

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 2

Número
Especial

2023

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D.(c) Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Córdor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: Msc. José Julio Lara Reimundo



Original

La competencia de producción escrita de textos académicos en estudiantes del tercer grado, nivel secundario, Liceo Técnico Profesional Cristo Rey

The competence of written production of academic texts in students of the third grade, secondary level, professional Technical Lyceum Cristo Rey

* Miguel Ángel Segura Alcántara
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0069-9106>

*Docente, Ministerio de Educación de la República Dominicana
Doctorado en Ciencias de la Educación, República Dominicana

Contacto:
*miguel.segura@minerd.gob.do

Recibido: 25-05-2023

Aceptado: 03-07-2023

Resumen

El desarrollo de la producción escrita, en tanto competencia comunicativa, es un proceso lento, complejo, de ejercitación constante y de una necesaria comprensión de la importancia del proceso sobre el producto, al menos durante los aprendizajes de la secundaria cuando se sientan las bases de los textos académicos. La investigación produjo un diagnóstico de la producción escrita en 27 estudiantes de 3er grado, en primer ciclo de secundaria del Liceo Técnico Profesional Cristo Rey, Distrito Educativo 01-03, Barahona, durante el año escolar 2022-2023. Se aplicó investigación cuantitativa, diseño de campo no experimental transeccional con técnica observación e instrumento lista de chequeo a dos textos funcionales (artículo expositivo e informe de experimento). Los resultados orientan el diseño de una estrategia de enseñanza y aprendizaje, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos como pertinente para la intención de intervención pedagógica por la mejora de las necesidades en la producción de los dos tipos de textos y cónsona con el enfoque por competencias y de currículo integrado del MINERD (2016).

Palabras claves: estrategia, aprendizaje basado en proyectos, producción escrita, textos funcionales, texto académico.

Abstract

The development of written production, as a communicative competence, is a slow, complex process, of constant exercise and a necessary understanding of the importance of the process on the product, at least during secondary school learning when the foundations of academic texts. The research produced a diagnosis of written production in 27 3rd grade students, in the first cycle of secondary school of the Cristo Rey Professional Technical High School,

Educational District 01-03, Barahona, during the 2022-2023 school year. Quantitative research, transectional non-experimental field design with observation technique and checklist instrument were applied to two functional texts (expository article and experiment report). The results guide the design of a teaching and learning strategy, from Project-Based Learning as pertinent to the intention of pedagogical intervention for the improvement of the needs in the production of the two types of texts and consistent with the approach by competencies and integrated curriculum of the MINERD (2016).

Keywords: strategy, project-based learning, written production, functional texts, academic text.

Introducción

En el diseño curricular (2016) de República Dominicana (Ministerio de Educación de República Dominicana-MINERD) se estableció la competencia comunicativa como una de tipo fundamental, en tanto siéndolo refiere a una capacidad necesaria “para la realización de las individualidades del ser humano” (MINERD, 2016, p. 38). Además, se caracteriza por: (a) ser transversal para conectar el desarrollo curricular; y, (b) su desempeño en contextos diversos para su ejercitación.

En consecuencia, la competencia comunicativa no es exclusiva de un área (como todas las demás competencias fundamentales), sino que se desarrolla en todas con intención de transversar los contenidos y los aprendizajes. Así que ser competente de manera comunicativa en todas las áreas se relaciona con reconocer los elementos y características de la situación de comunicación, identificar los diversos modos de organización textual oral y escrita, utilizar

diversos códigos de comunicación, autorregular su proceso de comunicación y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma efectiva (MINERD, 2016).

La competencia comunicativa es esencial, porque aprender a comunicarse es asunto de todas las disciplinas, de todos los aprendizajes y desempeños (Cassany, et al., 2003). Es una visión de la competencia comunicativa propia del enfoque comunicativo, valga la redundancia, según el cual el aprendizaje refiere a saber cómo utilizar el código de la lengua en situaciones y funciones diversas, la capacidad para ordenar el pensamiento en relación con la lengua, las posibilidades de comunicación y de relación social y el análisis del mundo que se vive (Cassany, et al, 2003).

Es así que, el área de lengua española también ofrece su propia formación lingüístico-comunicativa. Y en el currículo se reconoce como competencias específicas que refieren a los aprendizajes del área, desde una visión focalizada de lo que se aprende (MINERD, 2016). En el caso de los aprendizajes propios de la lengua, estas competencias son: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita.

Para el primer ciclo de secundaria, específicamente en tercer grado, estas competencias se desarrollan a propósito de los contenidos curriculares inherentes a los textos funcionales: mesa redonda, crónica, catálogo, instructivo, artículo expositivo, informe de experimento, informe de lectura, afiche y artículo de opinión. Además, cuando de lo literario se trata, los contenidos se puntualizan en los textos literarios que en la narrativa solo refiere al cuento y en la poética al madrigal.

Se entiende que el estudiante aprende a usar estos textos funcionales que lo son por el hecho de ir requiriendo adiestramiento en el uso de textos con intencionalidad propia del contexto escolar y con una meta de complejización hacia la producción de texto en la

universidad. Ballano y Muñoz (2014) precisamente exponen que los textos académicos, de competencia en nivel universitario, deben haber iniciado su formación en la secundaria, toda vez que ya en la formación de diferentes carreras los escritores, universitarios, siguen aprendiendo a producir textos de ámbitos especializados.

Los textos artículo expositivo e informe de experimento pueden ser la base para, luego, avanzar hacia otro nivel de dominio de la producción escrita propio de lo académico universitario. Ello porque en el área de lengua española se conciben como productos escritos que se relacionan con procesos de formación en investigación donde contenidos procedimentales como investigación de la información en las fuentes seleccionadas y ; y así como de actitudes y valores como honestidad intelectual en el acopio y presentación de la información, capacidad de investigación en diversas fuentes de información y criticidad ante la información que selecciona de diversas fuentes son muestra clara de ejemplos de esa intención de desarrollo (MINERD, 2016).

