas de un objeto, paisaje o persona. En este sentido la explicación de simultaneidad es posible entenderlo a partir del gráfico de Marimon Llorca (2006):

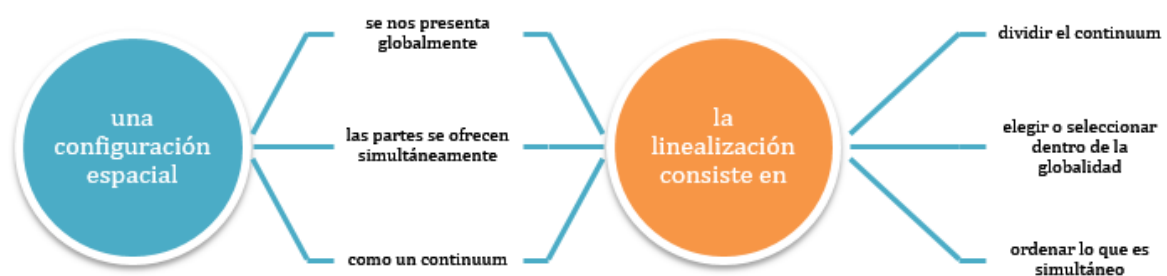


Figura 1. Formas discursivas de la descripción

Fuente: Marimon Llorca, C. (2006). *El texto descriptivo*. Liceus, Servicios de Gestió.

Se entiende, entonces, que el concepto ilustra claramente el propósito fundamental de la descripción que es la creación de imágenes mentales a modo de estructuras figurativas a partir de palabras.

Por su parte, los textos descriptivos conforman una tipología textual muy particular, pues se reconoce como una forma discursiva con unos parámetros específicos, pero por sí mismo, tal y como funcionan los textos expositivos o argumentativos, es poco usual. Escasean los ejemplos de textos cuya estructura base sea la descripción, casi siempre forman parte esencial en la narración para ilustrar los relatos o historias.

Según el Diccionario de Términos Clave ELE, un texto descriptivo "...tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva)". En el mismo diccionario se exponen los tipos de descripción: a) la cronografía (descripción del tiempo); b) la topografía (descripción de lugares y paisajes); c) la prosopografía (descripción del aspecto exterior de un personaje); d) la etopeya (descripción de la moral de un personaje); e) la prosopopeya (descripción de un ser imaginario alegórico); f) el retrato (descripción a la vez física y moral de un personaje) y g) el cuadro o hipotiposis (descripción «viva y animada» de acciones, de pasiones, de hechos físicos o morales).

CONTENIDOS DIGITALES EDUCATIVOS

El mundo actualmente se encuentra sumergido en la era digital gracias al gran avance de las TIC, lo que indudablemente ha contribuido a que se utilicen activamente en la mayor parte de las actividades que realiza el ser humano, por consiguiente, se hace necesario tenerlo en cuenta en el contexto educativo. Ontsi (2018) considera al respecto de los Contenidos Digitales Educativos (CDE, en adelante) hacen referencia a los materiales de tipo interactivo que pueden ser utilizados en el proceso formativo para que el estudiante reciba información educativa de manera creativa, atractiva y participativa, por medio de instrumentos audiovisuales, visuales y auditivos. Estos se distribuyen a través de internet y la manera de hacerlo es con aplicaciones, softwares, blogs, redes sociales, portales, etc.

Los CDE son importantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que posibilita que se realicen de manera dinámica, motivadora y atrayente para el estudiante que potencia el aprendizaje (Tipantuña, 2019); en ellas se realiza una integración activa entre las tecnologías de la información y la educación, lo que indudablemente contribuye en el mejoramiento de la calidad de la educación, pero igualmente en el entusiasmo del estudiante por el estudio. Para García (2012) los CDE se utilizan tanto en el aula como en el hogar, de hecho, la situación pandémica por Covid 19 así lo ha demostrado. Sin embargo, el mayor reto que enfrentan las instituciones educativas de carácter público es que no cuentan con los recursos tecnológicos que les permitan hacer uso de ellos.