Si bien es cierto todo el aprendizaje del código de la lengua es complejo, por el proceso de adiestramiento constante y exclusivamente propio de un contexto formal de aprendizaje (que no el código de la lengua oral), puede llegar a serlo aún más si se trata de estas habilidades escritas, porque, didácticamente, implican desarrollo y afianzamiento tanto comprensivo como expresivo, de manera que el escritor logra procesos “de construcción del sentido del texto y de interpretación y de elaboración del mismo” (Prado Aragonés, 2004, p. 187), solo cuando ocurre la necesaria ejercitación que forma autonomía a lo largo de la escolaridad obligatoria de secundaria y que debe hacerse práctica de escritura (Ballano y Muñoz, 2014).

La necesidad de que esta formación básica se logre en la secundaria es base de muchas preocupaciones, por su impacto en la formación académica universitaria, tal como Ballano y

Muñoz (2014) expresan, ya que las competencias de lectura y escritura no son formadas suficientemente en la secundaria, pero ya tampoco corresponde que sean formadas durante los estudios universitarios, porque para ese nivel de dominio los textos académicos están ligados a procesos de producción de conocimiento científico.

La carencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de producción escrita cuando se escriben textos funcionales es así de necesaria intervención por el presente y por lo futuro. Respecto al presente, y sobre la base de esta comprensión, la investigación realizada se sostuvo en la intención de diagnosticar la situación actual de la competencia producción escrita en cuanto a los textos funcionales en el tercer grado, nivel secundario, Liceo Técnico Profesional Cristo Rey, Distrito Educativo 01-03, Barahona, República Dominicana durante el año escolar 2022-2023. Sobre la base de lo futuro, los resultados del diagnóstico permitieron formular una estrategia para el desarrollo de la competencia de producción escrita de texto académico, basada en la estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP) que queda como aporte del estudio.

Como la habilidad de escribir es un proceso de desarrollo lento, complejo, de práctica constante, aprendizaje sistemático y planificado que debe haber sido iniciada en la primaria y profundizada en la secundaria (Prado Aragonés, 2004), se hace necesario comprender que tales resultados no son negativos en sí, aun y cuando se perciben como una carencia para el desarrollo del escritor, como sujeto en constante aprendizaje y mejora, sino una resulta propia del mismo proceso complejo que es escribir que requiere más práctica y ejercitación. Lo que sí es necesario asumir, en consecuencia, es lo perentorio de una intervención didáctica que genere mejoras al proceso escritor, siguiendo los lineamientos pedagógicos de Prado Aragonés (2004) que establecen el posicionamiento del escritor como protagonista de su

proceso, en un contexto que permite el texto y desde sus conocimientos y relacionadas con expectativas e intereses.

La producción escrita y la producción de textos académicos

Escribir es un proceso de desarrollo que se complejiza y perfecciona, de manera que la persona sea “capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita” (Cassany, et al., 2003, p. 42). Por ello se entiende que se forma paulatina y sistemáticamente hacia su desarrollo, que se hace escritura siempre de forma posterior a la lectura (razón por la cual cuando se escribe antes se ha leído), que solo los textos significativos (reales y cercanos) para los estudiantes son los que se privilegian y que la intención de su producción tiene que ver con la posibilidad de expresión de lo que se desea (Cassany, et al., 2003).

Se entiende que el aprendizaje escolar se focaliza en esta caracterización para promover un desarrollo óptimo de la competencia de producción escrita, pero también se reconoce que esta competencia es la que menos se desarrolla en el contexto, en comparación con la competencia de producción oral. Afirman Cassany, et al (2003) que en un marco general de comunicación las actividades orales son mayormente practicadas (hablar-escuchar) que las escritas (leer-escribir), pero que entre éstas escribir solo se practica actualmente en los ámbitos académicos propios de la escolaridad.

Cassany, et al (2003), a propósito de este uso generalizado de los textos académicos (informe, artículo, conferencia), propio de la naturaleza del aprendizaje escolar, sugieren que incluso estos textos sean producidos desde el enfoque comunicativo de la lengua, respondiendo a intereses y necesidades comunicativas de los estudiantes-escritores y

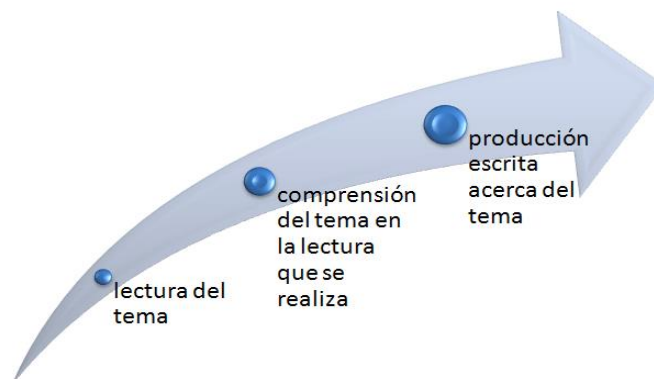
respetando el tema motivador de la vida misma que pueda interrelacionarse con lo que se estudie y que, por eso, se convierta en un texto auténtico.