La misma García (2012) señala que los CDE contienen una utilidad complementaria con los textos que usualmente se utilizan en cada asignatura en el aula de clase y aunque están dirigidos a los estudiantes, también es una oportunidad para que los padres de familia se incorporen a las actividades escolares, contribuyendo en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los hijos, puesto que pueden el procedimiento que se lleva a cabo en el aula de clase, al igual que se les brinda la posibilidad de saber cómo es la actuación del estudiante en el aula.

Por su parte, Zapata (2012) explica que los CDE son "materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje", es decir, que se hace referencia a instrumentos que contribuyen en la adquisición de conocimientos y en reforzamiento del aprendizaje; posibilita que, tanto el docente como el estudiante adquieran habilidades en el campo tecnológico virtual fundamentado en representaciones multimediales de la era digital, requiriendo para tal efecto la conexión a internet y cualquier tipo de dispositivo móvil, computador, celular, etc.

Domínguez, Organista y López (2018) explicitan los elementos necesarios a considerar para el diseño e incorporación de los CDE: a) pedagógica (teoría del aprendizaje multimedia para potenciar las posibilidades del aprendizaje y personalización de la comunicación entre el estudiante y el instructor); b) diseño (clasificación, estética y diseño de calidad y, c) tecnológica (diseñar en diversidad de formatos), más que todo, el diseño debe ser intuitivo, de fácil acceso y con instrucciones claras.

Ventajas de los contenidos digitales. Indudablemente son muchas las ventajas que se derivan del uso de los CDE, al respecto Zapata (2012), considera que “los recursos digitales educativos tienen cualidades que no tienen los recursos educativos tradicionales”; especialmente porque se trata de una red de conexiones que propician amplitud de información, pero al mismo tiempo, permite que se pueda presentar un proceso interactivo entre profesores, estudiantes, padres de familia, e intercambiar conocimientos entre los mismos estudiantes de manera colaborativa.

MÉTODO

El presente estudio es una investigación de campo, no experimental de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), con carácter proyectiva (Hurtado, 2000); dado que su propósito reside en aproximarse a la realidad educativa del contexto para, posteriormente, proponer el diseño de los CDE.

La población corresponde a los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto, localizada en el Barrio Kennedy del municipio de Sincelejo, específicamente en la sede “Hijos de la Sierra Flor”. Está constituida por 190 estudiantes desde Educación Infantil hasta 4° de primaria. Para la selección de la muestra se aplicó el muestreo por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, se seleccionó el grado 4° considerando que allí labora una de las investigadoras. Dicho grupo está conformado por 21 estudiantes, de los cuales 15 son varones y 6 niñas, en edades comprendidas entre 8 y 10 años.

Por su parte, la población de docentes de primaria es de 30 maestros, en este caso se consideró el total para la aplicación de la encuesta y están distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Distribución de la población docente por grados.

Grado	N° de docentes	Porcentaje
1	6	20%
2	6	20%
3	8	27%
4	5	17%
5	5	17%
Total	30	100%

El instrumento fue diseñado para conocer las fortalezas y debilidades propias de los estudiantes con respecto a la producción de textos; así como el desarrollo de la competencia de escritura de textos descriptivos. La prueba consiste en dos partes: a) la de comprensión de textos descriptivos. Contiene 3 secciones: la primera está precedida de un fragmento seguido de 4 ítems de selección simple. La segunda parte contiene una sola pregunta anclada al texto inicial y la tercera, trae un fragmento de la misma temática del primero, seguido de tres ítems de selección simple. Todas las preguntas son de carácter literal puesto que los fragmentos expuestos son netamente descriptivos y ameritan reconocimiento.

Por otro lado, b) la parte escrita consta de 3 ítems. En el primero el estudiante debe describir con palabras un retrato; en la segunda contiene una fotografía y una lista de palabras, las cuales los niños deben seleccionar de ellas las que se adecuen a lo observado y redactar el texto. La última, tiene una fotografía de un paisaje, el cual debe describir.