La investigación siguió el concepto de texto auténtico de Cassany, et al. (2003) para el trabajo con los textos académicos. Esto es, se usaron los textos artículo expositivo e informe de experimento, establecidos como contenido curricular en 3er grado de primer ciclo de secundaria, pero desde su cruce con textos auténticos, por lo que seleccionan aquellos que se escriben realmente en la vida, a través de cartas, postales, diarios personales, comentarios, grabaciones orales, tipografías, dibujos con textos escritos, entre otros que hayan sido recogidos de presentaciones originales. Esto con la intención que los propios autores proponen: ir de la lengua en uso, del lenguaje vivo y actual, del lenguaje del entorno cotidiano donde se tratan temas diversos con intenciones comunicativas diversas a procesos de escritura que muestren textos preparados y elaborados para tratar el mismo tema.

Además, se sigue, de igual forma, la propuesta de secuencia didáctica que los autores establecen para la producción escrita como pasos básicos de la producción escrita: lectura, comprensión de la lectura y producción escrita. Ello en respeto de las propias habilidades expresivas que permiten el logro de la producción escrita que no pueden llegar a desarrollarse solas, sino en la confluencia y encuentro de la ejercitación lectura-escritura, de manera que lo se produzca emerja de lo que comprende de un tema y desde allí se dé paso a la expresión de las ideas, opiniones, juicios, críticas o análisis que cada estudiantes tenga al respecto del tema. Así, el cumplimiento de los procesos básicos hacia la producción escrita que se asumen son, tal como muestra la figura 1, a continuación:

Figura 1

Procesos básicos hacia la producción escrita



Nota: Elaboración propia

La didáctica de aula que permite la consecución de estos procesos básicos debe seguir procedimientos dentro de las clases, tales como: (1) activación de conocimientos previos para generar ideas para el texto; (2) conocimientos previos en atención al contexto y finalidad comunicativa presente; (3) planteamiento de situaciones comunicativas relevantes y reales; (4) observación de distintos textos y distintos autores acerca del tema; (5) proceso de redacción; (6) interacción oral entre alumnos para intercambio de ideas y ayuda cooperativa; (7) revisión del docente del texto en construcción; (8) repetición de fases anteriores si se requieren para la reelaboración del texto; (9) difusión del texto escrito.

Así que, debe seguirse una metódica de aula que se convierta en práctica y ejercitación constante al conjugar lectura y escritura e intereses-motivaciones, conocimientos previos con trabajo activo e interacción entre pares y asesoría docente con correcciones y borradores hasta el texto final; esto es, más como un proceso activo que como un producto (el texto) en sí.

Elementos curriculares para el desarrollo de la producción escrita

Para desarrollar la producción escrita, el currículo del área lengua española en el 3er grado del primer ciclo del nivel secundario de República Dominicana detalló los elementos curriculares que deben implementarse para el logro del currículo. En primer lugar, el currículo declara un enfoque por competencias; en segundo lugar un enfoque de currículo integrado. En consecuencia, devienen tanto las competencias (fundamentales y específicas) como el tipo de estrategia que se proponen (cónsonas con las competencias).

En cuanto al enfoque por competencias, se comprende que la apuesta curricular parte de contextos reales, porque es la aplicabilidad al contexto y su movilización de conocimientos, habilidades y actitudes lo que actualiza y contextualiza la ciencia y sus contenidos, generando sentido al aprendizaje (Perrenoud, 2012).

Concebida así, tanto la enseñanza como el aprendizaje son situados, esto es contextualizadas y en situaciones reales, donde la vida cotidiana de quien aprende es lo que vincula el aprendizaje a los contenidos curriculares (Díaz Barriga, 2006). De allí que, aprendizaje y contexto sociocultural no pueden separarse, sino aprovechar lo que en éste hay para impulsar la contextualización de los contenidos curriculares, con lo cual se supera la despersonalización de los currículos que se enfocaban hacia contenidos fragmentados y la descontextualización de la realidad y se da paso a la perspectiva crítico-educativa (Torres Santomé, 2006) que produce un marco teórico-pedagógico de vertebración entre las asignaturas escolares y entre éstas y la realidad de los aprendices, que Díaz Barriga (2006) llama vinculación realidad-escuela. En consecuencia, queda en interrelación el enfoque por competencias con el enfoque de currículo integrado.

Según el currículo referido tal concepción curricular (en cuanto a este estudio refiere) se realiza desde la competencia comunicativa como competencia fundamental y la

competencia de producción escrita como competencia específica. Sus especificidades se muestran en la tabla 1 siguiente:

Tabla 1

Competencia fundamental y específica del objeto de estudio

<u>Área Lengua española</u>	
Grado	3° grado
Competencia fundamental	Competencia comunicativa
	<u>Componentes:</u>
	Reconoce los elementos y características de la situación de comunicación
	Identifica los diversos modos de organización textual oral y escrita
	Utiliza diversos códigos de comunicación
	Autorregula su proceso de comunicación
	Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma efectiva
Competencia específica	Producción escrita
	Indicadores de logro de competencia
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produce por escrito crónicas sobre hechos noticiosos ocurridos a nivel nacional e internacional. ✓ Produce catálogos en forma escrita para dar a conocer la flora y la fauna del país. ✓ Produce por escrito, manuscritos y/o digitados, instructivos cuyo propósito es la prevención de enfermedades, accidentes y/o desastres naturales. ✓ Produce por escrito artículos expositivos con modo de organización comparativo, en soporte físico y/o digital, sobre temas históricos y/o medioambientales ✓ Produce por escrito informes de experimentos, en soporte físico y/o digital, correspondientes al área de Ciencias de la Naturaleza, sobre temas diversos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produce por escrito, en formato físico o digital, informes de lectura para realizar el resumen y analizar la relación título/contenido en textos narrativos del ámbito literario Produce, por escrito, afiches dirigidos a un público general para prevenir sobre una enfermedad, problemas sociales o para alertar en casos de emergencia (terremotos, incendios, ciclones). ✓ Produce por escrito artículos de opinión sobre temas controversiales de su realidad personal o social, para ser publicados en el mural de la escuela. ✓ Escribe cuentos sobre temas de la realidad social, política o cultural para despertar el interés y la curiosidad del/de la lector/a. ✓ Produce madrigales sobre sentimientos de amor o afecto para el disfrute y desarrollo de la sensibilidad.

Nota: Elaboración propia con datos tomados de MINERD (2016)

La diversidad textual como proponen Cassany, et al. (003) se logra en esta multiplicidad de textos a trabajar en aula para el desarrollo de la subcompetencia producción escrita dentro de procesos educativos formales y sistemáticos

A esto se agrega también el hecho de que el MINERD (2016), a los fines de guardar la pertinencia didáctica con el enfoque por competencias y enfoque de currículo integrado

detalla cuáles estrategias de enseñanza y aprendizaje (EEA) se privilegian para el trabajo áulico, desde la precisión conceptual de que éstas son:

Secuencias de actividades y procesos, organizados y planificados sistemáticamente, para apoyar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones, aplique sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos. Las estrategias son intervenciones pedagógicas realizadas en el ámbito escolar que potencian y mejoran los procesos y resultados del aprendizaje. (p. 42)

El abanico de EEA ofrece alternativas para la didáctica que contemplan opciones como: (1) Pregunta y diálogo socrático; (2) Aprendizaje basado en Problemas; (3) Estudio de casos; (4) Aprendizaje basado en Proyectos; (5) Debate; y (6) Sociodrama, aunque el docente puede usar otras si respeta los enfoques curriculares.

Estas estrategias son concebidas para el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas, por tanto requieren una didáctica de aula que logre la concreción de los enfoques curriculares, desde propuestas de integración de áreas curriculares en el abordaje de las situaciones y/o problemas.

Se entiende que las EEA se diseñan para dar concreción al currículo, desde una concepción de intervención pedagógica de mejora del proceso de aprendizaje, lo cual permite al docente ofrecer propuestas de rutas formativas curriculares (Alvarado, 2018) para la mejora educativa constante, lo cual es la intencionalidad investigativa presente.

Aprendizaje basado en Proyectos como estrategia de enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia EEA que se soporta en la concepción de metodología activa que supera factores diversos del enfoque tradicional, porque transforma los roles del docente y el alumno, así como la concepción de la dinámica del aula y del aprendizaje; la siguiente tabla 2 los precisa:

Tabla 2.

Diferencias del aprendizaje tradicional (AT) y el aprendizaje basado en proyectos)

Aprendizaje tradicional	Aprendizaje basado en proyectos
El profesor asume el rol de experto o autoridad formal.	Los profesores tienen el rol de facilitador, tutor, guía, coaprendiz, mentor o asesor. El rol de experto puede ser ejecutado por personas ajenas al curso como invitados
Los profesores organizan el ambiente de aprendizaje, el contenido y los materiales de enseñanza	Los profesores diseñan situaciones de aprendizaje basadas en problemas abiertos. Los contenidos son determinados en el transcurso de la búsqueda de soluciones entre profesores y estudiantes. Los materiales de enseñanza son seleccionados por los estudiantes
Los alumnos son vistos como “recipientes vacíos” o receptores pasivos de información, por lo que la evaluación se ejecuta solo por el docente	Todos participan activamente en la secuencia de aprendizaje para la solución Los profesores buscan mejorar la iniciativa de los alumnos y motivarlos. Los alumnos son vistos como sujetos que pueden aprender por cuenta propia, por lo que tienen participación activa en su evaluación y en sus productos grupales Los alumnos asumen su rol activo en el proceso de aprendizaje

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Zambrano, et al (2022)

García (2020) detalló que los cambios propios del aprendizaje basado en proyectos requieren de lo cooperativo en el aula, por lo que aprender a cooperar será, en consecuencia, elemento fundamental de cambio. Para García se trata de aprender a trabajar en equipo, lo cual comporta dos condiciones: la participación equitativa y la interacción. Lo que se aprende mientras se participa tiene que ver con aspectos y tareas específicas que se detallan a continuación:

-Aprender a aprender y a ayudarse en el trabajo de equipo, lo cual se relaciona con tareas cooperativas, alejadas de la individualidad

-Ejercicio de diferentes roles en el equipo, para lo cual las tareas del proyecto van ejercitando en roles diversos (coordinador, secretario, responsable, portavoz, ayudante, entre otros)

-Identidad, lo que implica que el grupo en sí forma la personalidad mientras las tareas se ejecutan en interdependencia positiva

-Fomento de habilidades sociales, por lo cual las tareas se relacionan la interacción mientras hay ayuda y apoyo, compartir, respetar, escuchar y comprometerse con el trabajo.

Por tanto, hay cambios didácticos en el aula sustanciales que vienen con la aplicación de ABP, por lo cual el aula no será la misma ni en el que se aprende, ni en el cómo se aprende, ni en el para qué se aprende, ni en el qué, cómo y para qué se evalúa. Más bien, las premisas de esta estrategia son una transformación didáctica del aula con focos particulares de cambio. Al respecto, Lloscos (2015) estableció que, didácticamente, es: resolución de problemas reales, enfoque orientado a la práctica donde la teoría es llevada a conocimientos prácticos, participación activa del estudiante, siendo su protagonista mientras es guiado y orientado por el docente, enfoque orientado hacia soluciones como resultados a problemas y hacia la propia valoración de quien aprende, enfoque orientado al desarrollo de competencias, por lo que se aprende a aprender, aprender ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer; enfoque interdisciplinario que integración conocimientos diversos, mientras se exploran contenidos en la búsqueda de soluciones; enfoque direccionado al aprendizaje colaborativo, en tanto el trabajo en equipo y sus tareas es el proceso propio de la creación de soluciones; y, enfoque orientado a la evaluación formativa, porque se evalúa durante todo el proceso hasta los resultados.