El análisis de la misma se plantea en función de frecuencia de respuestas acertadas y, en cuanto a la escritura, a partir de una rúbrica que sirvió para categorizar la producción de textos cuyos criterios de evaluación estaban centrados en: a) ortografía; b) vocabulario; c) coherencia y cohesión textual y d) calidad de la descripción. La misma fue adaptada de Uribe, J.G; De la

Barrera, F; Osorio, M.B y Fuentes, L. (2019) y se discrimina en niveles del 1 al 4, donde 1 es el de menor dominio de las competencias y 4 es el de mayor dominio.

Asimismo, se diseña una encuesta para aplicarla a los docentes con el propósito de complementar el diagnóstico general de las competencias de escritura de los estudiantes, así como indagar sobre la aplicación de las TIC en la escritura y la disponibilidad de recursos en la institución.

RESULTADOS

En los resultados, se presentan lo que arrojó cada uno de los instrumentos empleados.

Prueba a Estudiante. Los resultados de esta primera parte de la prueba evidencian un 100% de respuestas correctas. La interpretación derivada de la comprensión de textos descriptivos en el nivel literal es que los estudiantes tienen las competencias desarrolladas para identificar, relacionar y memorizar información explícita en el texto, así como reconocer textos descriptivos. Ahora bien, los resultados de las preguntas de escritura evidencian otro panorama:

Tabla 2. Niveles de competencias de escritura

Crterios / niveles	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Ortografía	38%	48%	9%	5%
Vocabulario	33%	48%	14%	5%
Coherencia y cohesión textual	90%	0%	10%	0%
Calidad de la descripción	48%	43%	0%	9%

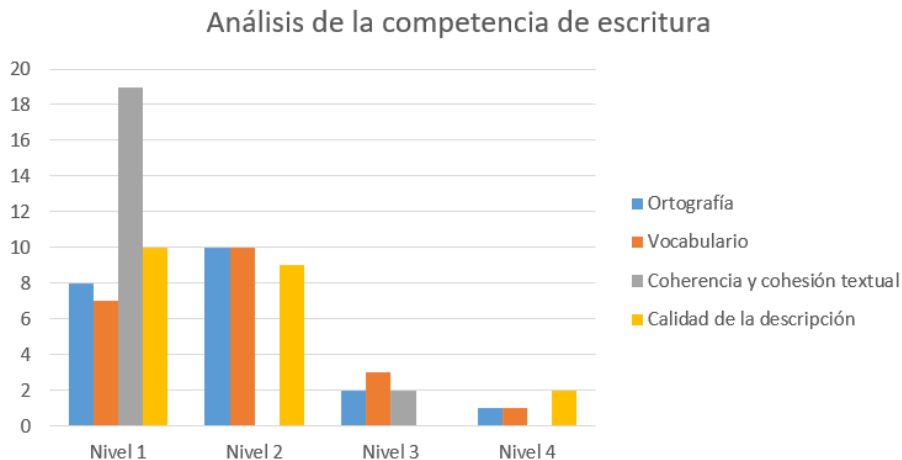


Figura 12. Análisis de la competencia de escritura

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la prueba escrita y el análisis de la rúbrica que se aplicó a los 21 estudiantes que presentaron la prueba, se puede apreciar el bajo desempeño en la escritura (coherencia y cohesión, vocabulario y ortografía), así como las habilidades para la producción de textos descriptivos. Como se puede ver tanto en la tabla 2 como en la figura 2, la mayoría se encuentra en los niveles 1 y 2.

En el caso de la ortografía, el 38% se ubica en el nivel 1 y el 48% en el Nivel 2; lo que significa que no emplean o, emplean muy poco, las reglas ortográficas de la lengua (literal, puntual y acentual). Con respecto al vocabulario, en el análisis se observó que 33% de los estudiantes se encuentran en el nivel 1 y 48% en el nivel 2.

En el análisis de la coherencia y cohesión se apreció que el 90% de los estudiantes se encuentran en el nivel 1, con lo cual se pudo inferir que el texto carece o tiene escaso orden lógico y secuencial en la inclusión de las ideas central y secundarias. Tampoco hay un uso adecuado de los conectores lógicos entre ideas y enunciados. Los textos exponen dificultades y/o deficiencias al momento de construir oraciones y párrafos que globalicen un texto con sentido; no existe una estructura lógica en la que se aprecie la unión de las ideas por medio de los conectores, lo que hace que solo haya palabras sueltas. Se percibe el sentido de lo que quiso decir, sin embargo, las disrupciones sintácticas, las repeticiones léxicas y la falta de cohesión perjudican el resultado. Solo el 10% de los estudiantes se encuentra en el nivel 3, mostrando en la producción textual un orden lógico y secuencial de las ideas, al igual que el uso adecuado de conectores permitiendo amplitud y claridad en lo que se escribe.