Para que se lleve a cabo en el aula se ha precisado una metódica de fases que determinan que el punto de partida es un problema y en la búsqueda de su solución se

desarrollan las competencias (Jiménez, et al., 2021). Pero es claro que lo importante es el camino para el aprendizaje, porque es durante el proceso que se van encontrando las necesidades de formación al hacer frente al problema, así que es en el propio proceso de aprender que se construye el currículo, que se trata la información, que se buscan respuestas, de manera que es innovador y emergente el propio desarrollo curricular. Esta incertidumbre es lo que enriquece el aula, en tanto ni el docente tiene certeza de lo que se desarrollará; queda así un “cómo” aprender para dar respuesta al problema que abre todo el proceso.

De igual forma que abre, también cierra, porque los estudiantes pueden encontrar la solución y, a la vez, detectar otras necesidades a resolver y reconocer muchas otras necesidades de formación que deben desarrollar. Por tanto, el proceso de aprendizaje puede convertirse en un ciclo de aprendizaje donde se realiza una investigación que explora problemas y situaciones del mundo real para modificar obtener resultados o productos originales. De allí que se satisface el aprendizaje estudiantil, al ser uno conectado con la realidad para hacerlo cercano y real, además de que se ofrece integradora del estudiantado, de los docentes que se unen interdisciplinariamente y de la propia comunidad o invitados que pueden ser parte de las soluciones.

El MINERD (2016) estableció las etapas que esta EEA debe cumplir en el aula, ya que es un proceso en sí, a manera el tránsito formativo. La figura lo muestra:

Figura 2

Etapas principales del Aprendizaje basado en proyectos



Nota: Elaboración propia con datos tomados MINERD (2016))

Estas etapas remiten al enfoque pedagógico constructivista (MINERD, 2016), ante lo cual Delord (2020) detalla que al ser un proceso constructivista, además, es investigativo y sus etapas refieren a estos tipos de aprendizaje. En consecuencia, el énfasis en su aplicación sigue un camino de aprendizaje donde la investigación se hace centro de lo que se aprende haciendo búsqueda y procesamiento de información, hacia la solución del problema, producen pasos similares a procesos investigativos. El aprendizaje de la ciencia para dar inicio a procesos de formación científica es el centro de la estrategia.

Metodología

Los estudiantes del 3ero (sección B), primer ciclo nivel secundario, del Liceo Técnico Profesional Cristo Rey, Distrito educativo 01-03, Barahona (República Dominicana) durante el año escolar 2022-2023 enfrentan necesidades para producir textos funcionales (correspondientes a lo que debe generarse cuando se da paso a procesos formativos básicos de investigación) y se hace necesario el diseño de EEA para intervenir pedagógicamente y

presentar a propuesta de estrategia por la mejora. En este sentido, debe partirse de un diagnóstico de necesidades del grupo para, desde allí diseñar la EEA de intervención.

Entonces se aplicó una fase previa al diseño en la cual se recabaron datos de campo y precisaron resultados que permitieron formular una acción curricular justificable, en términos educativos, tal y como Stenhouse (2007) sugiere cuando se pretende proponer planificación que perfecciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, esta investigación educativa llevó a cabo una fase de investigación cuantitativa que desde la aplicación de los indicadores de logro de la subcompetencia producción escrita (solo en cuanto a los textos funcionales) evaluó las necesidades estudiantiles al respecto.

En consecuencia, se hizo investigación de enfoque cuantitativo, porque se recolectaron y analizaron datos con intención de medición numérica y uso de estadística para establecer el patrón de comportamiento (Hernández, et al., 2010; Guerrero y Posso, 2023) que se requería determinar para la posterior delimitación de la propuesta de EEA.

Para recabar los datos, la intención investigativa se perfiló hacia las fuentes primarias, lo cual dirige a ésta hacia la investigación, y su consecuente diseño, de campo, hacia los adolescentes de la institución referida, porque son ellos quienes se encuentran en proceso formativo de aprendizaje de la producción escrita (Posso et al., 2021). Según Sabino (2002) la investigación se caracteriza porque los problemas que se estudian surgen de la realidad y la información requerida, por lo que debe obtenerse directamente de ella, en este caso los estudiantes del 3ro (B) de la institución.

Por ello, en cuanto al diseño, se sigue a Cook y Reichardt (2005) quienes establecieron que el investigador “ha de observar, registrar y analizar la conducta en el campo, no en un ambiente de laboratorio” (p. 136) y que esto lo hará a través “del desarrollo de un modelo

conceptual” (p. 136), por lo cual se usaron los propios contenidos de los textos funcionales como indicadores de evaluación de la producción escrita.

Puntualmente fue un diseño no experimental transeccional, definido por Hurtado y Toro (2007), como “aquellos en los cuales el investigador no ejerce control, ni manipulación alguna sobre las variables en estudio y se limita a una observación en un solo momento del tiempo” (p.87), lo cual indica que solo se aplicó el instrumento de recolección de datos sin manipulación y por una sola vez. Esta aplicación se hizo a la población total del 3ero de la sección B, alcanzando a un total de 27 estudiantes, concebidos como un “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (Arias, 2012, p. 81).

La recolección y análisis de datos se hizo siguiendo a Hernández, et al. (2010), esto es: a través de registro de datos observables y medibles en técnica observación con instrumento lista de chequeo; y, análisis de los datos se hace para describir numéricamente los resultados. Como lo importante era la búsqueda de la permanencia estadística para precisar los datos estadísticos se hizo distribución de frecuencia y representaciones gráficas, utilizando herramienta Excel, por tanto, la estadística computarizada fue de utilidad al estudio (Vargas, 1995).

Resultados

Los resultados de la aplicación de técnica observación con instrumento lista de chequeo, que contenía los indicadores de desarrollo propios de los contenidos de procedimientos y actitudes y valores de dos productos de tipo texto funcional (artículo

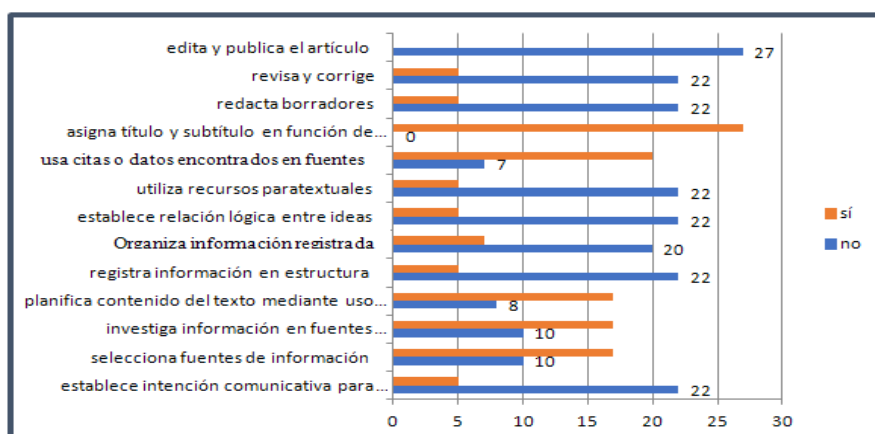
expositivo e informe de experimento) dieron cuenta de especifica necesidades del grupo completo del tercer grado sección B constituido por 27 estudiantes.

Los dos textos observados se produjeron cumpliendo con lineamientos del MINERD, en cuanto a seleccionar temas relacionados con la naturaleza o sucesos históricos; en este caso todos se relacionaron con temas de la naturaleza. Los indicadores de producción escrita referidos al texto artículo expositivo fueron un total de 13 que correspondieron tanto a procedimientos como a actitudes y valores; así como corresponden a 16 indicadores de producción escrita para el informe de experimento.

Los problemas en torno al primer tipo de texto se relacionaron, mayoritariamente, con el proceso de planeación (intención comunicativa, registro de información, redacción de borradores, revisión y corrección) y con la información que se procesa (organización, relación entre ideas, uso de recursos paratextuales) del artículo, lo cual impacta finalmente su publicación (en un total de 100%) tal y como muestra la figura 1, a continuación:

Figura 3

Indicadores de competencia específica (producción escrita) que se muestran problemáticos en cuanto a texto funcional artículo expositivo

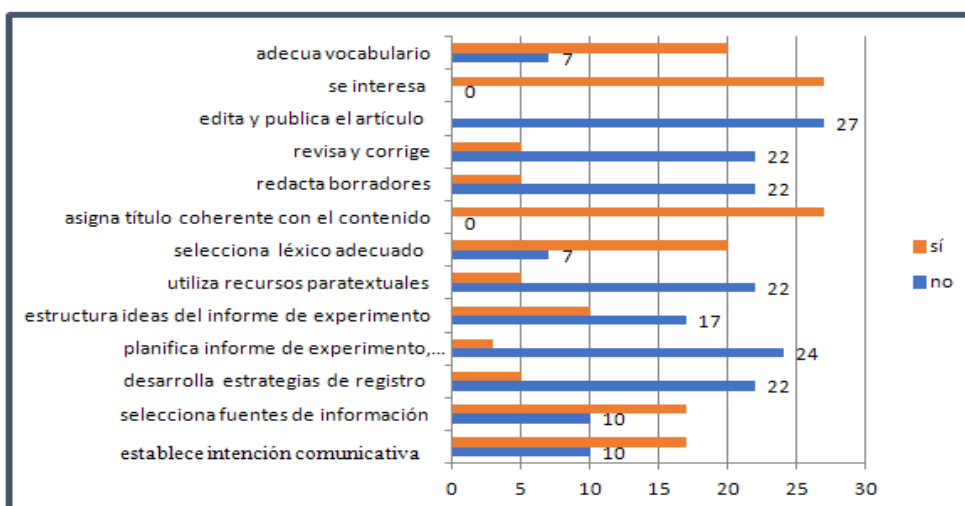


Nota: Elaboración propia

El texto informe de experimento, por su parte, que es un texto que se une evidentemente a la formación en ciencias naturales, también comporta problemáticas inherentes a la producción escrita. La recolección de datos en su evaluación reporta necesidad de intervención en indicadores propios de la planeación (planifica y estructura) y con la información que se procesa (desarrollo de estrategias, uso de recursos paratextuales, redacción de borradores y corrección) del artículo, lo cual impacta finalmente su publicación (en un total de 100%) tal y como muestra la figura 2, a continuación:

Figura 4

Indicadores de competencia específica (producción escrita) que se muestran problemáticos en cuanto a texto funcional informe de experimento



Nota: Elaboración propia

Finalmente, se hace necesario diseñar una EAA que dé respuesta a estas necesidades de planeación y organización textual, en el entendido de que esta perspectiva del texto que se produce muestra que los estudiantes escriben para producir un texto, sin comprender que lo medular es que entienda la escritura como un proceso que requiere planearlo, organizar y

estructurarlo, revisar y corregirlo y que solo el énfasis puesto en ello puede generar un producto que pueda ser publicable, lo cual en estos casos no ocurrió en un 100%.