Finalmente, con respecto a la prueba en la calidad de la descripción se apreció que 48% de los estudiantes se encuentran en el nivel 1, los aprendices no realizan una descripción detallada de los elementos observados en el paisaje, solo utilizan palabras sueltas que resaltan las cualidades del lugar. El 43% se ubica en un nivel 2, con lo cual se dedujo que los educandos realizan medianamente una descripción del paisaje, omiten algunos elementos que lo destacan, limitando la amplitud y sentido del mismo. El 9% de los estudiantes se encuentra en el nivel 4, se observó que realizan una descripción global y detallada de los elementos físicos o naturales que tiene el lugar, permitiendo construir un texto descriptivo con sentido.

Encuesta a docentes

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de Básica Primaria de la Institución.

Tabla 3. Ítem 1

A mis estudiantes les agrada escribir	Respuestas	Porcentaje
Siempre	1	3%
Muchas veces	8	27%
Algunas veces	20	67%
Nunca	1	3%
Total	30	100%

La figura muestra la opinión de los docentes en torno a la actitud que toman los estudiantes con respecto a la escritura, es decir, el gusto por escribir, al respecto el 67% manifestó que algunas veces les agrada hacerlo, el 27% consideró que muchas veces lo hacen. El que la mayoría se concentre en "algunas veces" denota poco compromiso de los estudiantes por poner en práctica y fortalecer el ejercicio de la escritura, y la urgencia de que los docentes los motiven para que fortalecer las habilidades y capacidades escritoras.

Tabla 4. Ítem 2

Los estudiantes se encuentran en un nivel de escritura	Respuestas	Porcentaje
Superior	0	0%
Alto	8	27%
Básico	19	63%
Bajo	3	10%
Total	30	100%

Acerca de la manera como los docentes califican el nivel de la competencia escritora manifestada por los estudiantes, se pudo detectar que el mayor porcentaje (63%) los consideran en el nivel básico; el 26,7% en el nivel alto, mientras que el 10% lo calificó dentro del nivel bajo; significando con ello las deficiencias manifiestas en esta competencia; otorgándole de esta manera validez y viabilidad al desarrollo de la investigación propuesta, con el fin de lograr que los estudiantes mejoren la competencia escritora.

Tabla 5. Ítem 3.

La causa principal que afecta el desarrollo de las competencias escritoras de los estudiantes es	Respuestas	Porcentaje
Desinterés de parte de los estudiantes	12	40%
Falta de acompañamiento en casa	12	40%
Prácticas docentes que no promueven la escritura	6	20%
Desconocimiento de las reglas en la producción	0	0%
Total	30	100%

Acerca de la principal causa que afecta el desarrollo de las competencias escritoras en los estudiantes, los docentes consideran que es el desinterés por parte de ellos, así lo responde el 40%; de igual manera opinan que la falta de acompañamiento en casa es otro causal de afectación, con otro 40%; el restante 20% considera que son las prácticas docentes que no promueven la escritura la causal de que los estudiantes no incentiven la competencia escritora en el desempeño de las tareas escolares.

Tabla 6. Ítem 4

Los tipos de texto que más empleo para fortalecer la escritura en los estudiantes son	Respuestas	Porcentaje
Textos narrativos	24	80%
Textos descriptivos	4	13%
Textos poéticos	0	0%
Textos informativos	2	7%
Total	30	100%

En lo referente a los textos que los docentes utilizan frecuentemente con el fin de fortalecer las competencias escritoras en los estudiantes, el mayor porcentaje se concentró en los textos narrativos con el 80%; el 13,3% hacen uso de los textos descriptivos, mientras que el restante 6,7% utilizan textos informativos.