No alcanzar el producto escrito para ser publicado puede parecer un resultado (que en un 100%) negativo, pero debe comprenderse que lo que se enfrenta es un proceso fallido de producción textual que no se valora en sí y sobre lo cual hay que hacer consciencia durante la intervención.

Propuesta curricular: Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje Basado en Proyecto para el desarrollo de la producción escrita en cuanto a textos funcionales en 3er grado

La propuesta de EEA parte de la selección de los temas objeto de investigación. Para tales fines, el grupo completo fue consultado partiendo del reconocimiento del lineamiento curricular de que en 3ero los textos funcionales se relacionan con temas de las ciencias naturales y de hechos históricos. El grupo completo tomó decisión por ambos, sin excluir ninguno; luego, tras el lineamiento de que deben ser temas de contexto real se decidieron por el tema de la contaminación de Barahona y por el tema de las niñas que no estudian en el país; ambos temas habían sido tratados tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales previamente, pero no para producir textos funcionales y tampoco en profundidad. Esto último legitima el lineamiento teórico de Cassany, et al. (2003) de partir de conocimientos previos que aseguren haya habido ya procesos básicos de lectura y comprensión.

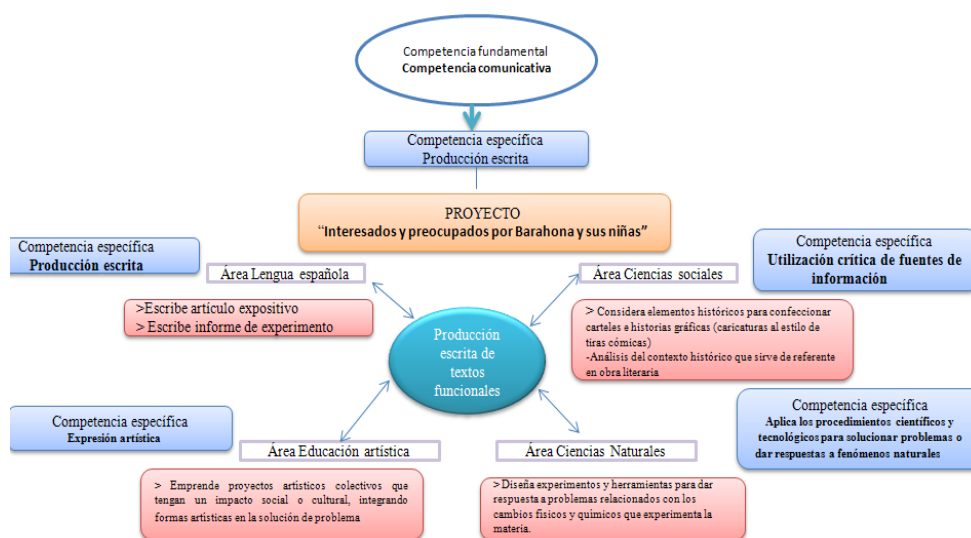
El proyecto, en consecuencia, tomó por nombre “Interesados y preocupados por Barahona y las niñas dominicanas”. Luego se decidió (entre estudiantes y docentes) que la lectura partiera de documentos oficiales del país y se revisaron documentos varios (en búsquedas digitales), generando la selección del artículo de Isamar Marte Núñez (s.f.) titulado

¿Por qué las niñas no estudian en la República Dominicana? y publicado en <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/historias/por-que-las-ninas-no-estudian-en-la-republica-dominicana> (en la página oficial de UNICEF República Dominicana) y del artículo de prensa *La Procuraduría de Medio Ambiente desarrolla operación contra la contaminación sónica en Barahona* publicado en la página oficial <https://pgr.gob.do/la-procuraduria-de-medio-ambiente-desarrolla-operacion-contra-la-contaminacion-sonica-en-barahona/>

Los temas problemas, finalmente, fueron referidos a un problema social y natural de Barahona. La integración curricular se hizo a partir de la clase de lengua para ir a ella y luego interrelacionar con las clases de las otras áreas, tal y como establece MINERD (2016) desde la precisión del esquema de articulación curricular que se muestra en la figura 5:

Figura 5

Esquema de articulación de la estrategia



Nota: Elaboración propia

Tabla 3

Matriz curricular de EEA “Interesados y preocupados por Barahona y las niñas dominicanas”