Tabla 7. Ítem 5

Involucro a los padres de familias como agentes de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que afiancen la escritura en sus hijos a partir de saberes propios.	Respuestas	Porcentaje
Siempre	21	70%
Muchas veces	5	17%
Algunas veces	4	13%
Nunca	0	0%
Total	30	100%

El 70% de los docentes encuestados respondieron que siempre involucran a los padres de familia como agentes de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los hijos afiancen la escritura; el 17% muchas veces lo hacen; el 13% algunas veces buscan involucrar a los padres de familia en el desarrollo de actividades formativas que permitan afianzar la escritura en los hijos; respuestas que permitieron comprender el interés de los docentes por lograr que los padres y madres de familia asuman responsablemente el papel que como formadores de los hijos deben desempeñar en unión con la escuela, sin embargo es necesario continuar fomentando esa actitud.

Tabla 8. Ítem 6.

Propongo situaciones comunicativas contextuales en la que los estudiantes interpretan y expresan de forma escrita lo que han comprendido.	Respuestas	Porcentaje
Siempre	19	63%
Muchas veces	9	30%
Algunas veces	2	7%
Nunca	0	0%
Total	30	100%

El 63% manifiesta que siempre propone situaciones comunicativas contextuales en la que los estudiantes interpretan y expresan oralmente y de manera escrita lo que han comprendido; el 30% mencionó que muchas veces lo han propuesto, el 7% algunas veces lo hicieron, estas respuestas son importantes porque existe una conciencia formativa con el fin de motivar a los estudiantes a que expresen y comuniquen lo que comprendieron de los temas tratados en clase; sin embargo aún hace falta mayor empeño para tal fin.

Tabla 9. Ítem 8.

Propongo actividades de escritura con el fin de calificar el rendimiento y conocimientos adquiridos por los estudiantes	Respuestas	Porcentaje
Siempre	12	40%
Muchas veces	3	10%
Algunas veces	11	37%
Nunca	4	13%
Total	30	100%

El 40% de las respuestas apuntan a que la producción textual se hace con fines de calificar. En este sentido se pierde el sentido primigenio de la escritura: desarrollar saberes y conocimientos porque generalmente el proceso de escritura para ser evaluado genera unos procesos cognitivos diferentes que se ajustan a la comprobación y no al aprendizaje.

Tabla 10. Ítem 9

Implemento el diseño de planes de área, guías y proyectos de aulas, herramientas tecnológicas que motiven la producción textual en los educandos.	Respuestas	Porcentaje
Siempre	15	67%
Muchas veces	7	23%
Algunas veces	0	0%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

La figura muestra la respuesta aportada por los docentes con respecto a si implementaron en el diseño de los planes de áreas, guías y proyectos de aula las herramientas tecnológicas con el ánimo de motivar la producción textual en los estudiantes, el 67% consideró que siempre lo hace; el 23% muchas veces la implementaron y, sólo el 10% nunca lo ha hecho; significando con ello que existe una actitud receptiva hacia el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los educadores, desde luego que actualmente esto se ha visto influenciado por la situación de pandemia que se vivió durante el 2020 y 2021.

Tabla 11. Ítem 10

La sede laboral cuenta con computadores y/o tabletas para el proceso enseñanza aprendizaje	Respuestas	Porcentaje
Sí, cuenta con el servicio	12	40%
Sí, pero no está activo	10	33%
Si cuenta, pero no con la suficiente cobertura	8	27%
No cuenta con el servicio	0	0%
Total	30	100%

De acuerdo a lo observado en la figura, se puede sacar en claro que el 40% respondió que la sede de la institución educativa donde se realiza la labor docente cuenta con el servicio de Internet; el 33% manifiesta que si cuenta, pero no se encuentra activo; el 27% responde que sí, pero sin la suficiente cobertura; esta última respuesta tal vez se deba a que para el momento de recoger las encuestas, los estudiantes aún no estaban asistiendo a clases presenciales; se puede asegurar de acuerdo a las respuestas que el servicio de Internet en las diferentes sedes de la institución educativa no es el mejor, por lo cual se requiere que las directivas de la misma se apersonen de esta situación.

Tabla 12. Ítem 11

Con frecuencia utilizo estos elementos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas	Respuestas	Porcentaje
Siempre	4	13%
Muchas veces	9	30%
Algunas veces	17	57%
Nunca	0	0%
Total	30	100%

Acerca de la frecuencia con la cual el profesor utiliza los elementos tecnológicos para llevar a cabo el proceso formativo en el aula de clases, el mayor porcentaje corresponde a algunas veces con el 57%; el 30% muchas veces las usan y el 13% siempre lo hacen; estas respuestas pueden ser interpretadas teniendo en cuenta que se trata de docentes de una institución educativa de carácter público y en la que aún no se utiliza directamente las tecnologías en el desarrollo de las clases, sino que se usan guías de aprendizaje que los estudiantes envían al correo o al WhatsApp del profesor o profesora. Sin embargo, es destacable que se hace uso de ellas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escritura en el aula durante mucho tiempo ha recibido un tratamiento didáctico descontextualizado y artificial (Díaz, 2002; Navarro, 2019; Restrepo, 2020), se escribe sin propósito real, lo cual contradice la esencia de la escritura: la comunicación; es decir, hablamos

y escribimos porque tenemos algo que decirle/escribirle a alguien. Además, se escribe para ser evaluado y casi siempre no se da el tiempo de preparar el texto, madurar las ideas o investigar hasta alcanzar la información necesaria que posibilite lo que el estudiante quiere escribir.

Producir textos requiere de habilidades que se consolidan con la formación en aula, la experiencia y la motivación. La escritura forma parte de la vida del ser humano y cada día es más necesaria para su desarrollo personal y social. Por lo tanto, se deben formar estudiantes con idoneidad, sentido crítico y gusto por la lectura y la escritura las cuales permitan enriquecer las capacidades comunicativas de cada individuo.

De acuerdo con la información obtenida de los instrumentos aplicados, se puede decir que a los niños efectivamente les gusta escribir, sin embargo, tienen poco dominio de la escritura, desconocen las reglas gramaticales, la puntuación y la amplitud de un vocabulario que les permita plasmar sus ideas de forma ordenada y coherente; tal como se evidenció en la aplicación de la prueba escrita.

La pobreza lexical afecta la comunicación de las ideas y la construcción discursiva porque el empleo de un vocabulario informal, coloquial, que por lo general está asociado con el discurso oral (Alamillo, 2019) limita las posibilidades expansivas del pensamiento. Asimismo, tomando el criterio de longitud de las palabras de Biber, citado en Alamillo (2019), que expone que cuanto más extensa es la palabra más especializada y específica es y su uso supone una competencia culta, resulta otra evidencia del escaso vocabulario manejado en las respuestas de los textos puesto que, en su mayoría están escritos con palabras bisílabas y monosílabas.

Desde la coherencia y la cohesión textual, coincide con lo señalado por Cucaita & Mojica (2018), es decir, los textos se comprenden haciendo el esfuerzo que naturalmente hacen los docentes, pero fuera del contexto, es difícil que comuniquen porque la principal atención se fijó en atender "a una superestructura". (p. 80)

En cuanto a la competencia textual descriptiva, el que los resultados se ubicaran en los niveles 1 y 2, mientras que en la prueba de comprensión lectora resultara tan bien, pone de manifiesto que efectivamente en lo que a desarrollo del lenguaje se refiere, primero se comprende y asimila y, posteriormente, se produce. Es allí cuando puede decirse que se ha consolidado la competencia. Además, las debilidades de la escritura incrementan la dificultad de la tarea, así como lo poco familiarizado que pueda estar el estudiante con el género. Se sabe que hay un uso morfosintáctico específico que se emplea en la descripción y si como se expuso anteriormente el vocabulario dominado es básico y más relacionado con lo oral, de allí estos resultados.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el desarrollo del proceso de recolección de información con el grupo de docentes, se puede concluir que existe un interés marcado por parte de los educadores por lograr que los estudiantes desarrollen y fortalezcan las competencias escritoras, pero ese esfuerzo se ve truncado por las limitaciones didácticas y por las limitaciones contextuales como el bajo nivel educativo de los padres de familia que limita las posibilidades de experiencias ricas relacionadas con el lenguaje.

Asimismo, las pocas posibilidades de incrementar el interés de los estudiantes si se incorporan las TIC a través de CDE debido a la carencia y/o limitaciones de los medios tecnológicos informativos, tanto en la institución educativa como en los hogares de los estudiantes, los cuales son relativamente pocos los que poseen esos medios que les permita desarrollar actividades escolares, los mismos docentes así lo corroboraron, de manera que el uso de contenidos digitales como herramienta motivadora exige un mayor esfuerzo por parte del equipo investigador, el cual estuvo dispuesto a realizarlo para lograr que los estudiantes produzcan textos descriptivos sin mayores dificultades y con mayor frecuencia.

Para los docentes es muy importante la participación de los padres de familia en el desarrollo de las actividades escolares, especialmente las relacionadas con la competencia escritora, por este motivo fueron involucrarlos activamente en este proceso, lo que indudablemente se presenta con una actitud a asumir en el desarrollo de la investigación, con el fin de que los estudiantes al ver el interés de los padres se sientan motivados a desarrollar textos descriptivos, pero también a realizar las actividades educativas con mayor ahínco.

Conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo con recursos propios.

REFERENCIAS

- Alamillo, R. (2019). Destrezas léxicas en la escritura formal e informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol 24(3 e4). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a12>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura económica. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Cucaita Rojas, L. J., & Mojica Gómez, P. J. (2018). Coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos en niños del ciclo 2 y 3 del colegio Manuela Beltrán. En: <http://hdl.handle.net/11349/15469>
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtdescriptivo.html
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I., & Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura. *Argumentos*. uam-xochimilco México, 1-32. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100006
- Díaz Blanca, L. (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 319-332. Recuperado en 14 de agosto de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=es&tlng=es.
- Domínguez Pérez, C., Organista Sandoval, J., & López Ornelas, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10 (2), 80-93. <https://doi.org/10.18381/Ap.v10n2.1346>
- Filinich, M. I. (2016). *Descripción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Flower, L & Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En: Rodríguez, M (Comp.). *Textos y Contextos*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García, A. (noviembre de 2012). Contenidos educativos digitales, un complemento a los libros de texto. Obtenido de <https://www.consumer.es>: <https://www.consumer.es/educacion/contenidos-educativos-digitales-un-complemento-a-los-libros-de-texto.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación, séptima edición*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito.
- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Fidalgo, R. (2021). Evaluating effects of different forms of revision instruction in upper-primary students. *Read Writ.* (34), 1741-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10156-3>
- Marimon Llorca, C. (2006). *El texto descriptivo*. Liceus, Servicios de Gestió.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35. Doi: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

- Ontsi. (enero de 2018). Los contenidos digitales. Claves para una cultura TIC en la Educación. Obtenido de <https://www.ontsi.red.es>: https://www.ontsi.red.es/sites/ontsi/files/contenidos_digitales_educativos.pdf
- Piñeros, A., Orjuela, D., & Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica n.º. 31, enero-junio*, 1-18.
- Ramos, M. (2014). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 5 – N.º1*, 1-24. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Restrepo Calderón, L. (2020). La lectura y escritura como prácticas sociales y culturales en la escuela: entre la posibilidad y el requisito escolar. (pp. 47-63). En: Hurtado Vergara, R. (Coordinador). *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia Primera edición., 47.
- Rodríguez, Y., & Muñoz, J. (2015). *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica*. Bogotá: Universidad Libre.
- Serafini, M. (2016). *Cómo se escribe*, tercera edición. México: Paidós.
- Serrano, S. (2014). La escritura y el pensamiento: función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 1-22.
- Tipantuña, J. L. (2019). Uso de narrativas digitales como recurso didáctico para el aprendizaje adulto: propuesta de diseño para su integración en el aprendizaje permanente. *593 Digital Publisher CEIT*, 4(4), 29-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144033>
- Uribe, J.G; De la Barrera, F; Osorio, M.B y Fuentes, L. (2019). Rúbrica para evaluar el ensayo argumentativo. CECAR. Documento no publicado.
- Zapata, M. (septiembre de 2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co>: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441>