<i>Proyecto de investigación “Interesados y preocupados por Barahona y las niñas dominicanas”</i>		
Competencia fundamental: competencia comunicativa/Competencia específica: producción escrita		
Situación de aprendizaje: Análisis de la situación de contaminación sónica en Barahona y de la afectación de género en las niñas dominicanas que no estudian		
Elementos integradores		
Área:	Competencia específica	Contenido: el texto funcional artículo expositivo
Lengua española	Producción escrita	Procedimientos: selecciona fuentes de información; investiga información en fuentes seleccionadas; planifica contenido del texto mediante uso de organizadores gráficos; registra información en estructura de introducción, desarrollo y conclusión; organiza información registrada, utilizando estrategias; -establece relación lógica entre ideas; utiliza recursos paratextuales; asigna título y subtítulo en función de contenido; redacta borradores; revisa y corrige el artículo expositivo Actitudes y valores: valoración del texto como expresión de ideas, opiniones y juicios respecto a temas de interés social
Ciencias sociales	Utilización crítica de fuentes de información	Procedimientos: realización de entrevistas para documentar un proyecto de historia oral sobre las necesidades de niñas dominicanas en cuanto al estudio. Actitudes y valores: comprensión del papel de la niña y mujer en el desarrollo social del país
Educación artística	Expresión artística	Procedimientos: apreciación de películas dominicanas y caribeñas que resalten problemáticas personales, familiares o de interés nacional. Actitudes y valores: disfrute al apreciar películas dominicanas y caribeñas, argumentando de manera crítica y autónoma.
Área:	Competencia específica	Contenido: el texto funcional informe de experimento
Lengua española	Producción escrita	Procedimientos: selección de las fuentes de información (física y/o digital); desarrollo de estrategias de registro; planificación del informe de experimento, utilizando esquemas; estructuración de las ideas; utilización de recursos paratextuales (tablas, gráficos, dibujos...) para ilustrar contenido; selección del léxico adecuado; asignación de un título coherente con experimento; redacción de borradores correspondientes al área de Ciencias de la Naturaleza; revisión y corrección del informe de experimento; edición y publicación de informes de experimentos, correspondientes al área de Ciencias de la Naturaleza. Actitudes y valores: interés por producir de manera escrita informes de experimentos sobre temas de Ciencias de la Naturaleza.
Ciencias naturales	Aplica los procedimientos científicos y tecnológicos para solucionar problemas o dar respuestas a fenómenos naturales	Procedimientos: Selección del experimento sobre el que escribirá el informe; Diseño y construcción de experimentos, simulación, medición y utilización instrumentos, registro de datos y evaluación de la información, análisis de gráficas, tablas, esquemas e interpretación del movimiento: Actitudes y valores: valoración el informe de experimento como medio de demostrar conocimientos de la realidad con una base científica; adecua vocabulario
Educación artística	Expresión artística	Procedimientos: organización de muestras de cine (documentales, cortos y largometrajes) en el ámbito escolar y comunitario sobre contaminación sónica Actitudes y valores: valoración de la programación artística como oferta para una cultura de prevención contra la contaminación sónica

Nota: Datos tomados y seleccionados del diseño curricular nivel secundario primer ciclo (MINERD, 2016).

Conclusiones

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas por el MINERD (2016) son una alternativa de intervención pedagógica para la mejora de procesos de aprendizaje. Siendo la producción escrita un proceso complejo, lento, sistemático y de ejercitación constante se hace necesario proponer estrategias para la formación de esta competencia específica. La EEA Aprendizaje Basado en Proyectos es cónsona con el enfoque por competencias y propicia para la escritura de textos de tipo funcional que fungen de primer acercamiento (en la secundaria) al texto académico, toda vez que estos textos se interrelacionan con procesos investigativos básicos propios de la formación en 3er año; además comportan la propia naturaleza del diseño por competencias y de currículo integrado donde los textos son auténticos y reales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia propicia para la producción escrita que busca producir textos funcionales. Su desarrollo depende de la posibilidad de integración de las áreas, de manera que se escriba en la clase de lengua y se siga escribiendo en las otras clases que se han articulado, porque escribir es una capacidad de lengua y de todas las áreas donde se aprende.

Referencias

- Alvarado, N. (2018). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista Red de Investigación Educativa REDINE UCLA*. (11)1, 9-22.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1989>
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. (3^a. ed.). Caracas: Episteme

- Ballano, I., Muñoz, I. (2014) *Escribir en el contexto académico*. (Vol. 19). España: Universidad de Deusto, Serie Maior, Vol. 19.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/42501/1/Escribir%20en%20el%20contexto%20acad%C3%A9mico.pdf>
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9ª Ed.). Barcelona: GRAÓ
- Cook, T., Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (5ª ed.) Madrid: Morata
- Delord, G. (2020). *Investigar en la clase de ciencia*. Madrid: Morata
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill
- García, L. (2020). Los aprendizajes de la cooperación. En García, L., Gueta, L., Macías, L., Valerio, S., Gómez, G., Muñoz, C. (2020). *El aula es la respuesta*. México: Universidad de Guadalajara.
- Guerrero Gallardo, H. y Posso Pacheco, R. (2023). Docentes noveles: limitaciones para su desarrollo profesional en el contexto ecuatoriano. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), 1-17. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3137>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007) *Paradigmas y Métodos de Investigación*. (4ª. ed.). Caracas: Clemente Editores C.A.
- Jiménez, M., Angelini, L., Tasso, C. (2021). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Barcelona: Octaedro

- Lloscos, M. (2015). *La metodología basada en proyectos: una solución innovadora para afrontar los cambios sociológicos del siglo XXI*. [Trabajo de Grado, Universidad Internacional de la Rioja, Córdoba]. *Internacional de La Rioja*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3401>
- Marte, I. (2022). *¿Por qué las niñas no estudian en la República Dominicana?*
<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/historias/por-que-las-ninas-no-estudian-en-la-republica-dominicana>
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ero.)*. Santo Domingo, D.N.
<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/RtcE-diseno-curricular-del-nivel-secundario-primer-ciclopdf.pdf>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAÓ
- Posso Pacheco, R. J., Pereira Valdez, M. J., Paz Viteri, B. S., & Rosero Duque, M. F. (2021). Gestión educativa: factor clave en la implementación del currículo de educación física. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(5), 232-247.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.16>
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Procuraduría General de la República Dominicana. (27 de mayo de 2022). *La procuraduría de medio ambiente desarrolla operación contra la contaminación sónica en Barcelona*.
<https://pgr.gob.do/la-procuraduria-de-medio-ambiente-desarrolla-operacion-contra-la-contaminacion-sonica-en-barahona/>

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. (6ª ed.). Madrid: Morata

Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: Universidad de Castilla-La

Mancha.

<https://books.google.co.ve/books?id=RbaC-wPWqjsC&lpg=PP1&hl=es&pg=PA12#v=onepage&q&f=false>

Zambrano, M., Hernández, A., Mendoza, K. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como*

estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 8(84), 172-182.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf>