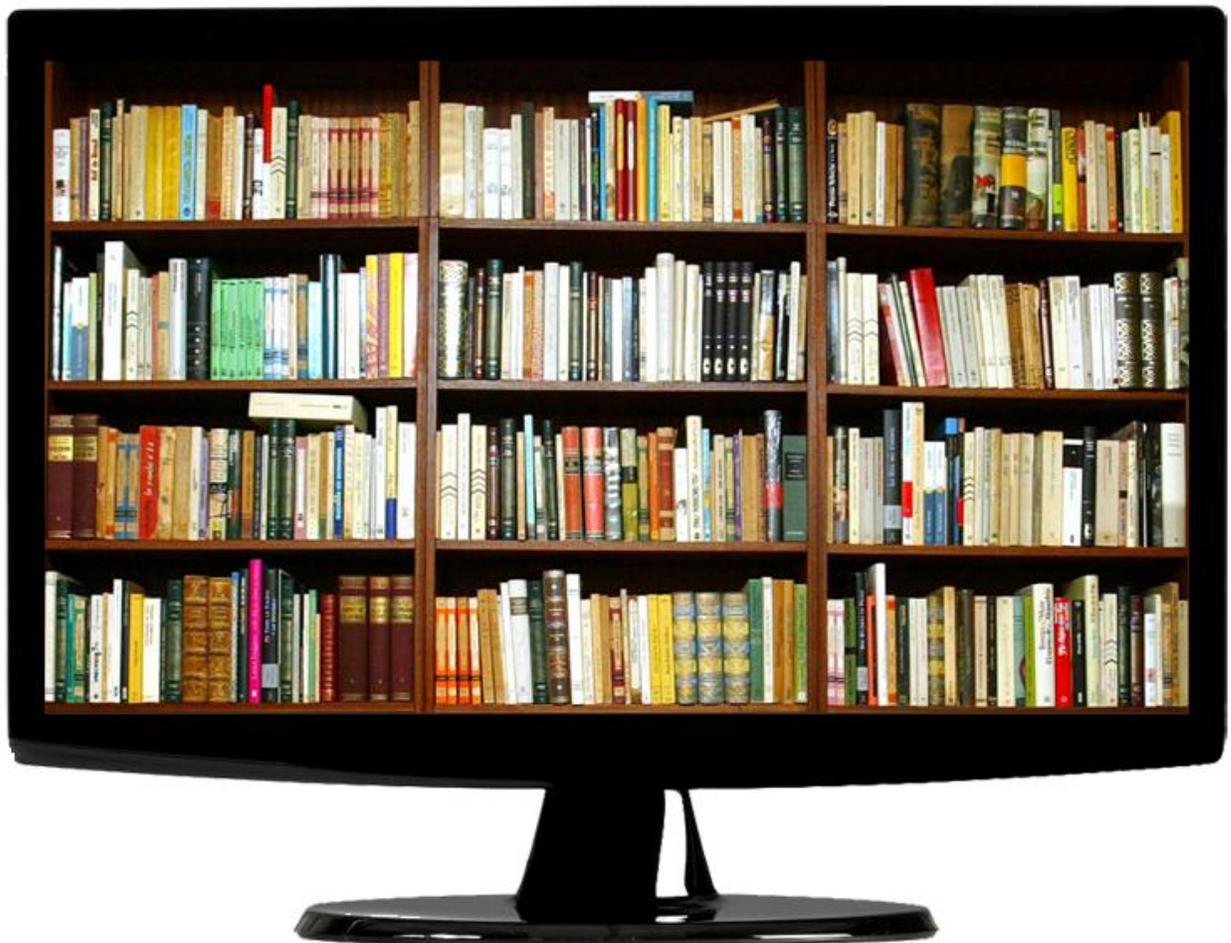


ALAS DE LA PALABRA ESCRITA: UNA EXPERIENCIA DE DIVULGACIÓN EN SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS

Alba Avilán Díaz



Universidad de Los Andes
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

Alas de la palabra escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos

Primera edición 2013

© Alba Avilán Díaz

© Universidad de Los Andes,

Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

Editor

Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)

Diseño y diagramación

Kevyn Acevedo (gastion47@hotmail.com)

Corrección de estilo

Ender Andrade

Traductor

Eber Bayona (eberde@yahoo.com)

Imagen de la portada:

Kevyn Acevedo

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY:

Depósito legal: lfi0762013370551

ISBN: 978-980-11-1573-1

Derechos reservados

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita del autor y editor.

Hecho en Venezuela

Made in Venezuela

Esta investigación recibió la Mención Publicación por parte del jurado evaluador:

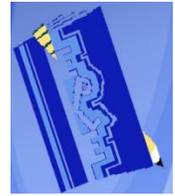
Norma Gonzáles Villoria

Belkys González

Marisol García



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Posgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura



Alas de la palabra escrita:
una experiencia de divulgación en situación de producción de textos
expositivos escritos

Autora: Alba Avilán Díaz
Tutora: Marisol García Romera

San Cristóbal, 2000

*Siempre digo que para mí la escritura es
un ejercicio de sobrevivencia. Es lo que me salva
a veces de la locura,
a veces de la depresión,
a veces del suicidio.*

Isabel Allende - CHILE

*Esta generosa posibilidad de sustituir una
palabra por otra, de reordenar situaciones, de urdir
como una música la frase final, constituye para mí
la verdadera embriaguez del acto de escribir.*

Liliana Heker - ARGENTINA

*Escribir no es fácil...
es una decisión, a veces demencial...*

Montserrat Ordóñez - COLOMBIA

*Escribir es florecer en pensamientos
y despedazándolos colocarlos
como adornos sobre el papel para que sean
apreciados por otros.*

Alba Avilán Díaz - VENEZUELA.

RESUMEN

El presente proyecto se propone crear un espacio para la promoción de la producción escrita en estudiantes universitarios. El marco teórico se basa en la teoría de la escritura, apoyada en los niveles de planificación (generar ideas), textualización (organización), corrección (revisión), edición y publicación (producción), y en la teoría de la cognición, para lo cual se amplía el tríptico (A-S-C) de Constantino (1995), en el tetraedro (A-S-C-P), mediante los procesos cognitivos de pensar, deliberar, razonar y decidir. La investigación es de tipo descriptivo con base en la investigación etnográfica (Goetz y LeCompte; Martínez). Con este diseño se abordará el estudio y análisis de las actividades cognitivas que ocasiona el proceso de producción escrita. La población seleccionada para este estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera de Educación. Se escogieron a estos estudiantes porque ellos deberán dominar, una vez egresados de la universidad, un amplio repertorio de competencias comunicativas que les permitan orientar, de la mejor manera, el proceso de aprendizaje de la escritura de otras personas. De allí que los resultados obtenidos servirán de apoyo en la enseñanza de la escritura, entendida esta última como actividad intelectual compleja que reclama del profesional universitario una alta competencia discursiva.

Palabras claves: Escritura, textos expositivos, formación docente, cognición.

ABSTRACT

This project aims to create a space for the promotion of the written production in college students. The theoretical framework is based on the writing theory, based on the levels of planning (brainstorming), textualization (organization), correction (review), editing and publishing (production), and the cognition theory, for thereby extending the triptych (ASC) from Constantine (1995), in the tetrahedron (ASCP), by cognitive processes of thinking, deliberating, reasoning and deciding. The research is descriptive, based on ethnographic research (Goetz and LeCompte, Martinez). This study will address and analysis the design of cognitive activities that causes the written production process. The target subjects for this study consisted of students from the Faculty of Education. These students were chosen because they must master, once out of college, a wide range of communication skills to guide them, in the best way, others' writing learning process. Hence, the the obtained results will support the teaching of writing, understood as a complex intellectual activity that demands a high degree of professional discourse competence.

Keywords: Writing, expository texts, teacher training, cognition.

ÍNDICE

RESUMEN	5
ÍNDICE.....	6
INTRODUCCIÓN.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.2. IMPORTANCIA	15
1.3. JUSTIFICACIÓN	16
1.4. OBJETIVOS.....	18
1.4.1. <i>General.....</i>	18
1.4.2. <i>Específicos</i>	18
MARCO TEÓRICO.....	20
2.1. ANTECEDENTES	22
2.2. BASES TEÓRICAS	25
2.2.1. <i>Lenguaje y pensamiento.....</i>	25
2.2.2. <i>La producción escrita: planos fonético, sintáctico, morfológico, semántico, léxico y grafemático</i>	26
2.2.3. <i>Modelos teóricos de la escritura.....</i>	29
2.2.4. <i>Escritura, escribir, escrito, escritor.....</i>	34
2.2.4.1. <i>Escribir.....</i>	35
2.2.4.2. <i>Escritura.....</i>	36
2.2.4.3. <i>Escrito.....</i>	37
2.2.4.4. <i>Escritor</i>	37
2.3. CLASIFICACIONES O TIPOS DE TEXTO	37
2.3.1. <i>El texto expositivo escrito.....</i>	38
2.3.2. <i>Principios y categorías retóricas de textos expositivos.....</i>	43
2.4. LOS PROCESOS COGNITIVOS QUE SUBYACEN EN LA CONDUCTA OBSERVABLE DE ESCRIBIR	44
2.4.1. <i>Procesos cognitivos.....</i>	44
2.4.2. <i>Procesos implícitos en el acto de la producción escrita.....</i>	47
2.5. LA PUBLICACIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS.....	48
2.5.1. <i>Edición. Su importancia</i>	49
2.5.2. <i>La publicación</i>	52
2.6. CREACIÓN DE UN ESPACIO PARA LA ESCRITURA.....	53
2.6.1. <i>Nombre del centro</i>	53
2.6.2. <i>Definición del espacio.....</i>	53
2.6.3. <i>Objetivos del centro</i>	54
2.6.3.1. <i>General.....</i>	54
2.6.3.2. <i>Específicos</i>	54
2.6.4. <i>Metodología a utilizar en el centro para lograr los objetivos</i>	54
2.6.5. <i>Funcionamiento del centro</i>	55
2.6.6. <i>Planeación de las actividades.....</i>	56
2.6.7. <i>Aspectos técnicos.....</i>	56

2.7. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	57
2.7.1. <i>Bitácora de la escritura</i>	57
2.7.2. <i>Edición</i>	57
2.7.3. <i>Estrategias cognitivas</i>	57
2.7.4. <i>Estructuras cognitivas</i>	58
2.7.5. <i>Grupo académico</i>	58
2.7.6. <i>Grupo económico</i>	58
2.7.7. <i>Grupo social</i>	58
2.7.8. <i>Interés</i>	59
2.7.9. <i>Necesidad</i>	59
2.7.10. <i>Portafolio</i>	59
2.7.11. <i>Producción</i>	59
2.7.12. <i>Publicación</i>	59
METODOLOGÍA	61
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DE DISEÑO	61
3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	62
3.3. PLAN DE ACCIÓN	63
3.3.1. <i>Sujetos</i>	63
3.3.2. <i>Materiales</i>	64
3.3.3. <i>Procedimiento</i>	64
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	67
4.1. RESULTADOS	67
4.2. PASOS	69
4.3. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS	71
4.3.1. <i>Observación</i>	71
4.3.2. <i>Interés por la escritura</i>	74
4.3.3. <i>Ambientes para la escritura</i>	76
4.3.4. <i>Las bibliotecas y la escritura</i>	77
4.3.5. <i>La afectividad y la escritura</i>	78
4.3.6. <i>Actitudes ante la escritura</i>	80
4.3.7. <i>Materiales de consulta ante la escritura</i>	81
4.3.8. <i>Procesos implícitos en la escritura</i>	82
4.3.9. <i>Errores más comunes en la escritura</i>	84
4.3.10. <i>Fotografías de personas escribiendo</i>	85
4.3.11. <i>Autobiografía de la escritura</i>	87
4.4. ESTUDIANDO EL TEXTO EXPOSITIVO	88
4.5. ESCRIBIENDO PARA LA PUBLICACIÓN	89
4.6. METACOGNICIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA	91
4.7. COMITÉ EDITORIAL	92
4.8. CORRECCIONES DE LOS TEXTOS	92
4.9. COGNICIÓN VISTA EN FOTOS	94
4.10. INFORMACIÓN SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ESCRITURA QUE MANEJAN LOS SUJETOS EN ESTUDIO	95
4.10.1. <i>Pensar</i>	95
4.10.2. <i>Deliberar</i>	98
4.10.3. <i>Razonar</i>	101
4.10.4. <i>Decidir</i>	102

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	106
5.1. CONCLUSIONES	106
5.2. RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

Se pretende con este proyecto realizar un estudio/divulgación de los procesos cognitivos presentes en la producción de textos expositivos escritos por estudiantes universitarios de Educación de la Universidad Ezequiel Zamora, de Barinas.

Para tal objetivo, se usó un diseño basado en la investigación cualitativa, pues consideramos que ésta es la más adecuada para estudiar las acciones y los pensamientos que se producen en la mente del individuo cuando debe escribir. Por tal motivo, en este trabajo nos dedicaremos a analizar, principalmente, los procesos cognitivos inherentes a la escritura.

Por otra parte, aun cuando este trabajo se realizó en equipo (los docentes de aula, los estudiantes y la investigadora), la versión final de este será redactado, presentado y defendido solo por la autora del presente proyecto, el cual lleva por nombre *Alas de la palabra escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos* (En adelante *Alas de la palabra escrita*). *Alas* significa el vuelo, la difusión y la publicación, y *palabra escrita* la importancia del acto de la escritura.

Las partes que conforman *Alas de la palabra escrita* se resumen en un primer capítulo contentivo del planteamiento del problema, que a su vez incluye la importancia, la justificación y los objetivos, tanto el general como los específicos; un segundo capítulo que contiene los antecedentes, las bases teóricas que sustentan y apoyan las ideas del trabajo y una parte identificada como definición de términos con aclaratorias necesarias sobre algunos vocablos; un tercer capítulo donde se hallan el tipo de investigación, el diseño, las técnicas, los instrumentos, el cronograma y los recursos; un cuarto capítulo con el plan de acción, donde se combinan ideas sobre la acción y reflexión; y, por último, las referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

Finalmente, este trabajo especial de grado (TEG), para optar al título de especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes, Táchira, está sujeto a revisión para adecuarlo a las exigencias mínimas de la Universidad y las que corresponden a un trabajo bien elaborado. Por ello, se recibirán todas las sugerencias y críticas posibles.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Enseñar a la gente a leer y a escribir no es lo mismo que hacer a la gente lectora y escritora. Un lector/escritor no es nada más una persona que puede leer/escribir, es decir, que esté alfabetizada; es, en el marco de este proyecto, una persona que lee y escribe, que quiere y que le gusta leer y escribir, que necesita leer y escribir. De allí que un promotor de lectura y escritura debe estar muy convencido de que el espacio geográfico y humano en donde se presentan el acto de la lectura y escritura forman parte sine qua non de la esencia misma de la lectura y de la escritura. Una comunidad de lectores y escritores –léase bien, porque no se trata de una comunidad de gente que lee o escribe– es un conglomerado de personas leyendo o escribiendo; es decir, en permanente relación con el disfrute, la comprensión, la interpretación, el intercambio y discusión de un texto escrito o impreso.

En una comunidad de lectores y escritores se trata de poner en común la condición de ser lectores y escritores; en otras palabras, se habla de un grupo de individuos que intercambian actos de lecturas y escrituras y sus respectivos conceptos, productos y sentimientos originados por la lectura. Con ese significado de “comunidad de lectores y escritores”, necesariamente, hay que repensar el rol del promotor de lectura y escritura.

¿Por qué? Por la urgencia nacional de crear ambientes donde se practique la lectura y la escritura, espacios en donde –de forma natural– se activen conciencias que enhebran lecturas junto al acto mismo de la respiración, de la vida, de la esencia de ser; en fin, hay que repensar el rol del promotor de la lectura y la escritura porque la urgencia nacional es formar lectores y escritores, gente que ame la lectura y la escritura, que le guste leer y escribir en comunidad.

Este conocimiento debe ser un insumo básico en la formación del docente, el cual tendría que ser un promotor de lectura y escritura, ubicado con toda propiedad en el contexto específico de la comunidad escolar, de la escuela; en otras palabras, en la comunidad en que se propone promocionar la lectura y escritura. En una sesión de clase del posgrado en Promoción de Lectura y la Escritura (1999) se desarrolló este concepto bajo la óptica de Charlita (1987), evidenciando cómo el promotor consciente de las características propias de la comunidad en la que insertará su trabajo logrará éxito o no, según se apoye en el consenso del colectivo, en la participación de todos, en el compartimiento de una meta común.

Un promotor de lectura y escritura debe propiciar “un bien adquirido hábito y gusto por la lectura, y una bien entrenada capacidad de leer con un aprovechamiento superlativo del texto” (Maggi, 1988, p. 198). Nótese que la autora citada menciona “una bien entrenada capacidad para leer”, que entiendo como una continua ejercitación de la comprensión, del significado, de la interpretación de lo leído al compartirlo y discutirlo con el prójimo. Además, en la cita se expresa la necesidad del fomento, desarrollo y consolidación de ese hábito por la lectura, el cual tiene que tomar en cuenta a la comunidad. Solo en una comunidad de lectores se aprende, placenteramente, a leer; y en una comunidad de escritores, significativamente, a escribir.

Tellería (1996) lo expresa así refiriéndose al proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita: “era necesario tomar en cuenta el entorno familiar, la escuela y la

sociedad en general, ya que éstos como agentes de socialización tienen una influencia primordial en el aprendizaje del niño” (p. 17). Además de comprender lo expresado por la autora, el promotor de lectura tiene que percibir en su tarea la obligación de fomentar una práctica social de la lectura a través de la cual posibilite la recuperación o creación de espacios socializadores entre los miembros de una familia, de una escuela, de un vecindario, de una comunidad, en fin, de una sociedad; espacios en los que adquiera sentido y valor la lectura. De manera que “la subjetividad colectiva”, mencionada por Esté (1993), se ejercite integrando a todos los componentes alrededor de un fin: la lectura y la escritura. Para apoyar esta idea también se cita a Woods (1986): “Los niños aprenden las formas de leer y escribir y muchos de los medios de lecto-escritura a través de sus encuentros naturales con el material impreso en su medio” (p. 333) (El énfasis es mío).

En el mismo orden ideas, McNamee (1995) realizó una investigación con el propósito de corroborar la necesidad de pertenencia a “una comunidad de escritores” para convertir a los niños en lectores y escritores; así pues, McNamee ofreció su trabajo en el que demostró cómo el estar inserto en una comunidad de lectores y escritores facilitó la tarea del maestro de enseñar a leer y a escribir a unos niños en un vecindario de Chicago, Estados Unidos, sitio de la investigación. De igual forma, Mickelson (1989) llevó a cabo una investigación en la que desarrolló un modelo transactivo del aprendizaje del lenguaje en que describía que el “contexto social del medio ambiente de aprendizaje es de suma importancia a medida que el niño asigna significado a sus actividades de alfabetización –escuchar, hablar, leer, escribir y mirar–” (p. 224). Con el énfasis se pretende destacar la relación del contexto con el medio ambiente en función del aprendizaje como una manera de establecer el interés en la comunidad.

Todos los autores citados sirven para sustentar la necesidad de que un promotor de lectura y escritura conozca la amplitud del término comunidad y sus estrechos nexos con la importancia que se le conceda a la tarea de enseñar a leer y a escribir. Además, un promotor tiene que ser un modelo de lectura y de escritura. De allí, la necesidad de que

los docentes reciban formación para ser lectores y escritores, con el objetivo de que se constituyan en promotores en sus comunidades de estas dos destrezas intelectuales, tan necesarias para desarrollar conocimientos, dentro y fuera del ámbito escolar.

Bajo este planteamiento de la formación del docente y su alcance en la tarea de iniciar, desarrollar y consolidar la promoción de la lectura y la escritura, se presentó este proyecto denominado Alas de la palabra escrita, nombre que se debe traducir como la “divulgación de la actuación escrita de estudiantes universitarios en situación de producción de textos expositivos escritos”.

En una investigación anterior, Avilán y Pérez (1998) concluyeron que los estudiantes universitarios en el último semestre de su carrera docente presentan textos expositivos escritos que se caracterizan por ser piezas discursivas incoherentes que no se adecuan al formato característico o a la definición de un texto expositivo; en ellos hay ausencia total de deícticos, a excepción de los correspondientes a la primera persona; se emplean los tiempos verbales con una marcada preferencia por el pospretérito, el cual le concede al mensaje un carácter de posibilidad o presunción, restándole fuerza y credibilidad a las ideas que se plantean; predomina la función informativa, aunque en algunos pasajes se utiliza la opinión de los estudiantes sin argumento alguno, desvirtuando la concepción y el uso de lo que debe ser un texto expositivo.

Por otra parte, la credibilidad de los conceptos emitidos es débil, porque se asumen en ellos posiciones que no se argumentan, ideas que quedan sueltas, párrafos débilmente estructurados, hay poco análisis y síntesis de las ideas o conceptos desarrollados sobre el tema, pues se escriben muchas opiniones sin que se pueda determinar a qué se refieren, cambiando bruscamente de una idea a otra sin explicaciones ni detalles, sin conexiones; las pocas relaciones de coherencia se dan entre las categorías de causas y consecuencias, con muy poco uso de las categorías de definiciones, comparaciones y contrastes; hay predominio de los conectores aditivos y consecutivos, en

contraste con los de ejemplificación, alternancia, especificación, concesión e inclusión; extrañamente, la mayoría de los párrafos se estructuran con una oración o idea principal, sin el consabido procedimiento de utilizar otras oraciones o cláusulas subsidiarias que expliquen o amplíen la idea principal; se nota desvinculación en los enunciados presentados por la ausencia de relaciones entre ellos, no hay conexión temática ni lógica; se repiten las ideas con mucha insistencia, lo que permite inferir que no hay un claro dominio del tema, razón por la cual dan muchas vueltas sobre el mismo asunto; no desarrollan párrafos de introducción ni de conclusión, cierran con la expresión de la última idea tratada dejando una sensación de vacío al final, etc.

Por todo lo dicho, con el proyecto Alas de la palabra escrita se propuso dar respuesta a una serie de preguntas como las siguientes: ¿cuándo y en qué momentos escriben los estudiantes?, ¿cómo se sienten cuando escriben?, ¿se les hace fácil escribir?, ¿qué ocurre en ellos cuando están escribiendo?, ¿cuántas escrituras formales, propias, reales, han elaborado?, ¿quién revisa esas escrituras y qué observaciones hace?, ¿cuán real es el interés de cada participante en conocer y valorar sus producciones escritas?, ¿quiénes son sus modelos de escritores?, ¿en sus hogares hay familiares que escriben?, ¿cuáles son las necesidades reales de cada estudiante-escritor para producir textos expositivos escritos?, ¿cuáles son las habilidades reales de cada estudiante-escritor para producir textos expositivos?, ¿en sus textos se notan habilidades de organización (comparar, clasificar, ordenar), habilidades de análisis (identificar componentes, patrones, ideas principales, errores, ejemplos), habilidades de integración (sintetizar, resumir, reestructurar ideas)?, ¿cómo son los ambientes, las condiciones, las actitudes, los textos que consultan y las técnicas que emplean cuando producen textos?, ¿cuáles son las características socioeconómicas y académicas del grupo de escritores investigado?, ¿qué visitas, consultas y asistencia a talleres de escrituras realizan estos estudiantes?, ¿cuáles son sus historias como escritores-estudiantes en la carrera de Educación?

1.2. IMPORTANCIA

Es necesario precisar la importancia de la escritura como un hecho cultural que exige toda la atención hacia el mejoramiento de la expresión oral y escrita del individuo. Ésta implica el conocimiento y consideración de las variables que son inherentes a toda comunicación lingüística, pero que supone reconocer la relevancia de las formas cultas con el fin de asegurar la incorporación exitosa del educando en el medio en el cual va a desenvolverse, sobre todo, si se toma en cuenta que la lectura y escritura son procesos individuales. En este sentido, el educando necesita ser eficiente para integrarse a un determinado ambiente de trabajo para su desarrollo cultural, el disfrute y esparcimiento espiritual, para consolidar su relación dentro de la sociedad, expresar sus potencialidades creadoras, comunicar sus opiniones y convencer a los demás. Por todo esto, es indispensable dotar al individuo de instrumentos válidos y eficientes que lo capaciten para crear cultura y para gozar de ella.

La enseñanza de la lengua tiene como finalidad fundamental el desarrollo de las destrezas en las cuatro actividades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales aumentan el dominio del educando en todos los aspectos de la comunicación. El aprendizaje de la escritura es un proceso esencial en el encuentro y desarrollo del hombre con la cultura y ésta es el instrumento básico para alcanzar ese desarrollo, ya que le permitirá al individuo cumplir con exigencias académicas, culturales, sociales; obtener y dar informaciones, comunicarse, recrearse, crecer intelectualmente e incorporarse adecuadamente a la sociedad; necesita, entonces, un tratamiento óptimo y eficiente por parte del docente, de una manera tal, que este lo prepare en forma integral, siendo precisamente allí donde reside parte de la importancia de este proyecto.

Por supuesto, que este parte del hecho de que hay deficiencias en el egresado unellista por todas las ideas expresadas con anterioridad, pero esto se evitaría si hubiese una formación lingüística enriquecedora desde los primeros niveles del sistema educativo –entiéndase desde primer grado–. En este sentido, se coincide con el exministro de

Educación, Cárdenas (1995, p. 3), cuando señalaba que “no sólo fracasan los que abandonan tempranamente las aulas [sino que] los que continúan y logran terminar (...) en su mayoría están mal capacitados en cuanto a habilidades intelectuales se refiere”.

La importancia de este trabajo radica, entonces, en que a través de él se contribuirá, de alguna manera, con el mejoramiento de la enseñanza de la lengua de los futuros docentes que egresen del programa, lo que encaja perfectamente en el planteamiento de los objetivos y políticas formuladas por el Ministerio, en su gestión anterior, en el plan de acción (1995), que reza textualmente así:

entendemos a las innovaciones pedagógicas y organizacionales como la forma de alterar la actual rutina empobrecedora de la formación que se imparte (...) lo que se pretende [es] alterar el conformismo y la pobreza formativa de los rituales escolares para incrementar la calidad de nuestra educación.

Ciertamente que si no hay el recurso humano preparado no se alcanzarán estos objetivos, de allí la necesidad y la importancia de este estudio, porque conociendo el recurso humano actual que cursa la carrera de Educación –en materia de lingüística–, se preparará mejor al recurso docente y, por ende, se incrementará la calidad de la educación.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se justifica en sí mismo porque aborda una de las áreas de mayor preocupación para la sociedad actual: la competencia lingüística del venezolano. Se piensa que, además de analizar el uso de las competencias lingüísticas del estudiante universitario en el área de Educación, se aportará una respuesta científica a la necesidad de formar más y mejores educadores. Morles (1978) comenta, respecto al docente, que:

el mejor profesor no es ya el que más habla, sino el que logra despertar en sus alumnos mayor interés por leer y consultar en los libros; el que ayuda más a sus alumnos para utilizar los conocimientos obtenidos en los libros. Hoy más que nunca, el éxito del proceso enseñanza aprendizaje se garantiza mediante el uso adecuado de la creciente y disponible cantidad de material impreso (p. 71).

Existe una necesidad bastante sentida porque el docente del área de Lengua tenga un buen dominio de esta y que, además, conceda valor a la escritura de los alumnos; no es un secreto para nadie que la intención de comunicarse es común en todas aquellas situaciones de la vida diaria en las que se utiliza la escritura. Por ejemplo, cuando una persona se quiere comunicar con alguien que está ausente escribe una carta o un telegrama; el periodista escribe para informar; cuando alguien va al automercado elabora una lista para recordar las cosas que necesita; cuando expresamos nuestra inconformidad por un mensaje, ya sea oral o escrito, anotamos las observaciones. Téngase presente que desde las actividades de escritura más elementales hasta aquellas de más valor estético y literario, tienen como objetivo la comunicación en su sentido más amplio.

En fin, el proyecto se justifica por cuanto se considera que todavía no se han realizado trabajos que se propongan explorar las habilidades escriturales sistematizando el proceso en un registro de los procesos cognitivos subyacentes al acto de la escritura, en lugar de cuestionar siempre la escritura del estudiante, y, por supuesto, de los resultados de este proyecto puede surgir una serie de alternativas viables tanto para el docente como para el alumno, con las cuales se propiciaría una mayor eficacia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita. Alternativas necesarias en los sujetos de estudio, dado el doble rol que deben cumplir: por una parte, como estudiantes –en cuanto al proceso de aprendizaje en la universidad– y, por otra, como futuros docentes –refiriéndose al proceso de enseñanza que les corresponderá conducir–. Además, se justifica porque está relacionado con las prioridades de investigación en la Unellez – Universidad en la cual trabajo y en la que se realiza esta investigación– señaladas en el

Área de Investigación n.º 4, referida a Educación y Cultura, específicamente en la línea 4.5 identificada como “Los egresados universitarios unellistas” y, de alguna manera, está vinculado a la línea 4.1. referida al rendimiento estudiantil, pues a través de este trabajo se conocería cuál es la realidad en cuanto al desempeño lingüístico escritural de los estudiantes en la carrera de Educación.

1.4. OBJETIVOS

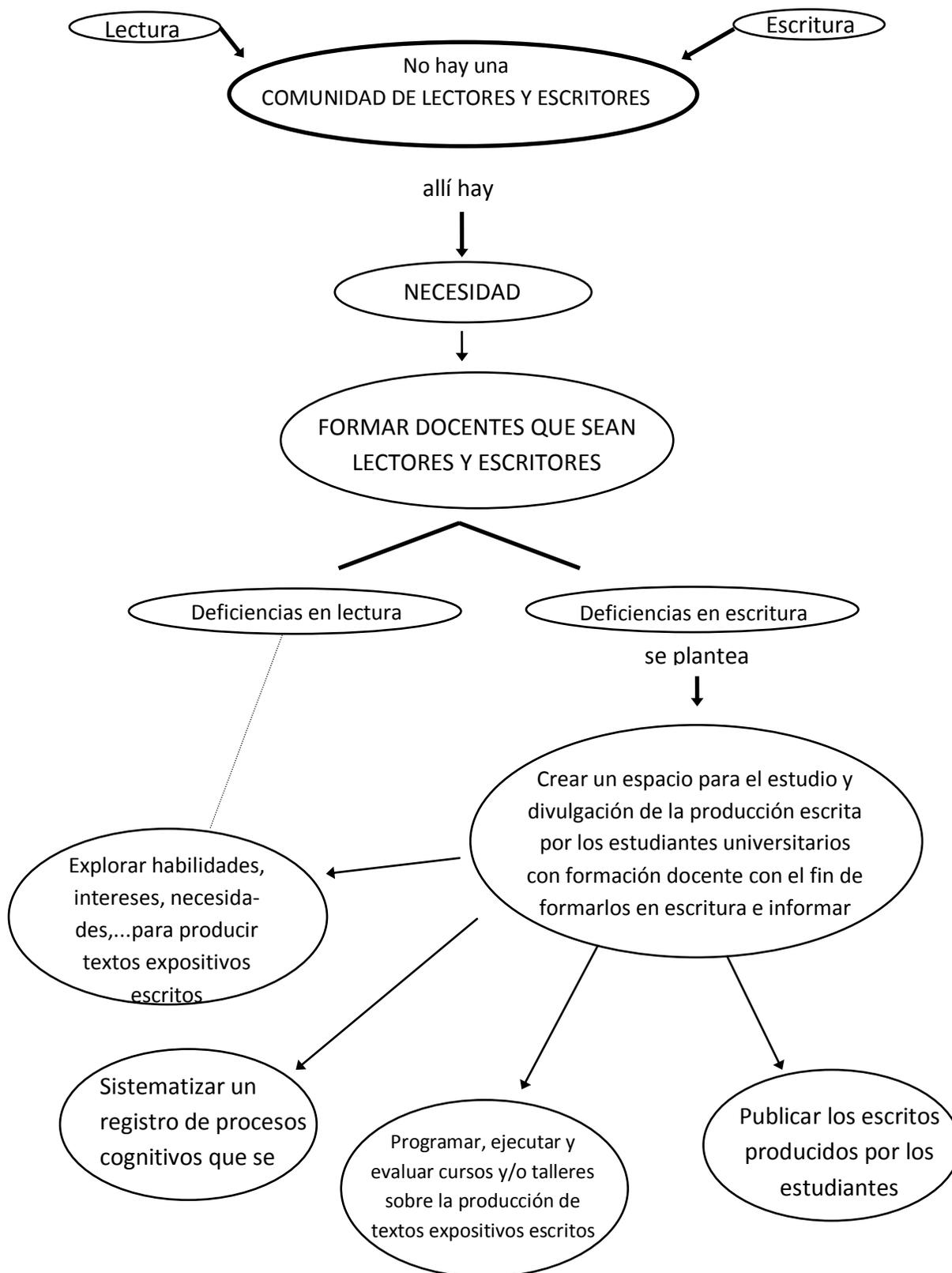
1.4.1. *General*

Crear un espacio para la divulgación del estudio y la producción escrita de los estudiantes universitarios autores y productores de textos expositivos escritos con el fin de que este trabajo permita evidenciar el valor mental subyacente en la actividad de escribir.

1.4.2. *Específicos*

1. Explorar las habilidades, intereses, necesidades, características, condiciones, ambientes y actitudes de cada estudiante para producir textos expositivos, reseñando las historias de esos estudiantes de la carrera de Educación como escritores y productores de este tipo de textos.
2. Sistematizar un registro de los procesos cognitivos que activan los estudiantes-autores y productores de textos expositivos con el fin de que esta actividad permita también comprender los mecanismos mentales (cognición) que subyacen a la conducta observable de escribir.
3. Programar, ejecutar y evaluar cursos y talleres sobre producción de textos expositivos.
4. Publicar en carteleras, prensa, boletines u otros medios los escritos, características, historias, registros y entrevistas del grupo de estudiantes escritores-participantes en el proyecto.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



MARCO TEÓRICO

Rojas (1986) escribía que los escritores constituyen parte del poder de los intelectuales, alta misión que significa un enorme compromiso con la sociedad. Leamos cómo lo dijo: “los escritores que constituyen el grupo de los intelectuales que usan su inteligencia para verterla en palabras y dejarla como testimonio permanente en su escritura” (p. 10). De esa conceptualización del oficio del escritor –por ese enorme compromiso que significa usar, con propiedad, la palabra escrita– es que la palabra se convierte en una presencia de insospechadas consecuencias tanto por el hombre que la escribe como para el resto de la humanidad que la lee; por ello es importante profundizar sobre la producción de la palabra escrita.

Apropiarse del valor de la escritura es de gran interés, de mucha trascendencia por la magnitud del deber o alcance de lo que significa escribir. Hay un texto de Jurado y Bustamante (1998) que es necesario citar –a pesar de lo extenso– porque encierra la esencia de esa idea mediante la cual se quiere resaltar el valor de la escritura y su relación con los procesos mentales del hombre:

*la escritura garantiza el grado de apropiación conceptual,
el dominio específico, e impulsa los esquemas de*

pensamiento hacia la conjetura, hacia la abducción, diría Peirce. Se presupone, entonces, que es desde la escritura que la evaluación se activa, porque la escritura representa en sus estructuras profundas el grado de aprehensión de los códigos en juego; sólo desde la escritura y desde la confrontación colectiva de lo que se escribe es posible hablar de autoevaluación de manera real. La escritura, a su vez, fortalece las formas de argumentación oral, cohesiona el pensamiento y suscita la necesidad de interactuar con el otro (p. 37).

Como bien se infiere, la escritura está íntimamente relacionada con términos como esquemas de pensamiento, grado de aprehensión, cohesión del pensamiento, presencia de la interacción; además, siguiendo esta misma idea, Ong (1987) señala que con la escritura se “eleva la conciencia” y “se intensifica el sentido del yo”.

Así pues que con esta pequeña introducción, que busca privilegiar a la escritura, se abordará un marco teórico que permitirá concederle a este proyecto la rigurosidad que amerita la formación de hábiles escritores. El énfasis estará en el estudio de los procesos mentales que se activan al escribir y en la producción del texto expositivo escrito; además, hacia allá girará el interés de las publicaciones como producto final de las escrituras o composiciones elaboradas por los estudiantes participantes en el proyecto. Finalmente, cierro este aparte citando a García (1999) cuando señala algunas ideas que coinciden muy acertadamente con una de las mayores preocupaciones de esta investigación: de cómo la escritura desarrolla el pensamiento:

En relación con la importancia de la escritura para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los docentes. Serrano (1999) afirma que “la escritura es un medio poderoso para fomentar la reflexión del maestro” (p. 24), ya que su producción escrita le permite desarrollar progresivamente su pensamiento y adquirir confianza en sí mismo como escritor (s. p.).

2.1. ANTECEDENTES

Interesa destacar que no fue posible hallar experiencias tan específicas como las planteadas al indagar sobre experiencias de creación de grupos de estudiantes universitarios en situación de aprendizaje y análisis de escrituras que derivasen en publicaciones cuyo ámbito de circulación fuese la universidad. De allí que se enumeran a continuación trabajos relacionados con las siguientes palabras y frases claves: la escritura en los docentes, la escritura en estudiantes universitarios, cognición y escritura, escritura y publicación, formación y divulgación en producción de la lengua escrita.

En el plano internacional, Hjelmervik (1982) realizó una investigación titulada *Trends in the written products of general writing, basic writing and basic reading and writing students across four points in time* (Tendencias en las producciones escritas en los niveles de escritura general, escritura básica y lectura y escritura básicas en estudiantes a través de cuatro puntos en el tiempo) en la que se trabajó con estudiantes de la Universidad de Pittsburgh, quienes reciben clases en tres niveles de composición, administrados por la Universidad para el desarrollo de sus destrezas escritas. Los resultados obtenidos –aunque en esta investigación no se abordaban los procesos cognitivos– indican que no son suficientes estos cursos para que los estudiantes muestren progresos en su lenguaje escrito; además, los estudiantes más pobres son mucho más lentos para identificar errores en las oraciones y en el uso de la puntuación. Este estudio sirve como referencia para la presente investigación por el análisis de las producciones escritas en estudiantes del nivel educativo superior.

En el ámbito nacional, García (1999) presentó, en *Propuestas didácticas para enseñar la lengua*, un artículo titulado “Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios: una experiencia pedagógica”. En él propone que las deficiencias escriturales, entre otras, que evidencian estos estudiantes pudieran ser atendidas por un equipo de profesores, quienes deben acompañar y coordinar la producción y evaluación de textos comunes a las diversas áreas académicas que dictan.

Esta experiencia de García colinda con este proyecto en tres aspectos: la preocupación por atender las deficiencias escriturales de los estudiantes universitarios, la necesidad de acompañarlos en ese proceso simultáneamente con el desarrollo del semestre y en el empleo de la técnica de la entrevista en el curso de la experiencia tanto para realizarla con ellos como para que se la apliquen a otras personas, siempre en torno del tema de la escritura.

Pascual (1999) apunta que “en los últimos años han surgido varios centros de formación específicos dedicados al oficio de escritor para satisfacer una demanda que va en aumento”. Escribe sobre talleres de escritura creativa auspiciados por las universidades, en los cursos de posgrado, cuya enseñanza se basa fundamentalmente en prácticas de escrituras y en el posterior comentario y discusión de esos textos. En estos se intenta que los alumnos descubran su manera de escribir y aprendan cómo escriben otros. Se pudiera concluir que este autor trae a un primer plano algunas experiencias en la formación de escritores, pero deja de lado la promoción de la escritura, elementos que se conjugan en este proyecto.

El Centro de Estudios Textuales, CETEX (1999), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Maturín, realiza un proyecto de investigación titulado “La construcción del texto escrito y las dificultades de escritura” cuyo objetivo es “demostrar que la construcción de un texto escrito está constituido por una serie jerarquizada de componentes estructurales, cada uno de los cuales presenta distintos grados de dificultad”. Para ello se plantea “evaluar las habilidades y conocimientos con los que cuenta el sujeto a la hora de abordar cada fase de la producción textual” (p. 8). Tanto este como el proyecto que se realiza se proponen estudiar habilidades y conocimientos, solo que en Alas de la palabra escrita se expresa directamente el interés en la cognición presente en esas habilidades y dificultades, y la diferencia entre ambos estriba en la población con la cual se investigará: básica y superior en el primero, y solo educación

superior en el segundo. En fin, habrá que esperar los resultados de una y otra para cruzar la información obtenida y ampliar los conocimientos sobre esta temática.

En 1998, Avilán y Pérez realizaron un trabajo de investigación respecto a la caracterización de los textos expositivos escritos por los estudiantes universitarios cursantes de carreras de Educación. En ese estudio se determinó cuáles eran las deficiencias específicas que estos estudiantes observaban al elaborar un texto expositivo. Más adelante se partirá de algunas de estas concepciones para el abordaje del proyecto.

Bono y Barrera (1998) presentaron un artículo en la revista *Lectura y Vida*, titulado “Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida” en que colocan el énfasis más en la “docencia compartida” que en la producción de textos; no obstante, acerca de la producción ratifican, una vez más, las dificultades de los estudiantes universitarios para escribir textos y concluyen en la necesidad de que estos desarrollen “un buen proceso de composición escrita”. Cito a las autoras en un fragmento fundamental para esta investigación:

un buen proceso de composición escrita se caracteriza por la toma de conciencia de la audiencia a la que está dirigida; la planificación del texto; la relectura de los fragmentos escritos; la revisión del texto; la utilización de estrategias de composición; estrategias de apoyo y datos complementarios; y la realización de esquemas y resúmenes (p. 19).

Serrano (1997) realizó una investigación titulada “El docente y su experiencia como escritor” cuyos objetivos fueron analizar los factores sociales y familiares que determinan la experiencia del maestro como escritor, y caracterizar las concepciones, creencias y valores del maestro respecto a sus experiencias como escritor. Estos objetivos, de alguna manera, coinciden con los propuestos en este proyecto en cuanto a la relación que se establece entre el docente y la importancia de la escritura en su formación. De las

conclusiones se insiste, al igual que se demostrará en este proyecto, que los que escriben “realizan un borrador, revisan, corrigen y reescriben”, además, que al escribir se confrontan dificultades que hacen muy difícil, mas no imposible, la actividad de escribir.

En fin, la literatura existente en relación con el tema a desarrollar se cubre con estas investigaciones que dan cuenta de los antecedentes más cercanos –fíjese el lector investigador que abarca los años más próximos, desde 1997 a 1999– sobre el estudio de la cognición en el aprendizaje de la lengua escrita.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. *Lenguaje y pensamiento*

Los procesos mentales son secuencias causales de estados mentales. Los estados mentales son relaciones entre organismos y símbolos mentales. Dada la postulación de los símbolos mentales, encajan muchas cosas. Los símbolos tienen contenido semántico y forma sintáctica... Por eso, los estados mentales son representacionales porque son relaciones con símbolos mentales y los símbolos mentales tienen contenido semántico. Y los procesos mentales son sintácticos porque operan sobre los símbolos mentales y los símbolos mentales tienen forma sintáctica. La mente cognitiva aparece como una máquina para manipular representaciones.

Jerry Fodor

Sea que el pensamiento coadyuve al desarrollo del lenguaje o viceversa, en este proyecto se partirá y tratará de demostrar la idea de que conocer cómo se estructura el lenguaje escrito confiere al individuo un mayor dominio sobre el proceso de análisis del pensamiento propio y el de otros expresado a través de la palabra escrita.

Para Valery (1999), quien cita a Vygostky y a Merani, el “lenguaje es la base material del pensamiento”, porque este es determinado por el lenguaje; mientras que

otros autores sostienen la tesis contraria, es decir, que el lenguaje configura al pensamiento, porque la humanidad necesitó el lenguaje para poder desarrollar su pensamiento; ahora bien, en esta disyuntiva se inserta el título de una obra de Jerry Fodor (1984) quien resuelve aparentemente y de forma salomónica este asunto: “El lenguaje del pensamiento”, donde se desarrollan tópicos como el vocabulario en las representaciones internas, la estructura del código interno y el lenguaje privado (luego, se volverá sobre esta obra).

González (1987) señala que siendo el lenguaje una función fundamental del ser humano y conociendo su incidencia en diversos comportamientos –entre ellos, el intelectual– insiste en que se deben estudiar “las relaciones y el papel que desempeña [el lenguaje] en la formación de los procesos mentales” (p. 17). Y esta es, en esencia, la idea que se propone este proyecto al plantearse sistematizar un registro de los procesos cognitivos que activan los estudiantes-autores y productores de textos expositivos con el fin de que esta actividad permita también comprender los mecanismos mentales (cognición) que subyacen en la conducta observable de escribir. Por todo esto, abordar la idea del binomio lenguaje-pensamiento no es extraña para esta actividad de investigación, formación y promoción. Este binomio se estudiará desde la actividad lingüística de la escritura. Por lo tanto, se hace necesario tomar nota de aspectos que tienen relación con la producción escrita.

2.2.2. La producción escrita: planos fonético, sintáctico, morfológico, semántico, léxico y grafemático

El código lingüístico está organizado por seis componentes, a saber: el fonético, sistema de valores fónicos (sonidos) de una lengua; el morfológico, representado por el sistema de categorías gramaticales; el sintáctico, que comprende las relaciones sintagmáticas entre las palabras; el semántico, que no es más que el sistema de significación; el léxico, comprendido por el vocabulario propio de una lengua; y el

grafemático, representación de las grafías del componente fónico. Se entiende que cada uno de estos planos representa un subsistema de la lengua.

Dentro del *plano fonético* se hallan los fonemas y fonos. Para su articulación, el ser humano emplea el sistema anatómico de la fonación: bandas (cuerdas) vocales, cavidad glotal, lengua, velo del paladar, cavidad nasal, bucal y faríngea. De la integridad anatómica y fisiológica de este subsistema depende la capacidad articulatoria de un individuo. Los rasgos acústicos de los sonidos del castellano tienen que ver, entre otros aspectos, con la entonación y con el acento, este último resulta de la mayor fuerza ejercida en la articulación de una sílaba en contraste con las otras que forman una palabra. Las investigaciones sobre la estructura acentual en castellano señalan el predominio de las palabras graves (80%) sobre las agudas (18%) y las esdrújulas (2%), e, incluso, señalan que la palabra típica castellana es bisílaba (Páez, 1991).

En el *plano morfológico*, los sonidos de una lengua se organizan en secuencias fónicas o sílabas con o sin significado. A las secuencias con significado se les conoce como morfemas, unidades mínimas de significación de una lengua. Hay, entonces, el morfema base o raíz, con el cual se construyen otras secuencias morfológicas: el morfema *prefijal*, aquel que antecede a la base; por ejemplo *des- cansar*; el morfema *sufijal*, el que sucede a la base cerrando la cadena de morfemas que constituyen una palabra. Estos pueden ser: *gramaticales*, cuando se relacionan con los accidentes gramaticales de género, número, persona y tiempo, p. ej. *dorm-i-re-mos*. *Lexicales*, cuando amplían conceptualmente la base, p. ej. *ama-ble*; por último, está el morfema *infijal*, aquel que se ubica entre la base y el morfema sufijal, p. ej. *com-e-mos*. En este sentido, se conocen cuatro procesos morfológicos: *inflexión*, cuando se agregan afijos (prefijos, infijos y/o sufijos) a la base de una palabra con el propósito de concordancia; *derivación*, cuando se agrega un afijo a la base de la palabra con el propósito de crear una nueva palabra; *composición*, que no es más que la combinación de bases lexemáticas y, finalmente, *parasíntesis*, cuando se combinan los dos últimos procesos reseñados. También, en este plano se reagrupan las

palabras según las categorías gramaticales, de las cuales, en una forma muy general, citamos a los sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, interjecciones, pronombres, conjunciones, artículos.

El *plano sintáctico* se observa cuando las palabras de una lengua se organizan en cadenas sintagmáticas u oracionales para formar textos. Los elementos y estructuras sintácticas realizan distintas funciones en una oración. Los procesos sintácticos más conocidos son: pronominalización, subordinación, predicación, aposición, pasivación. En este subsistema se ubican las funciones de sujeto (sintagma nominal), predicado (sintagma verbal), objeto directo, objeto indirecto, circunstancial y predicativo. De un correcto uso del plano sintáctico se deriva, en parte, la cohesión y coherencia de un texto.

El *plano semántico* nos indica cómo las palabras se asocian unas a otras con nuevos significados, pues el valor de significado de una palabra no radica tanto en ella como en el contexto de su uso. En este subsistema se habla de significado denotativo o referencial y connotativo o literario; igualmente, se habla de sinonimia, antonimia, hiperonimia. Los significados lexicales de una lengua forman las llamadas “redes semánticas”, “campos semánticos”, “campos léxicos”, los cuales han cobrado mucho auge a raíz de las palabras claves de los *abstracts* de reciente uso en el campo de la investigación, del uso de los mapas conceptuales y mentales.

En el *plano léxico* importa demostrar la diferencia entre el léxico patrimonial (el que registra el *Diccionario* de la Real Academia Española) y el léxico adquirido, aquel recién transferido por los usuarios de una lengua a otra; además, se habla también del léxico ordinario o coloquial (por ejemplo papá, esposo) y del léxico especializado (progenitor, cónyuge).

Y, por último, contamos con el *plano grafemático* que incluye los elementos que se usan para representar gráficamente a una lengua. Los grafemas de una lengua son las

representaciones escritas de sus fonemas, siendo estos un componente que explica, en parte, la adecuación o inadecuación en el uso de las normas ortográficas.

2.2.3. Modelos teóricos de la escritura

En esta sección del trabajo se propondrá la presentación esquematizada de las diferentes concepciones que autores como Vygostky, Smith, Rosenblatt, Cassany, Cuetos, entre otros, han tenido respecto a la lengua escrita. Estos autores, al igual que la autora de este proyecto, trataron de explicar el proceso de la escritura sin descuidar la presencia del binomio lenguaje-pensamiento en el acto escritural. En este sentido, Valery (1999) presenta los modelos de Vygostky, Smith-Rosenblatt. Pero antes léanse estos planteamientos de Salvador (1997), quien expone varios supuestos básicos que se derivan de los modelos cognitivos de la escritura:

- 1. La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican subprocesos, organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.*
- 2. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información, en el mismo nivel y entre distintos niveles.*
- 3. La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.*
- 4. Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y la audiencia) (p. 26).*

Tres aspectos claves se derivan de esta cita: el proceso/subprocesos, la interactividad y la presencia de variables internas y externas en relación con la actividad de la escritura. Esos mismos elementos se observarán en los modelos que a continuación

se presentan en la matriz-resumen, lo que permite asegurar que escribir es una tarea sumamente difícil, por sus altos niveles de abstracción, de simbolización, de representatividad del pensamiento intangible en la palabra escrita, real y concreta.

Matriz-resumen de los modelos teóricos de la escritura

AUTOR(ES)	PREMISAS BÁSICAS	ELEMENTOS CLAVES	OBSERVACIONES
<p>Vygostky (citado por Valery, 1999)</p>	<p>La escritura es “un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica (...) la lengua escrita aparece como un sistema semiótico de mediación por ser una forma de lenguaje que implica un doble proceso de abstracción: un alto nivel de descontextualización y un interlocutor ausente (...) el dominio de la escritura impulsa el desarrollo de los procesos psíquicos superiores (...) el lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento (...) En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de palabras complicadas, de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental”.</p>	<p>instrumento psicológico sistema semiótico abstracción procesos psíquicos superiores procesos de pensamiento Uso de borradores</p>	<p>Queda claro que la escritura está íntimamente relacionada con procesos mentales superiores de alto nivel de abstracción. De allí la necesidad de utilizar la producción de borradores.</p>

AUTOR (ES)	PREMISAS BÁSICAS	ELEMENTOS CLAVES	OBSERVACIONES
<p>Rosenblatt (citada por Valery, 1999)</p>	<p>“La lengua escrita (...) proceso de construcción de significados que facilita el aprendizaje y desarrollo de la consciencia (...) el proceso de escritura [es] activamente selectivo y sintetizador de la elaboración del significado, cuyas bases son las ideas vitales que nacen de situaciones, discusiones, actividades, problemas o necesidades (...) Para Rosenblatt existen dos elementos que explican el proceso: (...) la relación de transacción (...) y el énfasis en la naturaleza de esa relación... la experiencia del escritor”</p>	<p>proceso de construcción</p> <p>selectivo sintetizador</p> <p>transacción</p> <p>experiencia del escritor (recursividad)</p>	<p>Coincide esta autora en que escribir es un proceso de construcción, selectivo y sintetizador que demanda de transacciones entre el empleo del lenguaje escrito y las experiencias del escritor</p>
<p>Smith (citado por Valey, 1999)</p>	<p>“explica el proceso de la escritura como un proceso de interacción entre el escritor y el texto (...) señala tres etapas (...) (1) preescritura, (2) composición y (3) revisión (...) la escritura nos ayuda a organizar y a desarrollar las posibilidades de nuestra mente. ‘La escritura, nos permite explorar y cambiar los mundos de ideas y experiencias que crea el cerebro (...) el potencial del pensamiento hace posible la escritura (...)”</p>	<p>proceso de interacción</p> <p>preescritura composición revisión</p> <p>desarrolla las posibilidades de la mente</p>	<p>La escritura es un proceso interactivo que pasa por tres etapas y contribuye con el desarrollo de las posibilidades mentales.</p>

AUTOR (ES)	PREMISAS BÁSICAS	ELEMENTOS CLAVES	OBSERVA-CIONES
Cuetos (1991)	<p>“La escritura creativa es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarear diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos de todo tipo. (...) hay cuatro procesos cognitivos (...) para poder transformar una idea (...) en signos gráficos (...) planificación del mensaje (...), construcción de las estructuras sintácticas (...), selección de las palabras (...), procesos motores (...)</p> <p>Los procesos que intervienen (en la escritura) son de tres tipos: conceptuales, lingüísticos y motores. (...) aprender a escribir significa llegar a dominar varias destrezas bastante diferentes, unas puramente motoras, como es la de conseguir una buena caligrafía, otras lingüísticas, como la utilización de una ortografía correcta (...) y otras de tipo conceptual, como son las de ordenar coherentemente las ideas o la estructurar jerárquicamente los componentes del texto (...)</p> <p>Hay ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas que probablemente influyan en el aprendizaje de la escritura (...) conciencia fonológica (...) capacidad de memoria corto plazo (...), memoria a largo plazo (...) léxico fonológico”.</p>	<p>multitud de procesos cognitivos de todo tipo</p> <p>planificación construcción selección motricidad</p> <p>procesos conceptuales, lingüísticos y motores</p> <p>capacidades cognitivas y lingüísticas</p>	<p>La escritura encierra multitud de procesos cognitivos que requieren de una planificación y construcción morfológica y sintáctica-mente selectiva y del desarrollo de procesos conceptuales, lingüísticos y motores.</p>

AUTOR (ES)	PREMISAS BÁSICAS	ELEMENTOS CLAVES	OBSERVACIONES
Cassany (1993)	<p>“Escribir no es una habilidad espontánea como conversar (...)</p> <p>El escritor (...) construye [los textos] con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas (...) Escribir se asemeja a cualquier actividad compleja”</p>	<p>habilidad</p> <p>construcción</p> <p>actividad compleja</p>	<p>Escribir es construir el texto mediante el uso de habilidades propias de las actividades complejas</p>
Hayes y Flower (1996)	<p>“se sustenta en cuatro puntos clave (...);</p> <p>1. La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición.</p> <p>2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.</p> <p>3. El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.</p> <p>4. Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: (...)</p> <p>En un modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales (...) [que] tienen una estructura jerárquica (...) El acto de redactar implica tres elementos esenciales: el ambiente (...) la memoria a largo plazo y los procesos de escritura”</p>	<p>Planificación (pensamiento organizado y orquestado)</p> <p>Organización (jerárquica)</p> <p>Proceso del pensamiento (red de objetivos)</p> <p>procesos mentales</p> <p>ambiente</p> <p>Memoria LP</p> <p>procesos de la escritura</p>	<p>Escribir es un proceso cognitivo que incluye la planificación, organización, elaboración de una red de objetivos en sintonía con procesos mentales jerarquizados, que son los que hacen posible el acto de la escritura.</p>

AUTOR (ES)	PREMISAS BÁSICAS	ELEMENTOS CLAVES	OBSERVACIONES
Alonso T. (1994)	<p>“componentes que intervienen en el proceso de composición escrita (...) mecánicos (...), ortográficos (...), de producción (...), lingüísticos (...), organizativos (De Beaugrande, 1984)</p> <p>“Procesos (de la escritura) y sus características: planificación (...), generación del texto (...), revisión (...), autorregulación”.</p>	<p>proceso con sus componentes</p> <p>planificación, generación del texto, revisión y autorregulación</p>	<p>Escribir es un proceso que requiere de la planificación, generación del texto, revisión y de la autorregulación.</p>

Está claro en todos estos modelos que escribir es mucho más que exponer ideas por escrito; es, de hecho, una actividad lingüística que no solo exige pensar, sino que es un medio para pensar, para desarrollar y ejercitar el pensamiento reflexivo y analítico. De allí que para escribir no es suficiente ejercitar la escritura, sino que requiere enseñarle al aprendiz qué hacer y cómo hacerlo mediante un acompañamiento constructivo (explicación, modelaje y apoyo cooperativo) ejercido por un experto o especialista en escritura.

2.2.4. *Escritura, escribir, escrito, escritor*

Martínez (1999) asegura, y comparto con ella esa aseveración, que “en el texto escrito también hay comunicación, pues constituye un elemento de intercambio verbal; es objeto de discusiones activas en forma dialogada y es elaborado para ser percibido en forma activa” (p. 23). Queda claro en esta enunciación que el escritor interactúa con un potencial lector para el cual escribe, con un determinado propósito y en una situación de comunicación previamente establecida, lo que quiere decir que, después de todo, no es

tan libre la interpretación que un lector hace de un texto escrito. De alguna manera, el escritor conduce desde el texto escrito esa interpretación. Por supuesto que esta postura tiene más de una interpretación, pero como ese no es el tema de este trabajo, se dejará este asunto sin polémica alguna.

Véanse algunas definiciones de las palabras claves que explican la esencia de este proyecto: escribir, escritura, escrito, escritor.

2.2.4.1. *Escribir*

es un proceso dialéctico en el que se establece una estrecha relación entre el sujeto que escribe y la temática sobre la que escribe, y entre ésta y el posible lector o lectora (Anónimo, 1998, p. 26).

Para los niños, escribir es (...) poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en: una capacidad de representación (...) competencias que permitan escoger, en un abanico conocido de diferentes tipos de textos, aquel que mejor conviene a la situación, (...) una actitud para administrar globalmente la actividad de producción (...) y también, por supuesto, competencias lingüísticas generales (Jolibert, 1988, p. 12).

Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.// 2.- Trazar las notas y demás signos de la música.// 3.-Componer libros, discursos, etc. // 4.- Comunicar a uno por escrito alguna cosa” (Real Academia Española, 1992, p. 621).

significa producir ideas utilizando un código socialmente convenido, para lo que es necesario ordenar esas ideas, conocer el tipo de texto que se va a escribir, considerar el destinatario o posible lector de lo que estamos escribiendo, las particularidades de la lengua escrita y la intención de lo que se va a comunicar, entre otras cosas (Fundalectura, 1999).

2.2.4.2. Escritura

es una herramienta que permite al ser humano expresar sus ideas, sus dudas, sus hipótesis sobre la realidad, sus descubrimientos, sus angustias, sus fantasías, (...) es una herramienta de comunicación y un instrumento orientado a aprendizajes de contenidos que permite el acceso a determinados cuerpos organizados del saber (Anónimo, 1998, p. 26).

es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la lengua escrita para la mediación de las actividades de la vida cotidiana (McNamee, 1993, p. 334).

es un sistema de signos visuales con los que se simboliza el lenguaje. Y como el lenguaje simboliza las ideas, la escritura es símbolo de símbolos (Ren Chao, citado por Peña, 1993, p. 58).

y la palabra son dos estructuras superficiales del lenguaje relacionadas por sistemas jerárquicos de reglas de la estructura profunda” (Smith, citado por Tellería, 1996, p. 36).

es el acto de escribir en el cual se otorga alta valoración a las posibilidades de inventar, representar, construir, actuar, interpretar, cambiar, transformar; con la finalidad de lograr un mejoramiento individual y colectivo en el marco de la vida social (Odreman, 1994, p.79).

//2.-Sistema de signos utilizados para escribir. ESCRITURA alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica (Real Academia Española, 1992, p. 621).

es un sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje. Como sistema de notación tiene propiedades particulares relativas al tipo de relación que establece con los fonemas del lenguaje. (...) En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción, ni una representación (Teberosky, 1990, p. 6).

[espontánea] es aquella donde los niños expresan libremente todo lo que conocen en cuanto al sistema de escritura, tanto en lo formal como en lo conceptual (Kaufman et al., 1989, p. 52).

2.2.4.3. Escrito

5.-Adj. fig. Dícese de lo que tiene mancha o rayas que semejan letras o rasgos de pluma.// 6.-m. Carta, documento o cualquier papel manuscrito, mecanografiado o impreso.// (DRAE, 1992).

2.2.4.4. Escritor

[persona que] escribe por el placer de escribir y tiene más peso las palabras utilizadas que la información contenida en ese texto literario (Kauffman, 1994).

2.3. CLASIFICACIONES O TIPOS DE TEXTO

Kauffman (1994) presenta un capítulo denominado “Hacia una tipología de textos”, en el que menciona *textos literarios* (cuentos, novelas, poemas, obras de teatro), *textos periodísticos* (noticia, artículos, reportajes, entrevistas), *textos de información científica* (definiciones, enciclopedias, monografías, informes de experimentos, biografías, relatos históricos), *textos instruccionales* (recetas, instructivos), *textos epistolares* (cartas, solicitudes), *textos humorísticos* (historietas), *textos publicitarios* (avisos, folletos, afiches).

Por otra parte, Freites (1995) plantea una distinción entre decir *tipo de texto* y *órdenes del discurso* (p. 48-49). Para Freites en el orden del discurso se trata de la materia a partir de la cual se construye un texto. Este autor no presenta en este artículo una clasificación, sino que nos apoya en relación con expresiones que sirven y aclaran mejor el tema que se desarrolla.

Van Dijk (1992) menciona distintos tipos de textos con una superestructura reconocida. Para el conocimiento de esta se remite a la lectura de la obra *La ciencia del texto*: para el texto narrativo (p. 153), el texto argumentativo (p. 159), el texto demostrativo (p. 161), el texto científico (p.165), el texto dialogístico (p. 166), además señala una serie de tipos de texto, tales como el comentario, discurso público, noticias, sermón, orden de pago, etc. (p. 167).

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992) presenta otras clasificaciones de textos según distintos enfoques; por ejemplo, según la estructura secuencial dominante habla de textos narrativo, descriptivo, prescriptivo, explicativo, argumentativo, conversacional y poético; según la intención comunicativa varían los tipos de discursos en informativo, explicativo, persuasivo, prescriptivo, conativo, estético y lúdico; y, por último, indica una tabla de tipos de discursos según el lugar social de su realización en texto pedagógico, cultural, político, económico, jurídico, científico, laboral y conversacional.

2.3.1. El texto expositivo escrito

Caracterizar el texto expositivo significa definirlo, y es por esta razón que se abordará, entonces, este tipo de texto en este proyecto. Falcón y Rivas (1987) presentan la estructura de estos textos, pero argumentan que debido a la variedad de textos expositivos es muy difícil plantearse un patrón estructural único. No obstante, en ellos se divisan las tres partes fundamentales: inicio/introducción, desarrollo/cuerpo y cierre/conclusión. En cada párrafo se advierte la fórmula OBP+OD, pensada por las autoras en referencia (Oración Base del Párrafo y Oraciones Dependientes), lo que es equivalente al planteamiento gramatical de estructuración de párrafos en idea principal y secundarias, las cuales amplían, definen, comparan, ejemplifican, explican, ilustran, especifican a la principal. Como se observa esta estructuración responde a lo que en este trabajo se llamará texto expositivo.

El texto en cuestión, además, se identifica con el texto explicativo, cuya estructura secuencial dominante es expositiva-explicativa, porque desarrolla un proceso de razonamiento; también suele asociarse con el texto explicativo, porque su intención comunicativa es la de lograr que el destinatario comprenda el planteamiento; y en la tercera clasificación se asocia con el discurso pedagógico, porque su ámbito es el educativo caracterizado porque el discurso escrito utilizado en el proyecto pretende ser un comentario educativo. De esta manera genérica, se introduce la definición de lo que es un texto expositivo.

La expresión texto expositivo remite a un tipo de discurso que se caracteriza por el desarrollo in extenso de un tema determinado con el propósito de demostrar conocimiento acerca del mismo. La realización de un texto expositivo supone el análisis previo de un problema visto en algunos de sus principales aspectos. Por lo general, presenta un estilo de redacción cuya estructura es de pirámide invertida; es decir, se comienza por lo más importante hasta finalizar con los detalles de los hechos observados. El esquema que se desarrolla en estos textos es el de información-avance-conclusión o introducción-desarrollo-cierre, otra denominación que resume la expresada por Falcón y Rivas.

Sus rasgos más representativos son los de la formalidad, intelectualidad y objetividad. Huxley (citado por Rey, 1985) se expresa en relación con el ensayo científico de la siguiente manera:

En el científico, la precaución verbal se sitúa entre las más altas virtudes. Sus palabras deben tener una relación coherente con cierta clase de datos o secuencias de ideas específicas. Las reglas del juego científico le prohíben decir más de una cosa a la vez, de darle a una palabra más de una significación, de ignorar los límites del discurso lógico o de hablar de sus experiencias privadas en relación con su obra en los dominios de la observación y el razonamiento públicos (p. 44).

Aunque el autor se refiera al ensayo científico, *mutatis mutandi*, la cita sirve al propósito de este proyecto porque designa muy bien el cuidado que el docente y el científico social deben conceder a su trabajo pedagógico; además de lo expresado, este fragmento permite acotar algunas características propias del texto expositivo, es decir, la exactitud en el empleo de las palabras adecuadas a la idea que se quiere expresar como una exigencia del rigor del pensamiento. Entiéndase que el texto expositivo sustenta “verdades necesarias” a través de la lógica, la racionalidad absoluta y el conocimiento teórico sobre el tema que se desarrolla.

Cuando Kauffman (1994) desarrolla el capítulo ya mencionado, “Hacia la tipología de los textos”, señala la función informativa como propia de los textos empleados en el entorno escolar, y el texto expositivo que ocupa la atención de este trabajo se ha ubicado en ese entorno; apunta la autora que en estos se utiliza un lenguaje conciso y transparente, donde “el lenguaje no es una barrera que deba ser superada, sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y caracterizar las personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de allí la denominación de función referencial con que aparece en Jakobson)” (p. 22).

Al realizar un texto expositivo, cuya función ha de ser siempre informativa, el escritor opta por el empleo de un procedimiento inductivo o deductivo, por un desarrollo en el que domine el uso de ejemplos concretos o abstracciones, pero sobre todo entiende que debe ser un discurso de carácter entre informativo y reflexivo, con predominio del primero, donde se presente un encadenamiento lógico de las ideas, desde sus inicios hasta el final. El problema esencial del texto expositivo radica en el ordenamiento de los contenidos, ya que es probablemente el único tipo de discurso que no está enmarcado en una situación comunicativa que determine la secuencia de enunciados. No hay en el texto expositivo un evento comunicativo que guíe el desarrollo de las ideas, como en el texto

narrativo, donde la temporalidad guía la sucesión de contenidos. En el texto expositivo es el mismo texto el que orienta la tarea de juntar los contenidos.

Slater y Graves (1990) asumen una definición de este tipo de texto enmarcada en cuatro rasgos específicos:

1. El texto expositivo como texto informativo
2. El texto expositivo como texto explicativo
3. El texto expositivo como texto directivo
4. El texto expositivo y la narrativa.

En estos rasgos se infiere la importancia que tiene este tipo de texto para los diferentes niveles del sistema educativo. Además de enunciar indirectamente características propias de esta estructura textual, las cuales se resumen en que el texto expositivo es informativo, explicativo, directivo y narrativo.

Los pasos previos para elaborar estos textos son: búsqueda de la información, que no es más que la selección del tema y soportes pertinentes; registro de la información, dándole prioridad a la que sea más relevante en función del tema y profundidad del asunto que le confiera el autor; y elaboración de un esquema, en el que se tome en cuenta, desde sus inicios, las tres partes fundamentales en que se estructura. Luego, se procede a escribir el texto cuidando todos los elementos que garanticen la coherencia y cohesión, sin obviar en la concepción de los párrafos los núcleos temáticos y la fórmula OBP+OD.

Marín (1983) acota respecto a los textos informativos –y no debe perderse de vista que el texto expositivo que se redactará y que es objeto de estudio de este trabajo es, predominantemente, informativo– lo siguiente:

Hay unos textos, los de ensayo y tesis, en los cuales el autor trata de demostrar, mediante datos, una serie de consideraciones objetivas o de ideas que considera provistas de un valor veritativo positivo o negativo, o en los que, en lugar de demostrar, puede ampliar, matizar, confirmar o de negar, afirmaciones previamente expuestas por si mismo o por otros (p. 18).

Tanto las ideas de Marín, de Kauffman, de Slater y Graves como las de Rey presentan una definición de lo que pudiera ser un texto expositivo. Al recapitular al respecto, se define un texto expositivo como:

un escrito de fondo científico en el que se expone, explica y concluye respecto a un tema planteado y ordenado por el autor; en el caso de una exposición didáctica escrita es conveniente que el desarrollo de las ideas se decanten gradualmente desde lo general hasta lo particular, apoyándose siempre en las sustentaciones necesarias que le concedan al texto el rigor veritativo necesario.

Por otra parte, ampliando aún más esta conceptualización, Sánchez (1992) señala que un texto expositivo debe contener los siguientes rasgos: “naturaleza no-mimética; ausencia de deícticos, con excepción del deíctico de primera persona; empleo de los tiempos del mundo comentado; función informativa; credibilidad; focus contextual (análisis y síntesis de ideas y conceptos); necesidad de conectores” (p. 79). Y, respecto a su coherencia, señala:

son textos que, en el nivel global, están estructurados a partir de categorías o elementos tales como: definición, clasificación, causas, consecuencias, influencias, comparaciones y otras similares, pero que en su desarrollo, en el nivel local, se componen de enunciados que mantienen entre sí otro tipo de relaciones, como

adición, ejemplificación, concesión, causalidad, especificaciones, aclaratorias y otras por el estilo, que son tradicionalmente llamadas relaciones de coherencia funcional (p. 98).

Pareciera que Sánchez nos describe categorías a nivel de la superestructura y enunciados en la macroestructura. Recuérdese que Martínez nos habla de coherencia en la macroestructura y de cohesión en la microestructura. Además, coincide con Falcón y Rivas en que las ideas secundarias u oraciones dependientes, que forman parte de los párrafos, versan dentro de esta gama de opciones: definición, comparación, analogías, ejemplificación.

En fin, en este trabajo se tomarán en cuenta todas las ideas expuestas sobre textos expositivos para orientar la organización que deben ofrecer estos al ser escritos por los estudiantes de la carrera de Educación, porque se debe entender, entonces, que el empleo de todas estas relaciones deben presentar un texto expositivo caracterizado por su claridad y explicitación, donde se presenten el menor número de inferencias porque el planteamiento debe ser muy concreto para que la información que ofrezca pueda ser comprendida a cabalidad por cualquier potencial lector.

2.3.2. Principios y categorías retóricas de textos expositivos

Sánchez (1993) plantea seis principios en la elaboración de un texto:

<i>Primer principio</i>	Para elaborar un texto se requiere tener un conocimiento de la lengua, el cual no solo se limita al léxico y a la gramática, sino que se extiende a los esquemas de organización de cada tipo de discurso.
<i>Segundo principio</i>	No es posible desarrollar un texto sobre un contenido que se desconoce.

Tercer principio	Para producir un texto es necesario precisar cuál es su finalidad (tipología textual) y a quién va dirigido (público).
Cuarto principio	El aprendizaje es un proceso independiente de la enseñanza, de allí la necesidad de una pedagogía centrada en el aprendizaje.
Quinto principio	El desarrollo de las habilidades de la escritura se facilitará si los aprendices conocen el proceso de producción de un texto por parte de un escritor con experiencia.
Sexto principio	Es necesario implementar una práctica de escritura más democrática en la que negocien el profesor y los alumnos.

Además de estos principios, se enumeran algunas categorías retóricas que deben utilizarse en la construcción de un texto expositivo: descripción (definición, clasificación, comparación), ilustración (analogía, ejemplos), secuencias (proceso, causa-efecto), argumentación (razonamiento), operacionalidad (introducción, desarrollo y conclusión).

2.4. LOS PROCESOS COGNITIVOS QUE SUBYACEN EN LA CONDUCTA OBSERVABLE DE ESCRIBIR

2.4.1. Procesos cognitivos

Martínez (1994) introduce el tema de los esquemas cognitivos definiéndolos como “el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y que los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo, es decir, de una interpretación discursiva del significado” (p. 17). Esto supone pensar que el hombre va formando su sistema de valores y esquemas de conocimiento a partir del diálogo entre su subjetividad y la significación del entorno. Duarte (1998) denomina a este planteamiento

representación social y lo define, citando a Moscovici y Kaes, como “universo de opiniones y creencias, entendidas como la organización duradera de percepciones y conocimientos relativos a un cierto aspecto del mundo individual” (p. 206). De la interrelación de ese mundo individual con el entorno, mediante el uso del lenguaje, resultan esas generalizaciones que más tarde formarán el conocimiento. *Intersubjetividad* es la palabra clave que yo usaría en esto de la conformación de esquemas cognitivos –recuérdese la idea de esquema de Piaget– o de procesos de internalización. Refiriéndonos a lo interno, Martínez (1994) lo expresa mejor en la siguiente cita: “se trata en fin de la incidencia del discurso en procesos cognitivos y metacognitivos”; yo le agregaría, para este proyecto, que también implica revalorar el discurso escrito con el propósito de incidir mediante la palabra escrita en los procesos cognitivos del ser humano.

Interesa, dada la cita de Martínez, indagar respecto a lo que se entiende por metacognición, término creado por Flavell. En un juego de palabra, se diría que metacognición es cognición acerca de la cognición, ir más allá de la cognición. Razonar acerca de los procesos de cognición que se viven o experimentan. En otras palabras, la capacidad de estar consciente acerca de los procesos internos, procesos mentales o cognitivos.

Ahora bien, en atención a lo expresado, y habiendo consultado a Becke (1998), a Carrozi (1994) y a la Real Academia Española (1992), se elaboró el cuadro que se presenta a continuación, en el que se recogen los posibles procesos cognitivos que ayuden o apoyen esta investigación en la ardua tarea de guiar la categorización de los datos que se obtendrán en la interacción con el grupo de estudiantes en proceso de producción escrita.

Procesos cognitivos básicos de la escritura

Definición	Planos específicos	Acciones involucradas	Escribir es...
COGNICIÓN Procesamiento intelectual avanzado de la información, maduración de la información para encontrarle significados. Procesamiento cerebral de datos mediante el cual el individuo piensa, delibera, razona y decide.	Pensar Uso de las propiedades intelectuales para recordar, realizar inferencias, formarse una opinión, meditar, considerar, madurar, extraer conclusiones, reflexionar, etc.	recordar inferir meditar considerar madurar concluir reflexionar	generar ideas A
	Deliberar Modelo simplificado de la tarea intelectual de búsqueda de las soluciones más adecuadas, avanzando con pasos lentos, combinados o asociados y razonados hasta llegar a la mejor solución.	buscar asociar/ combinar solucionar	organizar S
	Razonar Proceso cognitivo por el cual se realizan inferencias acerca de los datos para interpretar una observación o situación basándose en factores y restricciones que influyen en la argumentación.	inferir interpretar argumentar	revisar C
	decidir Formarse un juicio definitivo, tomar una determinación, razón decisiva sobre cualquier aspecto con intención de resolver porque se ha pensado, deliberado y razonado previamente.	determinar definir resolver juzgar	corregir, producir y publicar P

Este cuadro no es más que expresión de la necesidad de partir de un esquema que orientará la búsqueda y, por el interés de la investigadora de concentrarse en una presentación concreta y no enciclopédica acerca de lo que es el enfoque cognitivo del acto de la escritura, se desarrollará, pues, la propuesta de Constantino (1995), en la cual (apoyándose en Gardner, 1987; Sternberg, 1985, 1986, 1994; Feuerstein, 1980; Bruner, 1983, 1984, 1988) se plantea el “Tríptico A-S-C”, es decir, Análisis, Síntesis y Comparación como procesos cognitivos que el individuo utiliza cuando aprende.

Para Constantino, el análisis (descomposición de un todo complejo en sus partes) se subdivide en dos procedimientos: división y clasificación; la síntesis (proceso que reúne lo que fue separado y puede generar una nueva estructura) se evidencia en las operaciones básicas: conclusión, definición, resumen y recapitulación; y la comparación (operación que permite identificar semejanzas y diferencias) se articula en las operaciones cognitivas: precisión, discriminación y juicio. El “Tríptico A-S-C” de Constantino postula la existencia de estilos cognitivos en los sujetos para enfrentar las tareas intelectuales, el autor agrega en sus conclusiones que las habilidades cognitivas A-S-C “pueden ser, sustancialmente perfeccionadas por técnicas didácticas e instrumentos de aprendizaje” (p. 241), de allí que estudiar estos procesos arroje información sobre cómo plantearse esas técnicas e instrumentos de aprendizaje de la lengua escrita.

Por todo lo dicho en el cuadro anterior, se reconsideró el tríptico constantiniano, se propone el “esquema A-S-C-P”, se agregó la sigla P, entendida como Producción que permita evidenciar el uso del análisis, la síntesis y la comparación, sobre todo, porque en este proyecto la escritura será esa producción.

2.4.2. Procesos implícitos en el acto de la producción escrita

Al comparar un texto reformulado con el texto fuente, según Alvarado y Arnoux (1999), “se pueden observar no sólo las operaciones realizadas sino también inferir las

habilidades metacognitivas del sujeto” (p. 58). Para las autoras en esas reformulaciones se pueden detectar las vacilaciones, las ideas incompletas, las paráfrasis reductoras, las estructuras sintácticas preferidas (uso de la abreviatura, palabras claves, uso de recursos icónicos), sustituciones y las contradicciones del que escribe.

El que escribe debe dar muestras de habilidad para generar y organizar información (ya sea por ampliación o por reducción) y debe desarrollar un razonamiento adecuado utilizando para ello ideas pertinentes con el tema asignado o seleccionado y procesos como el de la inferencia para generalizar, elaborar, reordenar el texto que produce.

En este trabajo no se presenta una revisión ampliada de autores respecto a cuáles son esos procesos que se activan, pero el cuadro anterior propuesto, bajo la óptica de Constantino, y la propia, guiará la búsqueda en esa dirección. Para ello se registrará, analizará y categorizará toda respuesta dada por los estudiantes para ir construyendo esta información. En este sentido, no se descuidará la afirmación de Van Dijk (citada por Tovar, 1996) respecto a que “la vinculación entre las proposiciones y la macroestructura semántica se logra a través de operaciones mentales llamadas macrorreglas” (p. 20), las cuales son: omisión, generalización y construcción, cuando se habla de comprensión; y adjunción, particularización y especificaciones, referidas al proceso de producción, que es el que interesa a este trabajo.

2.5. LA PUBLICACIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS

La publicación de los textos escritos comienza a ser un tema cohesionador de los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua. Así ha sido en los más recientes estudios respecto a la escritura, y así lo infiero de lo expresado por Petruzzi *et al.* (1988), citados por Viramonte (1998): “también para el segundo año hay un núcleo tematizador: el periódico (...) Pero también incorporamos otras prácticas sociales recientes del lenguaje:

publicidad, conversación”. Por ello, se explicará cómo debe entenderse la publicación de los textos escritos en este proyecto, en el que editar y publicar es fundamental.

2.5.1. Edición. Su importancia

La edición, reproducción o impresión de un texto escrito es de vital importancia para el que lo escribe. Para las autoras Lerner y Levy (s. f.), al escribir hay tres pasos importantes: planificación, textualización y revisión. La planificación implica que todo individuo que desea producir un escrito coherente, fluido y claro, debe realizar un plan sobre las diferentes necesidades, sentimientos o cualquier mensaje que desea exponer, así como los vocablos o construcciones que mejor expresen su intención. El borrador, segundo de los pasos, aparece después de haber realizado un análisis previo del tema a exponer, durante el cual se representaron las ideas gruesas, por lo que se debe proceder a ordenar los datos obtenidos para lograr una visión de conjunto y estructurar en forma lógica el desarrollo del escrito. La elaboración del borrador le permite al individuo detectar con mayor claridad los problemas del escrito a exponer, y a la vez podrá notar que cuanto más escribe más cambian sus percepciones, ya sea su escrito complejo o simple. El tercer paso es el de la revisión del escrito. Este se da simultáneamente a la etapa del borrador, a través del cual el individuo puede detectar las fallas y los aciertos presentados en la escritura expuesta, y de esta manera hacer un reajuste de la composición escrita, con la finalidad de expresar sus ideas en forma clara y precisa. Evidentemente, el que escribe tiene la capacidad de pensar, reconsiderar y corregir lo que ha realizado. Por último, está la *edición*, que no es más que el resultado de una elaboración personal a partir de experiencias, ideas y conocimientos previos; sustentada en la necesidad de comunicar algo para que sea captado por los demás, tal como el autor escribe sus ideas.

Otra autora refiere el mismo asunto: Jolibert (1988), quien presenta en una de sus obras un aparte titulado “La estrategia general de los módulos de aprendizaje” en donde

describe el esquema a seguir al trabajar con diferentes tipos de texto. Algunos elementos de interés para este proyecto de los citados en ese esquema son los siguientes: primera escritura, confrontaciones para desprender las características globales de un tipo de texto; reescrituras: escribir es un trabajo, actividades de sistematización lingüística; producción final: maqueta y obra maestra. En este subtítulo refiere la autora que *maqueta* es la última etapa antes de “darle el vamos” a la producción definitiva al final de un módulo:

- Ella respeta el contorno definido por la silueta del texto.
- Ella incluye, en lugar de etiquetas, el último estado de las reescrituras con todas las adiciones y rectificaciones del último trabajo.
- Sobre ella se hace la última e intransigente limpieza ortográfica (hay una relectura exclusivamente centrada en este aspecto del texto).
- Se hace releer el conjunto por los compañeros y por el profesor; es el momento de los primeros lectores (exigentes porque son competentes) del texto producido y de las correcciones de último momento.

Se entiende entonces que la *edición* del texto se va a referir al trabajo final que el escritor hace de su producción escrita. Perriconi y Galán (1995) plantean tres actividades en relación con la escritura: planificación (preescritura), redacción y revisión. En cuanto a esta última comentan que ha sido una de las fases del proceso “más descuidadas”, por lo que recomiendan lo siguiente:

- Cada autor debe aprender a ser el corrector de su producción.
- La corrección no es una actividad espontánea: se aprende en la escuela desde los primeros grados.
- La primera versión del texto no es definitiva.
- Es muy importante compartir con el grupo la actividad de corrección (p. 72).

Por ahora, observamos que en las dos últimas citas se le concede mucha importancia a la corrección de los compañeros, parecido a lo que llama Vygostky Zona de Desarrollo Próximo. Y así se procesará la edición en este trabajo, como una permanente confrontación entre los más expertos y los menos expertos en actividades de apoyo para la producción de la edición final. La edición o última revisión tiene que ser una de las fases que con mayor atención se trabaje en este proyecto. Revisión compartida entre el autor, los compañeros y la profesora. Cassany (1996), en su obra Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, desarrolla infinidad de ideas respecto a cómo se debe hacer esa corrección. De todas las ideas expuestas por este autor, se destacan los objetivos de la corrección, que en este proyecto llamaremos revisión, y la cual corresponde a la fase de edición:

Informar al alumno sobre su texto

- Darle una impresión global
- Darle información precisa sobre algún aspecto concreto.
- Marcarle los errores que ha cometido.
- Darle las soluciones correctas a esos errores.
- Conseguir que modifique su texto
- Darle instrucciones generales para mejorarlo.
- Darle instrucciones precisas para reformular un punto.
- Darle instrucciones para que corrija las faltas.
- Que el alumno mejore su escritura
- Que aprenda de los errores que ha cometido.
- Que aprenda de la valoración general que ha hecho.
- Que el alumno aprenda gramática y ortografía.
- Cambiar el comportamiento del alumno al escribir
- Desarrollar estrategias de composición.
- Incrementar conciencia sobre el mismo.
- Aprender técnicas nuevas de redacción.
- Profundizar sobre el tema (p. 30).

De todos estos objetivos, con la fase de edición se espera cambiar el comportamiento de los alumnos al escribir, desarrollando estrategias de composición y conciencia ante el acto de escribir. Si con el proyecto *Alas de la escritura* se logra modificar algunos comportamientos en relación con la escritura, se considerará efectivo el mismo.

2.5.2. La publicación

Finalmente, se publicarán los escritos producidos por los estudiantes participantes en el proyecto. Se propone al grupo la elaboración de textos expositivos para ser publicados:

1. en el periódico mural o en las carteleras del recinto universitario
2. en el diseño y reproducción de un boletín de la escritura de la Universidad o
3. en la redacción de artículos sobre la experiencia para publicar en la prensa local.

El grupo de estudiantes seleccionará una de las modalidades propuestas y sobre ella se producirán y publicarán los textos escritos con el único fin de promocionar textos expositivos escritos por estudiantes de la carrera de Educación.

Para desarrollar esta parte se trabajará con la “Guía para la presentación de proyectos”, del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social –ILPES– del cual se referirán sólo las partes que se consideran pertinentes a la propuesta de creación de un centro para la escritura: objetivo, metodología para lograr ese o esos objetivos, planificación de las actividades y aspectos técnicos, así como tamaño, procesos técnicos, localización, obra física, organización, calendario, costos y procedimientos administrativos y legales.

2.6. CREACIÓN DE UN ESPACIO PARA LA ESCRITURA

En toda la literatura revisada al respecto solo se hallan evidencias de la realización de talleres, cursos u otras modalidades que se relacionan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Esta versión o propuesta se ocupará no solo de plantear la necesidad de idear un espacio para la escritura, sino que comprende desde la planificación y producción de esta hasta la publicación de un periódico contentivo de estas. Muchas veces estos proyectos nacen con la idea de la publicación, pero la combinación de aprendizaje (formación) y de publicación (promoción) parece ser novedosa, por la escasez de antecedentes al respecto.

2.6.1. *Nombre del centro*

Centro de la **ES**critura “**E**zequiel **Z**amora” –CESEZ–, el nombre particular que define al centro con mayor concreción, formará parte de las tareas por asumir entre los miembros del mismo, quienes tendrán la opción de aceptar el propuesto (Ezequiel Zamora) o designar otro epónimo.

2.6.2. *Definición del espacio*

El CESEZ se constituye en un espacio de apoyo especial y de acompañamiento sistemático para los estudiantes universitarios con propósitos de escritura bien definidos, a saber: brindar información sobre el fenómeno de la escritura, configurar situaciones de ejercitación y análisis de las mismas, estudiar actividades mentales que se activan ante la escritura y publicar un órgano informativo sobre esta experiencia de escribir, empleando para ello esas mismas escrituras producidas durante la participación en el centro.

2.6.3. Objetivos del centro

2.6.3.1. General

1. Proponer un trabajo continuo con la escritura de los estudiantes universitarios en el que ellos puedan, desde el inicio, detectar sus necesidades, solicitar acompañamiento, proponer y realizar acciones que impliquen mejoras en su escritura, ejecutarlas, dar seguimiento y evaluar el proceso de su escritura desde su visión.

2.6.3.2. Específicos

1. Brindar información sobre el fenómeno de la escritura.
2. Configurar situaciones de ejercitación y análisis de las mismas.
3. Estudiar actividades mentales que se activan ante situaciones de escritura.
4. Publicar un órgano informativo empleando las escrituras producidas durante la participación en el centro.

2.6.4. Metodología a utilizar en el centro para lograr los objetivos

El modelo contempla la participación activa de los estudiantes como elemento fundamental del centro, siendo esta una oportunidad inmejorable para que se realice un trabajo “desde los estudiantes”, entendiendo esta participación como un proceso donde ellos puedan opinar, decidir, proponer y ejecutar. El modelo a seguir considera a los participantes como sujetos y protagonistas de los procesos en los que ellos mismos son beneficiarios directos. El enfoque pedagógico más idóneo a ser considerado es el constructivista.

En fin, el trabajo en el CESEZ se apoyará en una metodología de diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación de proyectos de escritura desde los estudiantes, donde estos son sujetos y objeto del proceso: proponen, inventan, critican, razonan, reflexionan, crean y publican bajo la asesoría permanente de un docente universitario.

El docente solo servirá de mediador y deberá activar la Zona de Desarrollo Próximo¹ de los estudiantes que participen en la experiencia escritural que se propone el centro.

2.6.5. Funcionamiento del centro

Se plantea el diseño de una estructura orgánica efectiva con división de tareas que faciliten la interrelación de las partes; que se caracterice por ser abierta, flexible e inteligente. Lo fundamental es que se mantenga el grupo de interesados unidos para facilitar el ajuste mutuo. Mintzberg (1991) expresa este interés de permanencia de la siguiente manera: “cuando la organización alcanza el punto de institucionalizar la reunión, [esta] puede ser considerada como formando parte de la estructura formal”. Se desprende de estas ideas que, una vez que ha concluido el período de orientación inicial que había reunido a los participantes, estos deberán considerarse como “parte de una estructura formal”, la cual deberán inscribirla en un espacio y un tiempo determinado.

La fuerza de las tareas que la actividad escritural impone a los miembros del centro los conducirá a conformarse en un comité para llevar a cabo una tarea básica: la coordinación para la publicación del periódico, en este caso. La propuesta es que puedan organizarse en una estructura simple, la cual es presentada por Mintzberg como:

- Mecanismo coordinador principal: supervisión directa

¹ Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygostki, quien –por la lectura que he hecho de él– la define como lugar donde ocurre el aprendizaje al interactuar los más expertos con los novatos.

- Parte clave de la organización: Cumbre estratégica
- Principales parámetros del diseño: Estructura orgánica
- Factores situacionales: joven, pequeña, sistema técnico no sofisticado; ambiente simple, dinámico.

Las reglas específicas para el funcionamiento del centro deberán ser acordadas por el comité o coordinación que se constituya en su debida oportunidad. Entre las decisiones primarias estarán: tramitar un espacio físico para la ubicación concreta del centro, estudiar las vías más expeditas para la obtención de fondos y coordinar la distribución efectiva del tiraje de la publicación entre los miembros de la comunidad universitaria.

2.6.6. Planeación de las actividades

56

Las actividades que se realizarán en el CESEZ se agruparán en:

- Lecturas
- Ejercicios de escrituras
- Reescrituras
- Discusión oral y escrita
- Revisión individual y/o colectiva

2.6.7. Aspectos técnicos

Tamaño: El centro deberá constituirse con no más de 20 miembros.

Procesos técnicos: Referidos a formato del periódico, cantidad de columnas, diagramación, tiraje, etc.

Localización: En un espacio independiente, cercano a la biblioteca, interno a la universidad.

Obra física: Espacio cerrado de 3 m de largo por 3 m de ancho, aproximadamente.

Organización. Simple, con un grupo coordinador o comité.

Calendario: Se deberá decidir períodos de aparición de la publicación y en función de ello se incluirán las actividades en el tiempo.

Costos: Los que genere la publicación.

Procedimientos administrativos y legales: Todos aquellos que se deriven de los trámites internos a la Universidad.

2.7. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

2.7.1. *Bitácora de la escritura*

Documento que se lleva como especie de diario en el que se recoge el día a día en el desempeño del rol de escritor.

2.7.2. *Edición*

Revisión “final” de un texto, bajo la corrección previa entre autor, compañeros e investigadora.

2.7.3. *Estrategias cognitivas*

Conjunto de procesos que sirven de base para la realización de tareas intelectuales.

2.7.4. Estructuras cognitivas

Construcciones que aparecen en el curso del desarrollo de las tareas escriturales que llegarán a constituirse en operaciones mentales, asociadas al acto de la escritura.

2.7.5. Grupo académico

Conjunto de personas que se caracterizan por los niveles de estudio alcanzado: primaria, secundaria o superior.

2.7.6. Grupo económico

Conjunto de personas que se identifican por el monto del ingreso mínimo familiar. Se entiende por grupo económico bajo, aquel cuyos ingresos no cubren los valores extendidos para la cesta familiar básica; por grupo económico medio, aquellos cuyos ingresos promedios superan lo establecido por el Estado como sueldo mínimo; y grupo económico alto, los que reciben ingresos superiores al medio millón de bolívares.

2.7.7. Grupo social

Conjunto de personas compuesto por una característica común: tipo de vivienda en que habitan. Entiéndase grupo social bajo porque la vivienda que ocupan no es propia, y si lo es presenta condiciones ínfimas. Por ejemplo, un rancho sin piso y entre tres o seis metros cuadrados de espacio vital. El grupo social medio se reconoce porque las viviendas, ya sean de dos o tres habitaciones, con piso y otros ambientes, son propias o la están pagando. Y el grupo social alto tiene resuelto el problema de vivienda, la cual es muy espaciosa y está ubicada en un entorno vecinal adecuado.

2.7.8. Interés

Atención especial o ánimo que se dedica para realizar una actividad escritural de la cual se quiere obtener algún provecho.

2.7.9. Necesidad

Estado o impulso con el que se realiza la actividad de escribir: sentimiento de obligación o cumplimiento por voluntad propia.

2.7.10. Portafolio

Carpeta o archivo personal que guarda todo material producido por el participante en sus actividades de escritura con el fin de estudiar diacrónicamente su evolución.

59

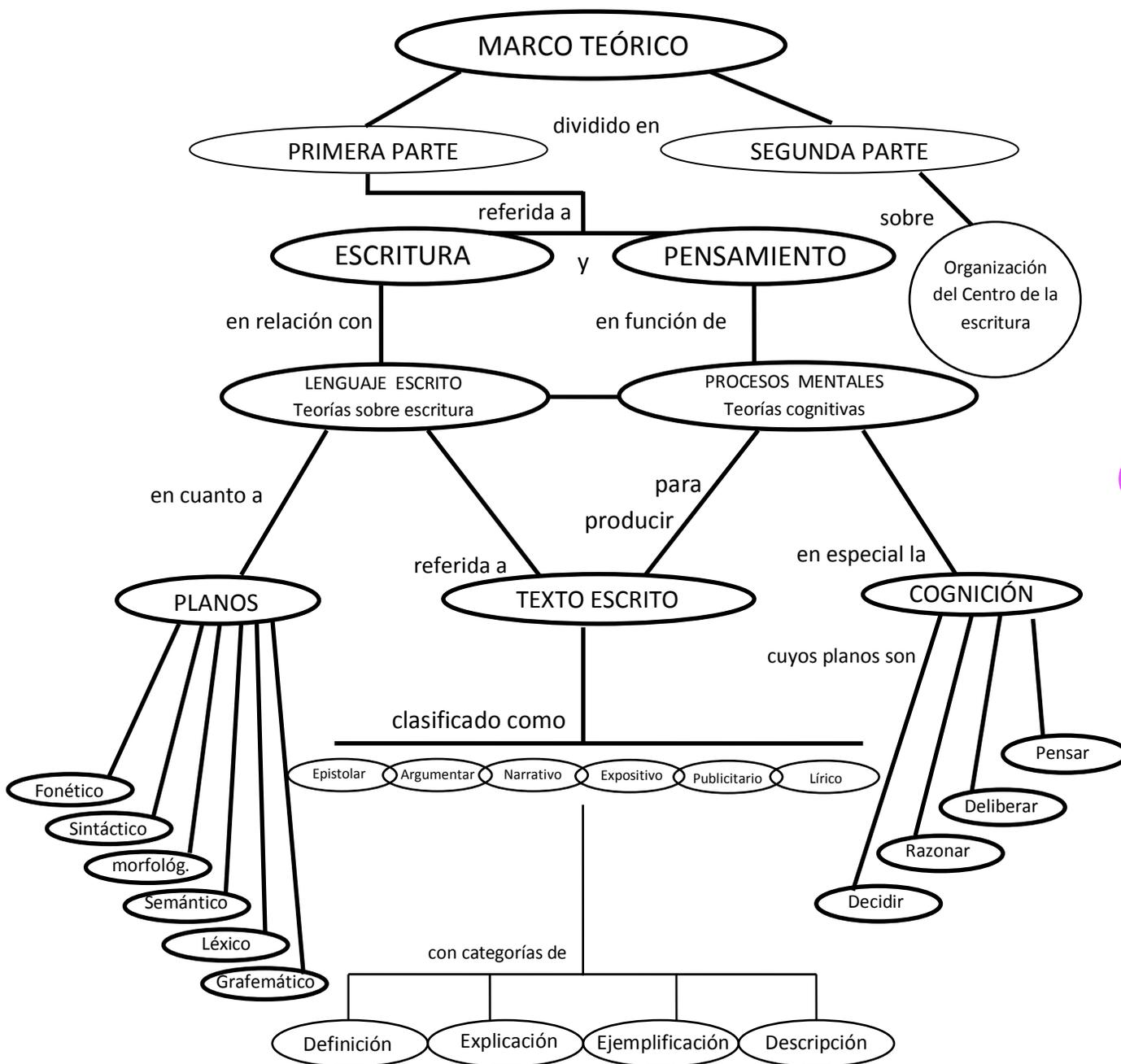
2.7.11. Producción

Documento producido a través de la palabra escrita. Objeto tangible que queda después de realizar el acto de la escritura.

2.7.12. Publicación

Escrito impreso que se quiere hacer llegar a un público por algún medio de comunicación.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO



METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DE DISEÑO

El diseño que se empleó fue de carácter descriptivo, con base en la investigación etnográfica (Goetz y LeCompte, 1988; Martínez, 1998), específicamente, relacionada con el estudio de caso. Se empleó la *investigación descriptiva* porque se pretendió identificar y describir, en un grupo de personas, eventos físicos y mentales, comparándolos con las percepciones de otros para reconstruir la imagen del fenómeno estudiado a través de un *enfoque etnográfico*, ya que las técnicas e instrumentos utilizados se centraron en el lenguaje hablado y escrito, y en el lenguaje verbal y no verbal (signos expresivos, gestos, ojos, movimientos) con el propósito de superar la subjetividad en el análisis e interpretación de la situación estudiada. La referencia a “superar la subjetividad” se propone aclarar que analizar la situación de escritura desde muchos ángulos pudiera permitir jugar con la intersubjetividad e intrasubjetividad en la búsqueda de la interpretación de los hechos.

En este trabajo se optó por la *investigación etnográfica*, como la concibe Goetz y LeCompte (1988), porque se entiende que

el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (...). La etnografía educativa se basa en los métodos etnográficos desarrollados por los antropólogos para el estudio y descripción de las culturas, definiendo cultura como aquella “que tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas” (...). En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños, enseñanza y aprendizaje (p. 2).

Por otra parte, resultó interesante la incursión en las actividades del pensamiento y del lenguaje que pudieran aportar posibles ideas para orientar el trabajo en el aula de los docentes en servicio y en formación. Por ello, se inscribe en un *estudio de caso*, porque los resultados no se podrán extrapolar a poblaciones mayores, por la particularidad del evento (Meriam citada por Parra, 1995).

El esquema general del trabajo realizado se resume en lo siguiente: el estudio y análisis de los frecuentes errores que se producen en el ámbito del aula cuando los estudiantes están en pleno proceso de producción escrita razonando con el escritor las situaciones del pensamiento y de la reflexión gramatical cuando estas ocurren, con la única intención de registrar procesos mentales que se activan en estos procesos de producción.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Entre las técnicas e instrumentos para la recolección de la información se estimó necesario llevar un *diario de trabajo* (bitácora de la escritura, véase *anexo 1*) para registrar

las impresiones personales sobre los resultados de las observaciones y de las entrevistas no estructuradas que se realizaron durante la dinámica de la observación, además del portafolio (*anexo 7*) con el cual se recabó todo material escrito producido por el grupo en estudio con el fin de ir sistematizando y organizando el trabajo, los *registros anecdóticos* (*anexo 2*) que llevaba cada estudiante seleccionado y un *cuestionario* (*anexo 3*) con el cual se recopiló información directamente de los estudiantes participantes en el proyecto para llenar parte de los registros anecdóticos. En este sentido se diseñó un cuestionario cerrado, entendiéndolo como un instrumento apoyado en la definición y razones que Best (1974) expone:

Los cuestionarios que solicitan respuestas cortas, especificadas, se conocen como cuestionarios restringidos o de tipo cerrado. [Ellos] piden que se conteste si o no o una respuesta breve, o señalan un ítem en una lista de respuestas sugeridas (...) para ciertas clases de información, el cuestionario cerrado es completamente satisfactorio. Es fácil de llenar, requiere poco tiempo, mantiene al sujeto en el tema, es relativamente objetivo, fácil de clasificar y analizar (p. 21).

3.3. PLAN DE ACCIÓN

3.3.1. Sujetos

Se seleccionaron dos grupos de cinco estudiantes con las mayores deficiencias en escritura, cada uno de la cohorte 97-II, para garantizar que estuviesen consustanciados con su recién iniciada vida universitaria, y del octavo semestre, ambos del Programa Educación Integral de la Unellez, Barinas, para que hubiese la garantía de presencia de la publicación por dos semestres más mientras los nuevos asumían el compromiso de mantener el periódico.

3.3.2. Materiales

Se utilizaron hojas de registro, formatos de observación, grabaciones de video, grabaciones de las entrevistas, formatos para las correcciones, fotografías, casetes en blanco, video grabadora, grabador portátil, cámara fotográfica, material instruccional, salón destinado para las sesiones de trabajo y para las reuniones de reflexión y análisis, y los formatos diseñados para este proyecto.

3.3.3. Procedimiento

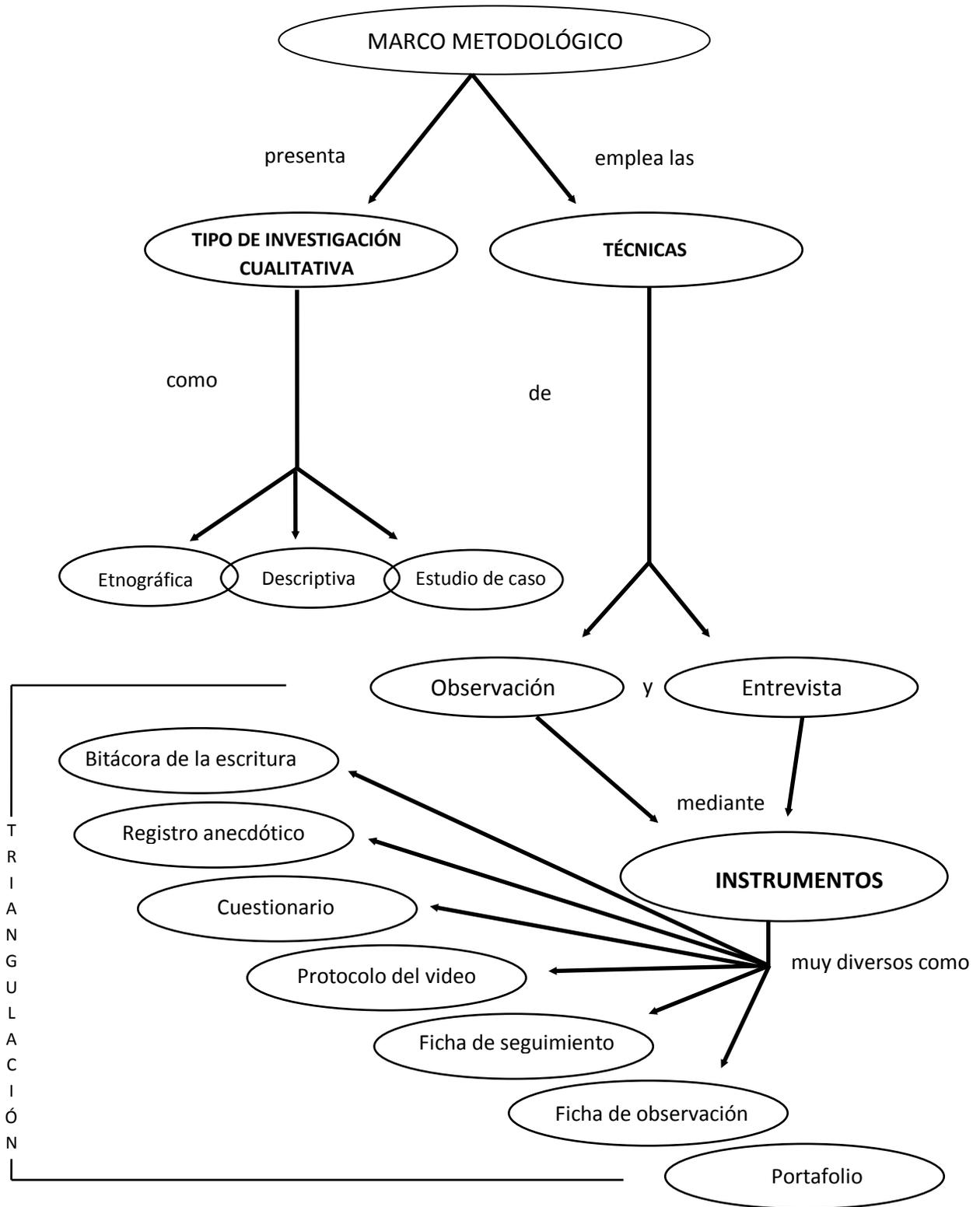
Los estudiantes eran observados durante las sesiones de trabajo por la docente-investigadora. Las sesiones de trabajo fueron de 3 horas por cada jornada semanal. Cada estrategia de producción servía para la reflexión. Paralelamente, se iban realizando las entrevistas. Los miércoles de cada semana se utilizaban para la orientación y explicación de hechos asociados a la escritura y durante la semana se llamaba a un estudiante para la reflexión del trabajo realizado por él y hablar respecto a las correcciones del texto hechas por el estudiante, por los compañeros y por la docente.

Cada vez que se aplicaba una estrategia de producción y de reflexión se registraba la interpretación de estudiantes, profesores e investigadora, con el fin de aplicar, posteriormente, la técnica conocida como triangulación y la cual es definida por Parra (1995) como la técnica que “se logra durante el análisis de datos en la medida que los patrones de unidades o categorías se van formando [y] se van explicando” (p. 62). La coincidencia entre los puntos de vista de todos ellos daría la validación necesaria a este trabajo, porque permitiría la reconstrucción de la realidad que se propuso investigar este proyecto. Parra señala que el investigador tiene la obligación de asegurarse de que la información hallada emerge de otra fuente o a través de otro método de recolección de datos.

La suma de esta y otras técnicas para verificar el inicio, la puesta en marcha, el desarrollo y la evaluación de la acción fueron:

- Registro anecdótico, ficha de observación, bitácora de la escritura, de las cuales surgiría cierta información.
- Entrevistas entre profesores e investigadora y entre participantes e investigadora sobre los escritos del portafolio, las acciones de los videos, de las grabaciones y de las fotografías en las que se observaban situaciones específicas.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. RESULTADOS

Al iniciar el proyecto se realizó una reunión con los estudiantes para solicitarles permiso para que colaboraran en esta investigación. Se trató de un trámite necesario aunque se sabía que el permiso iba a ser concedido sin ningún problema por la urgente necesidad, investigada y sentida por los estudiantes, de dominar la destreza del pensamiento crítico que representa la escritura.

De este primer encuentro se derivó un directorio de los participantes en la investigación, del cual se dará cuenta más adelante. Por otra parte, los docentes que se involucrarían en el proyecto recibieron orientaciones acerca de la forma de seguir las instrucciones para la observación a la que estarían sometidos los alumnos.

Hubo, de entrada, necesidad de reunirse nuevamente con los participantes para la aplicación del cuestionario (ver *anexo 3*), mediante el cual se recabarían datos de identificación y de información específica necesaria para la ejecución de este proyecto. Esta aplicación consistió en entregar a cada alumno un formato para que lo leyera,

interpretara e hiciera las preguntas necesarias, de tal forma que no hubiese dudas respecto a la comprensión de los enunciados garantizándose así las informaciones pertinentes al planteamiento que propone el proyecto *Alas de la escritura*.

El equipo estuvo conformado por la investigadora, Alba Avilán Díaz; por profesores de otros subproyectos, los cuales actuaron como observadores; y por los mismos estudiantes en observación, (véase anexo “Lista de código de los participantes”) quienes se identifican con un código para mantener en secreto su identidad, tal como lo señala Martínez (1998) al referir que conviene en el informe preservar la confidencialidad y el anonimato de las personas y lugares estudiados, puesto que así se evitan problemas y consecuencias desagradables.

El código, del que se hace referencia, se conformó de la siguiente manera: el primer dígito refleja simplemente un orden; las dos primeras letras son las siglas del primer nombre y primer apellido del participante; las tres letras que siguen se refieren al grupo social, grupo económico y grupo académico, respectivamente; y el último dígito significa el semestre en que estaba estudiando el alumno para el momento de la investigación, en el caso de la letra G, se trata de estudiantes graduados que decidieron sumarse a la experiencia. Este grupo de estudiantes, que originalmente eran diez (10), sufrió un incremento a dieciséis (16). Con este aumento se intentó prever algunas deserciones que hubieran originado la disminución de las unidades de análisis seleccionadas, lo que pudiera significar problemas en relación con lo planificado y credibilidad de la investigación. Se trabajó hasta el final con todos y el estudio se presenta con los dieciséis (16).

Con los docentes se habló sobre la intencionalidad del estudio y se les orientó respecto a cómo realizar las observaciones (ver *anexo 6*) que debían hacer a los estudiantes en momentos de producción escrita. A los estudiantes investigados se les llevó un registro anecdótico de su desempeño antes, durante y después de la acción de

intervención; además de la bitácora de la escritura y portafolio que cada uno de ellos debía tener a lo largo de todo este proceso y el cual se revisó a mediados y final del proyecto. En este sentido, se recomienda hacer una investigación posterior en la que se profundice sobre el apoyo o andamiaje (como lo llama Vygostky) que brindan otros docentes ajenos a la asignaturas de lenguaje sobre el uso y conocimiento de la lengua materna.

4.2. PASOS

1. Se realizó un diagnóstico minucioso de cada uno de los alumnos en la composición escrita a principios de noviembre. Este se discutió con los docentes colaboradores. Para ello se pidió a cada estudiante que elaborara un texto de tema libre sobre un aspecto educativo, que desarrollarían para publicar en alguna de las siguientes tres propuestas, de las cuales el grupo debía escoger una sola, a saber:
 - a. La elaboración de textos para el periódico mural o cartelera del recinto universitario
 - b. El diseño y reproducción de un boletín de la escritura que circularía dentro de la universidad.
 - c. La redacción de artículos sobre temas en educación para publicar en la prensa local o en una publicación, tipo periódico, que ellos mismos decidirían.

En este sentido, el grupo optó por la redacción de artículos sobre temas de educación los cuales se publicarían en un periódico diseñado por el mismo grupo y que debería circular en el interior de la universidad, lo que significaba seleccionar un nombre y realizar algunos pasos administrativos para hacer realidad la publicación.

1. Se establecieron, en conjunto, unas pautas comunes para la corrección individualizada de los textos. Se había ofrecido tentativamente una opción posible de ser considerada en dicha revisión, sin que ello significara que toda la actividad investigativa estuviera controlada, pues se sabe que en estos casos se debe ofrecer total apertura ante lo imprevisto. Para ello se utilizó un esquema de corrección bastante sencillo, decidido en consenso, según la propuesta de la investigadora (ver *anexo 5*), el cual fue aceptado por los estudiantes con leves modificaciones. Esta labor de diagnóstico específica para el grupo investigado condujo a la formulación de las pautas con las que se trabajó, en el sentido de que se tomaron las decisiones necesarias en relación con las estrategias que se aplicarían en el curso-taller de los días miércoles.

2. Durante la intervención se estuvo consultando permanentemente bibliografía sobre el tema, y la docente investigadora facilitó material instruccional al grupo. Además, se fue realizando una descripción cualitativa acompañada de fotos en el registro anecdótico de cada alumno en cada una de las pautas y sus fortalezas y debilidades en algunas de ellas. El material trabajado durante las sesiones fue como sigue:

- 1.ª sesión: La situación de enunciación
- 2.ª y 3.ª sesión: Tipología textuales. Texto expositivo
- 4.ª sesión: Mitos de la escritura
- 5.ª sesión: Progresión temática
- 6.ª sesión: ¿Qué es escribir? Escritura creativa vs escritura reproductiva
- 7.ª sesión: Pasos/etapas de la escritura: Planificación
- 8.ª sesión: Pasos/etapas de la escritura: Textualización
- 9.ª sesión: Pasos/etapas de la escritura: Revisión
- 10.ª sesión: Revisar-correrir-evaluar la escritura

- 11.ª sesión: Reelaboración del texto
- 12.ª sesión: Reelaboración del texto.

Aunque pudiera parecer muy teórico el material utilizado, lo significativo fue el manejo de lecturas, discusión y aplicación que los alumnos hacían del procesamiento del material, lo cual depuraba la estrategia de los visos teóricos que mostraba de entrada. Se leía, surgían preguntas y se interactuaba entre lo planteado por la teoría y cómo se debía entender al momento de buscarle sentido en el papel de escritura que estaban produciendo.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS

71

4.3.1. Observación

Se realizaron y grabaron, según *anexo 4*, sesiones de trabajo con los estudiantes. En ellas se trabajó con algunos enunciados puntuales expuestos y numerados del 1 al 6 en este mismo texto, y los cuales se habían derivado de una investigación previamente realizada por la autora de este proyecto (Avilán, 1998). En este sentido, se les formularon durante las entrevistas preguntas que tenían que ver con elementos como:

Los alumnos universitarios del Programa de Educación de la UNELLEZ usan inadecuadamente los recursos de composición escrita cuando redactan libremente textos expositivos.

- 1. La estructura de la frase:** Se utiliza un esquema sujeto-verbo-predicado. Pocos introducen oraciones coordinadas adversativas y copulativas y alguna subordinación de tiempo o lugar. Es frecuente encontrar una incorrecta secuencia en las frases (...y...y...y). El factor que contribuye a este problema es, en primer lugar, la pobreza del lenguaje oral, en el que abundan los recursos de entonación y faltan los nexos de subordinación y coordinación. Asimismo, al no crear la necesidad de comunicarse por escrito, no se ejercita a los alumnos en esta tarea –la de transformar el lenguaje oral en lenguaje escrito– o, si se hace, se les induce a trazar muy artificial y forzosamente en los cuadernos de redacción expresiones incoherentes o divorciadas de lo que es escribir.
- 2. Los signos de puntuación:** La mayoría solo utiliza el punto, prácticamente nadie emplea correctamente la coma. Unos pocos utilizan, a veces de modo enfático, los signos de interrogación o admiración. La ausencia de tratamiento específico en el aula y de hábitos lectores son factores que explican esta situación.
- 3. Información o exposición:** Aunque se da una secuencia correcta en la mayoría de los alumnos, no se domina la estructura introducción-desarrollo-cierre. Se da un torrente de ideas y frases sueltas. Nuevamente la escasez de lectura de un considerable número de alumnos es el factor que incide fundamentalmente.
- 4. Descripción:** Se nota tanto la ausencia de un tratamiento específico en el acto de la descripción como la escasez de lectura que aumenta el vocabulario, tan necesario para poder realizar descripciones más amplias y complejas y no tan simples.
- 5. Vocabulario:** En los alumnos de un menor nivel sociocultural se usan frecuentemente vulgarismos. En general, se introducen en los textos palabras habituales, propias de su léxico. Se cometen muchos errores en el uso de adjetivos, no tanto como en el de nombres y acciones. La pobreza

de vocabulario en el lenguaje oral, sobre todo en los alumnos de clase más desfavorecida, y la escasez de lectura que limita la adquisición de un léxico relevante son los factores que mantienen esta dificultad. También puede estar contribuyendo al problema el insuficiente tratamiento específico (asimilación de palabras nuevas que van saliendo en clase) sin que se ubique su utilización en una comunicación escrita específica.

6. *Originalidad*: Se dan estereotipos. Algunos utilizan ideas poco originales, pero dándoles una interpretación que intentan parecerlo, mientras que otros han sido realmente originales, aunque utilizando esquemas muy típicos (por ejemplo, repiten estructuras tomadas de libros). La ausencia de una motivación para comunicar por escrito ideas originales fuera de las obligaciones académicas junto a la inevitable influencia de la televisión en la transmisión de estereotipos pueden mantener este problema.

Todos estos aspectos constituyeron, en un primer momento, supuestos que tendrían ser considerados y que, al final del proceso, debían ser tomados en cuenta para analizar los efectos de la experiencia en un “antes” y un “después”, de manera que la escritura del informe pudiera aportar la mayor cantidad de datos sobre toda esta experiencia.

Además se realizaron entrevistas informales y observaciones directas. Unas las efectuó el docente de cada subproyecto; otras las aplicó la investigadora como observadora externa. Para esta actividad se llenó, en ambos casos, un formato único (véase *anexo 6*).

Por otra parte, se analizaron las producciones escritas de los estudiantes para el llenado de los registros anecdóticos. Este examen implicaba el intercambio entre las partes involucradas: estudiantes e investigadora en entrevistas grabadas en función de lo

percibido en fotos o en las fichas de observación; para ello se realizaron, *a posteriori*, las transcripciones de las entrevistas. En otras ocasiones, se filmaron situaciones de estudiantes en procesos de producción y en actitud de escritura para examinar momentos específicos que requerían de ese análisis y reflexión.

Para mediados de noviembre se contaba con datos recogidos de la aplicación del cuestionario (diagnóstico), del cual se derivaría la caracterización del grupo y también de información acerca de las observaciones e interacciones en las primeras sesiones de trabajo entre investigadora y participantes. Interesaba para el inicio de este proyecto caracterizar, como producto de los datos obtenidos a través del cuestionario, al grupo de trabajo.

El grupo de participantes con el que se realizó esta investigación estuvo conformado por un conjunto de estudiantes mayormente del sexo femenino, pertenecientes a familias promedios caracterizadas por el grupo socioeconómico de clase media, con predominio académico del nivel universitario. Se leen a continuación datos que se agrupan en subtítulos que conducen la presentación y lectura de los resultados del cuestionario aplicado.

4.3.2. Interés por la escritura

En su totalidad, el grupo manifestó poseer intereses reales en relación con la atención especial que le han venido dedicando al hecho de intentar conocer y valorar sus producciones escritas; no obstante, en otras áreas de información se pudo constatar que en la misma proporción no asisten, ni regular ni permanentemente, a cursos, talleres o experiencias de escritura de formación ni particulares ni colectivas, lo que permite pensar que quizás haya algunos aspectos que necesitan ser conversados con cada uno de los participantes. En las entrevistas, se hicieron preguntas como las siguientes para conocer esos aspectos: ¿por qué consideras reales tus intereses, pero no habías asistido nunca a

cursos sobre escritura?, ¿por qué dices escribir más por conveniencia que por voluntaria afición?, ¿crees que esa inclinación por considerar indispensable la escritura responde más a la enseñanza recibida durante toda tu formación escolar o a intereses muy particulares? De esa interacción se obtuvieron respuestas como:

...escribo porque la universidad me lo exige para cumplir con las actividades de clases (4-LB/MMU/2);

...escribo para cumplir con tareas asignadas por la universidad y para tomar apuntes de las clases (29-YM/MMU/G);

Escribir para mí significa sacar buena nota en lo que me pidan en la universidad, porque de los trabajos que entrego los profesores sacan mis calificaciones (2-JZ/BMU/8).

La interpretación que surge de estas respuestas evidencia que las necesidades académicas son distintas de las sociales: los estudiantes asumen las exigencias del entorno escolar como tareas específicas divorciadas de su día a día. Hacer un trabajo para entregar como parte de una evaluación parece colocar al estudiante en la obligatoria actitud de tener que entender que escribir solo es necesario para demostrar el cumplimiento de tareas escolares. Al parecer la escuela y la universidad no le han dado a la escritura su papel original, que en este trabajo se entiende como un “catalizador” del desarrollo intelectual y del pensamiento lógico efectivo. Escribir desarrolla los procesos mentales superiores, así se planteó en el marco teórico (Odremán, 1994; Sánchez, 1992, 1993; Martínez, 1994 y otros) y la escolaridad debe comenzar a abrir espacios en las aulas en este orden de ideas.

4.3.3. Ambientes para la escritura

Los ambientes que, según el cuestionario, con mayor frecuencia son empleados por el grupo de estudio son el cuarto, generalmente en la cama, y el comedor, específicamente en la mesa. De donde se desprende que, para este grupo de estudiantes, *cama* y *mesa* son sitios que permiten mayormente escribir, pero se tendría que indagar respecto a cuán eficaces son estos sitios para que se presenten momentos especiales de la escritura. Entendiendo como “momentos especiales” aquellos en los que se activa el procesamiento intelectual avanzado de la información, el recuerdo, la meditación, la reflexión, la interpretación, la determinación. Sería interesante determinar si no utilizar un escritorio personal se debe a un hábito cultural o a falta de recursos. Pero léanse respuestas obtenidas al respecto:

...creo que la comodidad de la cama en el cuarto tiene que ver con el silencio que se requiere para inspirarse a la hora de escribir... (4-LB/MMU/2);

... ¿por qué las trabas al escribir?, me hago mucho esa pregunta, ... creo que influye mucho el ambiente, a mí no me provoca escribir, a lo mejor si existiera un ambiente adecuado me inspiraría para escribir... el mejor sitio para escribir es la mesa, por la comodidad física. Allí el cerebro produce más,... mesa y naturaleza son dos cosas importantes para escribir... (1-FC/MMU/8);

...para escribir prefiero la cama por la privacidad que ésta brinda, por eso me acuesto en la cama, reflexiono y aprovecho para escribir y tratar de expresar un punto de vista muy personal, por eso comparto que escribir exige de momentos especiales dedicados sólo a la escritura y como tal me gusta estar solo, uno quiere estar solo... (2-JZ/BMU/8);

...cuando escribo lo hago en una mesa porque es más cómodo y desarrollo más concentración... (17-KP/MMU/8).

Por supuesto, se desprende de estas respuestas que escribir le exige al individuo momentos de concentración, de reflexión. Esto indica que la soledad, la tranquilidad y la comodidad conceden esa atmósfera necesaria para que fluya la palabra escrita. Recuerdo

aquí dos de los mitos de la escritura: “La escritura es una actividad silenciosa”, “La escritura es una actividad solitaria”; no obstante, Smith rebate esas ideas de soledad y silencio: “la imagen de un escritor atento a su musa en una buhardilla o una celda es sentimentaloides e irreal”; y “la habilidad de escribir a solas, que se adquiere con la experiencia, no es siempre fácil o necesaria”, pero los estudiantes asumen el silencio y la soledad como necesarios para escribir. Con esto me pregunto –con toda buena intención– si en la prehistoria de la producción de la escritura en la que se encuentran nuestros estudiantes los mitos tienen sentido; por lo que responden, parece que sí.

4.3.4. *Las bibliotecas y la escritura*

Siguiendo el curso del cuestionario, en cuanto a las respuestas sobre las visitas que, por lógica, debían haber realizado los participantes a las bibliotecas, la totalidad respondió efectivamente que sí, que acudían a esos sitios. Entonces, correspondía indagar las razones por las que asisten allí, acciones que realizan en las bibliotecas, productos que derivan de estos contactos, todo en relación con la escritura. Se esperaba, hipotéticamente, que la mayoría de las respuestas giraran en torno a necesidades muy personales relacionadas con el crecimiento intelectual y no en torno a las tareas escolares, como en realidad ocurrió:

...las bibliotecas no permiten la creatividad..., cuando iba a la Biblioteca Nacional era agradable escribir, había muchas mesas largas..., pero aquí en Barinas no provoca escribir,... una élite es la que va a las bibliotecas... escribo más por obligación que por gusto,... la mayoría de las veces que voy a la biblioteca es para hacer investigaciones que se me han asignado en clases... (1-FC/MMU/8);
...voy a la biblioteca a hacer una tarea... (17-KP/MMU/8);
“... vamos a la biblioteca en grupo a hacer trabajos de la universidad... (22-MM/MMU/8);
...mi tía tenía una biblioteca y yo vivía metida allí, me gusta escribir sentada en ese ambiente (19-LA/MMU/G).

Nótese que los estudiantes asocian la idea de acudir a las bibliotecas solo con la intención de realizar tareas escolares; para complementar este trabajo de investigación di varias vueltas por estos sitios, a raíz de las respuestas, y efectivamente los jóvenes abren cuadernos y copian fragmentos de los libros respondiendo a tareas asignadas desde la escuela: jamás hallé una conducta distinta.

Es necesario que los administradores de estos espacios revisen sus concepciones sobre la producción de escritura; quizás sea necesario crear salas donde solo haya mesas y sillas y darles el nombre de salones de escritura; incluso, preparar al personal técnico para que acompañen a estos novatos escritores en la composición de sus producciones.

4.3.5. La afectividad y la escritura

El mayor número de participantes consulta a alguien cuando necesita que le revisen sus escritos. En lo que debía profundizarse era en qué tipo de ayuda solicitan, cómo plantean sus dudas, sobre qué tópicos y con qué frecuencia hacen consultas, ¿por qué esa necesidad de buscar apoyo en torno a la palabra escrita? Pero lo más interesante es que la persona a la que acuden, en primera instancia, es un familiar, a saber: hermano, padres, tíos, en ese orden; y, en segunda instancia, a los amigos. Es necesario indagar respecto a esta relación entre los nexos de afectividad y el acto de la escritura. ¿Buscarán apoyo gramatical o apoyo psicológico? Al respecto, léanse algunas respuestas:

*...cuando acudo a alguien para que me corrija, por lo general es con mi mamá, porque ella me hace críticas y aunque eso me hace sentir mal (sic), porque creo que no sirvo para nada, se me pasa y sigo escribiendo para hacerlo mejor,... creo que para uno escribir es necesario que **alguien lo oriente a uno con amor y cariño**, que lo ayude a uno porque a **las personas que no lo quieren a uno, no les importa como lo haga...** (4-LB/MMU/2);
... cuando escribo no busco ayuda en las personas, sólo en los libros; a las personas **como que les molesta ayudar a***

*otros... con la familia no busco ayuda..., si hay una persona hablando y revisando lo que escribes tal vez te ayude a mejorar y eso hace importante la relación de afectividad, sí, si creo que **el afecto ayude a uno a escribir**, afecto por la persona a la que le vas a escribir y afecto de las personas que te van a corregir... (1-FC/MMU/8);*

*...creo que lo que se escribe necesita del apoyo o revisión de otros, ...lo afectivo se relaciona con la escritura, cuando yo escribo es porque lo siento, aunque cuando es obligatorio, repito o redacto dependiendo de lo que se ha explicado en clase, pero **creo que si hay sentimiento**, porque a veces rechazamos lo que escribimos o lo aceptamos según nos agrade o exprese lo que sentimos... (2-JZ/BMU/8);*

*... en la universidad los profesores no se cansan de decir que no se entiende lo que uno escribe, pero **no hacen nada por ayudarnos**,... escribo poco, temo que se me critique por lo que escriba, siempre **me da miedo**, por eso creo que sí debe haber alguna relación entre lo afectivo y la escritura, sobre todo porque **cuando uno está enamorado quiere escribirle** a la otra persona y allí si que es verdad que no le para a los errores... (8-BO/MBM/2).*

Se entiende (révisense las letras en negritas) que para los estudiantes el afecto es fundamental en el acercamiento que ellos hacen a la escritura. En este sentido, llama poderosamente la atención la expresión “los profesores no se cansan de decir que no se entiende lo que uno escribe, pero no hacen nada para ayudarnos”.

Los profesores juegan un papel determinante en el desarrollo de la escritura de los alumnos, pues desde los primeros años de escolaridad instalan en la mente de los alumnos la falsa idea de que la copia, la caligrafía y el dictado son prácticas de escrituras reales; luego, en la secundaria asignan trabajos mal llamados “de investigación”, con los cuales estos escriben ideas sueltas, fragmentos de textos muy lejanos de ser ideas propias, copian textos sin sentido para ellos; y, finalmente, en la universidad les cuestionan su escritura y critican fuertemente la falta de producciones originales, de

manera que en ninguno de los niveles del sistema educativo el estudiante recibe información y formación sobre lo que significa realmente escribir.

Sumando a esta ausencia está la carencia de afecto entre la persona que conduce el acto de escritura y el escritor novato. Y, como si fuera poco, las críticas negativas que recibe un estudiante universitario por lo que escribe son muchas y fuertes. Una de las mayores premisas finales que se pudiera derivar de este trabajo será invitar a los docentes a revisar su didáctica de la escritura; efecto que se busca lograr con la lectura de estas páginas.

4.3.6. *Actitudes ante la escritura*

El grupo en estudio se debate entre actitudes que *oscilan desde la comodidad y seguridad*, manifiestos en los deseos de abocarse a la escritura, *hasta la incomodidad y la inseguridad*, al enfrentarse al acto mismo de la escritura; todos ellos con una fortaleza común, al responder en su totalidad, que asumen con agrado los momentos de escritura, pero con temor los momentos de corrección. Nótese esta situación:

*... me gusta escribir, pero siento mucha **flojera**... (1-FC/MMU/8);*

*...me gusta escribir, pero me gustaría escribir mejor, ...considero que **me falta aprender a escribir**... (7-JR/MBM/2);*

*...a mí me gusta escribir,... cuando comienzo a escribir pierdo la noción del límite de la escritura, porque comienzo con unas pocas líneas y termino escribiendo una página entera, en la que **hay muchos errores**... (13-MP/MMU/G);*

*...a veces la soledad me hace escribir, pero luego **rompo lo que escribo** (17-KP/MMU/8);*

...me molesta cuando cometo errores al escribir, por eso escribo poco... (22-MM/MMU/8).

Se estima que lo que más inhibe a los estudiantes no es la producción en sí, sino la recepción de lo escrito por parte de sus lectores, de allí que el temor, la flojera y la falta de formación se unen al fenómeno de la producción de escritura como fantasmas que alejan al individuo del acto mismo de creación; seguramente que con el afecto comentado en párrafos anteriores se pudieran “cazar estos fantasmas”, desarrollando en el joven escritor sentimientos de alta estima capaces de crear en el papel ideas que pudieran ser investigadas desde una óptica mucho más novedosa, porque ya la preocupación de los docentes no sería buscar razones del porqué la pésima redacción, sino el porqué de tanta creación con algunas deficiencias. Y esas deficiencias con afecto, entiéndase como acompañamiento solidario en los momentos de producción y revisión de lo escrito, solventaría en gran medida las carencias del novel escritor.

4.3.7. Materiales de consulta ante la escritura

Para escribir es evidente, por las respuestas dadas, que se consultan materiales, tales como libros, revistas, apuntes, diccionarios, enciclopedias. Llama la atención que mencionen enciclopedias además de haber indicado libros, por eso hubo que revisar con ellos a qué atribuyen tal distinción. Por otra parte, es enormemente significativo que un número de alumnos indicaron que el diccionario es el material más consultado. Quizás ello obedezca a la temprana enseñanza escolarizada de consultar toda palabra desconocida o con dudas respecto a su correcta escritura en el diccionario. Este punto fue un aparte obligado para la consulta personal durante las entrevistas.

*...consulto libros y enciclopedias **para buscar información**, además de los diccionarios, porque creo que es indispensable su uso, porque uno tiene muchas dudas y es allí donde las aclara... (4-LB/MMU/2);*

*...por eso al escribir, a veces, recurro al diccionario y eso influye en que no haya mucha creatividad al escribir, **porque me tranco buscando sinónimos, me frena** y ése es un problema porque se reduce mi velocidad y creatividad... (1-FC/MMMU/8);*

*... casi nunca leo un libro específico..., los libros que he usado más son los diccionarios... (5-MA/MMM/2);
...siempre uso el **diccionario por las dudas en la escritura de las palabras o el significado de las palabras**, por eso lo uso con mucha frecuencia... (2-JZ/BMU/8);
...uso las enciclopedias porque en ellas hay mucha información sobre todos los temas **y es corto**, pero además siempre he usado los diccionarios para la ortografía... (27-NG/MMM/G).*

Las respuestas permiten inferir una concepción equivocada de lo que es escribir, se parece incluso al efecto “copio, recorto, pego” empleado con las computadoras. El estudiante hace algo parecido: busca en el diccionario, copia el significado, lo pega en el texto escrito y listo, eso le da a él la idea de que está bien su texto, pero no hay un tratamiento o intervención desde las aulas que vaya mucho más allá de esta acción. Se maneja desde este proceder como necesaria la lectura mecánica: lectura de significados, de ortografía, de textos cortos. Ese contenido procedimental hay que revisarlo; los maestros deberíamos interactuar con libros y diccionarios desde otros escenarios más dinámicos, más innovadores, menos fríos.

4.3.8. Procesos implícitos en la escritura

Al indagar sobre los procesos implícitos en la escritura se centró la consulta en las tres tareas fundamentales en este complejo acto: organización, análisis e integración de las ideas. El 63% de los participantes –es decir, diez estudiantes– consideró estas tareas previamente al hecho de escribir. Dato de profundo interés para este trabajo: ¿realmente organizan las ideas antes de escribirlas?, ¿las someten a análisis durante la gestación de su escritura?, ¿logran integrar realmente en sus escritos todas las ideas que se van generando en la mente?; este punto debía ser parte de la entrevista para reportar algunos datos sustanciales al final de este trabajo.

*...debido a que ya no me gusta escribir, puede ser por falta de inspiración o motivación... porque **me falta aprender la organización de las ideas...** (10-MA/MMM/10);*

*...mi escritura es pobre, ya que son muchas las veces que he querido expresar mis ideas, pero **al comenzar no sé cómo hacerlo...** (14-KG/MBM/8);*

*...coloco algunas ideas donde no las quiero escribir, luego **me enredo en la organización**, el enredo es tal que me asusta pensar que no voy a poder escribir las ideas... (6-GH/MAU/8);*

*...**no utilizo un esquema para escribir**, porque jamás se me había ocurrido tomar un lápiz para escribir textos que quisiera escribir por mi cuenta; sólo lo hacía para mis estudios... en mi mente se presentan muchas frases e ideas sin ningún orden, pero yo al escribirlas **trato de ordenarlas**, me cuesta mucho, pero trato de hacerlo... (4-LB/MMU/2).*

Por ello, se cree que el problema de los estudiantes no reside en los pasos del proceso –pues conocen que deben organizar u ordenar las ideas, saben que al comenzar deben planificar y usar esquemas–, sino en el uso de estrategias que le orienten en el desarrollo de esos procesos. Y ésa es realmente la tarea de la didáctica de una escritura creativa, mas no reproductiva. Los docentes tenemos que mejorar en cuanto a la enseñanza de la escritura, revisar autores citados en el marco teórico como las macrorreglas que nos propone Van Dijk, las orientaciones que sugiere Cassany, los principios que señala Sánchez, las estrategias que desarrolla García.

Hay que enseñar a los alumnos a pensar sobre su escritura, a organizarla antes de producirla definitivamente, a cuestionarse y saber hallar las respuestas a sus reflexiones, a preguntar sin temor ante sus dudas, a aprender a interactuar con sus pares simultáneamente al acto escritural. Tarea harto difícil, tanto para los alumnos-escritores como para los docentes, guías de esas producciones.

4.3.9. Errores más comunes en la escritura

Entre los errores más comunes, un grupo muy representativo manifiesta tener dificultades con la ortografía; este es un problema de regular preocupación para los jóvenes, los investigadores y el común de la gente. Se espera en este sentido que, al analizar las producciones escritas en su primera versión (después del primer borrador corregido), se puedan hallar fehacientemente datos que permitan confrontar a los estudiantes con el error e indagar respecto a las explicaciones que ellos le atribuyen. Se establece una relación directa entre el que hubiesen señalado el problema ortográfico en primera instancia con la conducta habitual de la escuela de corregir solo la ortografía, concediéndole mucha importancia a este aspecto como único.

*...mi escritura **va de mal en peor**...soy un abusador en cuanto a las normas y reglas de la escritura... cuando escribo **no estoy pendiente, muchas veces, en diferenciar las mayúsculas de las minúsculas**... (1-FC/MMU/8);
...siempre **confundo la b con la v** y es difícil que corrija ese error... (14-KG/MBM/8);
...me molesta cuando **cometo errores al escribir**... (22-M/MMU/8);
-Uso constantemente el diccionario y **aún así cometo errores, ¿por qué?**...
-**Mi mayor problema es de ortografía, por eso nunca escribo sin tener un diccionario a la mano**...
-Profesora, **cómo resuelvo mis fallas de ortografía**... (Alumnos en conversación con la docente).*

El segundo error más seleccionado por el grupo está en el vocabulario, pues al explicar la falla la endosan a la pobreza o carencia de términos sustitutos que les ayuden a aplicar otro léxico. El menos indicado fue el denominado como errores en la estructuración de sus escritos. Este término de estructuración se definió, en el instrumento, como orden en las partes (introducción, desarrollo y cierre) y por las respuestas pareciera plantearse que este no es problema entre los inexpertos escritores,

porque ellos creen cumplir con estas partes en sus escritos. No obstante, no se muestran bien estructuradas sus escrituras, por lo que esta fue una pregunta de profundo interés en las entrevistas: *“Una vez revisadas tus escrituras, se observa que no están bien estructuradas las partes ¿a qué crees se deba tal deficiencia?, ¿reconoces que no están bien concebidas las partes de tus escritos?”*. Véanse en los anexos algunos textos escritos y con observaciones sobre este asunto de las partes de un texto expositivo.

Esta multiplicidad de insumos que se suceden al cruzar las respuestas del cuestionario con los datos que se registran de las entrevistas y con las observaciones permitió hallar información sobre las distintas operaciones mentales que se promueven con la escritura y sobre cómo, cuándo y para qué las activamos.

4.3.10. Fotografías de personas escribiendo

Revisemos ahora las imágenes fotográficas, de las cuales surgieron planteamientos bien precisos: ¿por qué se repiten posiciones de reposo de la cabeza en la palma de la mano derecha?, ¿en qué se piensa en esos momentos?, ¿por qué tu vista recorre una y otra vez lo que ya has escrito?, ¿por qué el lápiz en la boca, mientras la vista se posa en una espacio determinado del papel?, ¿qué ocurre en tu mente esos momentos?, ¿por qué se detiene el movimiento del lápiz sobre el papel, mientras frota tu nariz, un lado de la cabeza o la frente?, ¿puedes describir cada segundo empleado en razonar o idear lo que vas o estás escribiendo?

Algunos de los enunciados transcritos como leyendas en las fotos fueron extraídos textualmente del primer escrito de los participantes; ellos aportaron ideas que fueron conversadas en lo sucesivo con el grupo, léanse algunos de ellos, los cuales se repiten de otras citas porque son muy didácticas a los efectos de este estudio:

...mi escritura va de mal en peor...soy un abusador en cuanto a las normas y reglas de la escritura... **para escribir sobre un tema debo leer al respecto algún libro** (1-FC/MMU/8);

...me gusta escribir, pero la flojera es mucha... (2-JZ/BMU/8);

...yo **tenía letra clara** y legible... (4-LB/MMU/2);

...no me gusta mucho escribir...he tenido que desarrollar un poco más la escritura puesto que en la universidad se escribe mucho... (5-MA/MMM/2);

...hay situaciones que me limitan y me cohiben en la escritura, como **“la presión, la dificultad para organizar mis ideas** (6-GH/MAU/8);

...me gusta escribir, pero me gustaría escribir mejor...considero que **me falta aprender a escribir...** (7-JR/MBM/2);

...si me gusta escribir... **se me dificulta escribir palabras con acento...** (8-BO/MBM/2);

...me gusta escribir, pero muy poco...no sé escribir muy bien, porque **no tengo buena redacción...** y **se me olvida fácilmente todo lo que quisiera escribir**, mantener información disponible para usarla en la escritura... (9-KD/MMM/10);

...a mí me gusta escribir...cuando comienzo a escribir pierdo la noción de límite de la escritura, porque comienzo con unas pocas líneas y termino escribiendo una página entera... simplemente me gusta escribir... (13-MP/MMU/G);

...**mi escritura es pobre**, ya que son muchas las veces que he querido expresar mis ideas, pero **al comenzar no sé cómo hacerlo...** (14-KG/MBM/8);

...a veces la soledad me hace escribir, pero luego rompo lo que escribo... escribo muchas ideas, pero yo misma **no entiendo después** (17-KP/MMU/8);

...**me molesta cuando cometo errores al escribir...** sobre qué voy a escribir no se me ocurre nada... (22-MM/MMU/8).

De todo esto, se extrae que los estudiantes reconocen que tienen:

1. Deficiencias escriturales, tales como:

- letra ilegible
- dificultad para organizar ideas
- dificultad para escribir palabras con acento
- dificultad para comenzar a escribir.

2. Insatisfacción con sus producciones, ejemplo:

- escriben mal
- rompen lo que escriben
- reconocen su deficiente redacción
- desean aprender a escribir
- no entienden después lo que escriben.

3. Reconocen lo exigente de la escritura:

- en la universidad se les exige escribir mucho
- necesitan escribir bien.

4.3.11. Autobiografía de la escritura

Antes de comenzar a escribir una pequeña autobiografía sobre sus inicios y desarrollo de escritura, los participantes dispusieron de unos veinte minutos para pensar en lo que iban a escribir. Así pues, mientras pensaban surgieron estos comentarios:

...recuerdo que mi padre me enseñó las letras jugando y cantando, pero luego no recuerdo quién me enseñó a escribir... (2-JZ/BMU/8);

...mi tía tenía una biblioteca y yo vivía metida allí, me gustaba escribir sentada en ese ambiente... (19-LA/MMU/G);

...no recuerdo como aprendí a escribir, pero mi mamá me comentaba siempre mis problemas con las letras f, g... (6-GH/MAU/8).

Se observa nuevamente el recuerdo asociado al afecto (al padre, a la madre, a la tía); ninguno recordó buenos momentos ligados a los maestros. Se evidencia nuevamente

la necesidad de estrechar lazos de acompañamiento y buenos consejos provenientes de los docentes en el acto de la didáctica de la escritura. Se ha establecido que los maestros de los primeros grados son los que enseñan a leer y a escribir, luego no hay ningún otro grado del sistema educativo que se ocupe de ello, hasta que los estudiantes llegan a la universidad donde no se les enseña a escribir, pero se les exigen muchos textos escritos, para los cuales no han recibido orientaciones adecuadas y procedimentales ni mucho menos la ejercitación escolar pertinente para el desarrollo de estas destrezas intelectuales.

4.4. ESTUDIANDO EL TEXTO EXPOSITIVO

En otra sesión, se inició el tema de la clasificación o tipología de textos, entre ellos, el expositivo; asimismo, el grupo participó en la identificación de textos apelando a sus saberes previos y a los aportes del material bibliográfico facilitado. Estas fueron sus opiniones:

...un texto es expositivo-informativo, porque sólo da información y ... es informativo, porque se sienten las imágenes de la cantidad de información que proveen...es argumentativo cuando se expone la opinión (30-CU/MMS/8);

... no será también, que no se ve informativo, porque la forma cómo se dan las instrucciones, por eso el alumno da su opinión y no expresa información... (6-GH/MMU/8).

Como se puede leer, relacionan lo informativo con datos y no con estructura discursiva, lo que quiere decir que no la han internalizado y seguramente eso explica por qué al comenzar a redactar sus artículos estructuraban sus escritos sin respetar las partes de introducción, desarrollo, cierre. Pero continúese esta explicación en los apartes subsiguientes.

4.5. ESCRIBIENDO PARA LA PUBLICACIÓN

Luego, en sesiones sucesivas, se les pidió escribir un texto enmarcado dentro del espíritu del periódico que se iba a publicar y cuya temática sería educación. Dejando claro que este escrito apenas llegaría a ser el germen de una idea o tema mejor desarrollado a lo largo de todo el proyecto. De allí que los participantes enunciaron el tema en general que sería abordado; léanse algunos de esos temas dentro de la generalidad del grupo:

- Importancia de los textos literarios para uso de los maestros...
- El porqué de tantos proyectos en educación que, al final, no se concretan en nada...
- Mi experiencia en aula...
- Consecuencias de la errada interpretación de los proyectos pedagógicos de aula...
- Elaboración de PPA en las escuelas unitarias y la inexistencia de una auténtica educación rural...
- El porqué los estudiantes de pregrado no toman en serio su formación como maestros...
- La evaluación en los docentes de la primera etapa...
- Cómo insertar, sin que haya rechazo ni recelos, a los niños de la calle en las escuelas...
- Trabajo que realizan las escuelas bolivarianas...
- ¿Hay interés del Estado por eliminar la educación básica privada?...

La elección del tema, como se puede observar, no fue problema para el grupo, pues dieron muestras de mucha receptividad ante la tarea solicitada, por lo que fluyeron innumerables títulos que más tarde fueron afinándose poco a poco. Al final de la experiencia todos comentaron querer volverla a vivir, y hasta el momento de la elaboración final de este informe han estado pendientes por comenzar otro proceso. Eso

habla muy bien de la disponibilidad de los jóvenes por asumir, enfrentar y corregir sus deficiencias y, al mismo tiempo, apoya la tesis de que los maestros deben abrir espacios para la construcción de textos escritos en los que predomine el apoyo instructivo y afectivo para innovar y actuar con propiedad en la transformación de la realidad escritural de nuestros estudiantes.

Mientras los estudiantes escribían sus primeras ideas, al acercarme a sus sitios de producción, persona a persona, se grabaron comentarios respecto a consultas, intervenciones o preguntas sobre el proceso de escritura que estaban viviendo, léanse algunos de ellos:

... ¿tengo que decidir el título antes de iniciar la escritura?
(16-MV/AAU/G);

... me gusta escribir cuando estoy sola, así no puedo, me cuesta mucho... (27-NG/MMS/G);

...escribiendo me doy cuenta que quizás mi tema no le interese a las personas, cuando lo leo lo veo distinto... (6-GH/MAU/8);

... ¿cómo hago para comenzar a escribir?, ¿tengo que hacer un plan?... (3-MO/MMU/2);

... mi interés por aprender a escribir un texto depende de lo exigente que ese escrito deba ser... (14-KG/MBS/8);

... uno debe escribir lo que uno siente y aunque me cuesta redactar, creo que debo hacerlo para darle salida a mis pensamientos (2-JZ/MBU/8).

Obsérvese por las respuestas que los estudiantes reconocen en el proceso de escritura: la planificación, la necesidad de acompañamiento, el pensar en un destinatario interesado en su mensaje, asocian interés en escribir a la exigencia solicitada y, una vez más, el afecto y sentimiento: “uno debe escribir lo que uno siente”. Por ello se vuelve como en un ciclo a redimensionar el apoyo afectivo que se necesita para emprender e ir revisando una actividad intelectual tan importante como es escribir.

4.6. METACOGNICIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En una de las sesiones nos dedicamos exclusivamente a sumergirnos en el acto mismo de la escritura y a tomar fotos de esos momentos para la posterior discusión con sus autores. Vistas ya las características de los textos expositivos, se indagó respecto a la presencia de estas en los escritos. Cada participante debía revisar su trabajo y señalar en él dónde se apreciaba el inicio, desarrollo y cierre; qué párrafos eran explicativos, informativos o simplemente expositivos; si había el desarrollo de una estructura deductiva (de pirámide invertida, de lo general a lo particular); cómo se apreciaba la exactitud en el empleo de palabras y redacción de frases; si había expresión de conocimiento sobre el tema; qué conectores estaban presentes y qué categorías predominaban: definición, ejemplos, descripción, analogías, otras.

Se empleó esta estrategia porque según todo el procesamiento de los datos que se iban obteniendo, ellos parecían conocer la teoría de algunos aspectos; además, la estaban leyendo en los materiales, pero era necesario ir a la práctica. Para esto se les colocaba en situación de tener que vivir la práctica en el aula e interactuar con la docente y con ellos mismos en la búsqueda de respuestas y explicaciones acerca de algunos procedimientos, me pareció que hacerlo permitía ensamblar lo conceptual con lo procedimental en un espacio de mucha carga afectiva, porque se trataba de autorrevisión y autoestima. Además, era como estar en “el ojo del huracán”, ya que debía crear un espacio en el que hubiera cognición, afecto, acompañamiento y producción escrita. ¡Titánica tarea!

La respuesta general fue de extrañeza ante la observación de que, una vez que consideraban concluidos sus textos, se conseguían con que estos no tenían cierre o los comenzaban sin pensar en una introducción del tema; predominaban en sus escritos los párrafos de ambigua opinión con una clara ausencia de descripción y explicación, además de poco o ningún uso de conectores. El asombro ante cada hallazgo era explicado de esta manera: “*creí que eso no era necesario*”, “*no lo había notado*”, y ante mi observación sobre la necesidad de planificar los textos, respondían “*y planificar no es sólo pensar sobre*

qué voy a escribir”, “antes de escribir, pensamos qué idea desarrollar”, “eso no es todo, escoger el tema y ya o es que hay que hacer algo más”. Aclaré que no era solo eso, pues tenían que ubicarse en el tipo de estructura discursiva que necesitarían, elaborar un esquema aunque fuese muy escueto, leer una y otra vez lo escrito para desarrollar las ideas con un alto sentido de dirección, es decir, saber de qué idea vengo y hacia qué idea voy para darle progresión al tema; así que era indispensable, entonces, la planificación del párrafo que sigue y la revisión *in situ* de lo hecho.

La mayoría consideró novedosas estas sugerencias y volvió, una vez más, sobre la revisión de sus textos, hallando en ellos grandes fallas que les exigían volver a redactarlos, lo cual cumplirían para la siguiente sesión de trabajo. Hicieron algunos cambios y me llevé los textos escritos en esta sesión para revisarlos detalladamente.

4.7. COMITÉ EDITORIAL

En otra sesión de trabajo se decidió con el grupo el nombre de los miembros que integrarían el comité editorial de la publicación final, resultando electos Francisco Caballero, Jesús Zorrilla, Keissy Gómez, Cristina Medina y Maridet Montoya. Ellos deberían seleccionar un coordinador y cargos de los miembros restantes, proponer el nombre del periódico y organizar el centro de la escritura. De todas estas tareas quedó inconclusa la creación formal del centro de escritura. El nombre seleccionado para el periódico fue *Al maestro hoy*.

4.8. CORRECCIONES DE LOS TEXTOS

Una vez que los estudiantes habían seleccionado sus temas, escribieron parte de ellos y, luego de haberlos expuesto a la revisión metacognitiva explicada en los párrafos anteriores y después de haberlos sometido a la valoración de la docente-investigadora, se devolvieron los escritos con las observaciones necesarias.

- ¿Dónde termina la cita?
- Agrega otras ventajas.
- No veo el cierre, ¿qué pasó?
- Ampliar este párrafo agregando otra idea similar.
- Mejora esta redacción.
- Separa aquí y construye otro párrafo.
- Cambia este título, el que tienes está muy largo.
- Hay una sola y larga oración, faltan otras oraciones que cumplan el papel de ideas secundarias.
- Debes citar o dar ejemplos que confirmen lo que escribes.
- Texto muy confuso, léelo varias veces y búscale sentido y luego vuélvelo a escribir.
- ¿Estás escribiendo el artículo para los padres?, ¿no habíamos quedado que era para educadores?

Cada escrito llevaba observaciones de este tipo y se les preguntó qué pensaban acerca de estas; he aquí algunas de sus respuestas:

*Cuando escribí mi texto creí que estaba bien y lo releí varias veces y no observé ninguna falla, pero al ver todas las observaciones **me impacté** al primer momento, comencé a leerlas y **entendí por qué tenía tantas fallas** y a pesar de todo me siento bien, porque sé que **voy a mejorar mi escrito...** (22-MM/MMU/8);*

*...cuando escribo no estoy pendiente, muchas veces, en diferenciar las mayúsculas de las minúsculas... he leído en algunos autores (no recuerdo, pero revisaré) que plantean que **lo importante no es la gramática o conocer las reglas para lograr una comunicación relevante**, quizás por ello desvirtúo las normas o reglas de la escritura... (1-FC/MMU/8);*

*...usted me señala algunas oraciones repetidas en un mismo párrafo, muy válida la observación, pero **no me había dado cuenta**... (3-MO/MMU/2);*
*...lo primero que pensé era que **lo había hecho mal, pero esto me hace mejorar** mi texto para el siguiente trabajo... (23- MM/MMB/8).*

De allí que estimo que nunca antes les habían corregido sus textos con observaciones como las empleadas en estas sesiones de trabajo y, de nuevo, ratifico la necesidad imperiosa de que los docentes de todos los niveles educativos brinden apoyo a los alumnos en su peregrinar por la senda de la escritura.

4.9. COGNICIÓN VISTA EN FOTOS

A los estudiantes se les mostraron las fotos tomadas en la sesión de trabajo anterior y se conversó con ellos acerca de qué ocurría en sus mentes cuando asumían tal o cual posición (la que mostraba la foto) y algunos respondieron como sigue:

...en mi cabeza tenía muchas ideas, pero no sabía cómo escribirlas, por otra parte, las ideas que escribía no me parecía que estuvieran bien y las borraba para escribirlas una y otra vez... (5-MA/MMS/2);
.. cuando escribo me tomo cinco minutos para relajarme, inspirarme y pensar qué es lo que voy a escribir. En segundo lugar, escribo en una hoja en blanco todas las ideas que me pasan por la mente, luego ordeno esas ideas, las leo, corrijo... (4-LB/MMU/2);
pensaba mucho, tenía muchas ideas, trataba de ordenarlas de tal manera que llevaran una secuencia lógica y, a su vez, cumplir con las pautas asignadas... (29-YP/MMU/8);
...cuando escribo trato de hacerlo después de haber ordenado mis ideas. Siempre pienso y tengo dudas de cómo lo estoy haciendo, hago correcciones y lo leo muchas veces... (22-MM/MMU/8);

...durante la escritura me concentro en lo que estoy haciendo, tratando en lo posible de usar sinónimos y conectores distintos, pero no los conozco todos. Antes de empezar ordeno y clasifico mis ideas con el fin de saber qué es lo que voy a escribir. Me gusta escribir repitiendo mentalmente para saber dónde van los acentos, signos de puntuación y otros (20-NS/MBP/2).

De todo esto se deriva nuevamente que el estudiante universitario sabe qué es lo que tiene que hacer, aunque el problema parece residir en cómo hacerlo, en disponer de acompañamiento simultáneo a la producción. Las frases resaltadas permiten catalogar tres grupos de dificultades: no poseen estrategias para la producción de textos, necesidad de información que amplíe su conocimiento lingüístico y, por deducción, requerimiento de apoyo instructivo y afectivo.

4.10. INFORMACIÓN SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ESCRITURA QUE MANEJAN LOS SUJETOS EN ESTUDIO

Para la elaboración del discurso que corresponde a esta parte del informe se utilizarán como categorías de análisis la propuesta de *procesos cognitivos que se activan en el acto de la escritura*. Pero cuando se haga necesario justificar la aparición de alguna otra categoría se razonará suficientemente y se incorporará al final del presente documento. Se inicia, pues, con el primer plano:

4.10.1. Pensar

Se ha demostrado insistentemente desde la teoría desarrollada que el proceso de planificación es una fase fundamental en el acto de la escritura, puesto que en ella intervienen multitud de acciones, entre otras, recordar, inferir, meditar, considerar y reflexionar. Las tareas básicas de recuerdo y reconocimiento se ven obstaculizadas en los

estudiantes-escritores, quizás porque no se les enseña a procesar ni a memorizar información. Nótese esos elementos como la mayoría los expresan.

...se me olvida fácilmente todo lo que quisiera escribir, mantener la información disponible en mi cabeza... (9-KD/MMM/10);

*...mi escritura es pobre, ya que son muchas las veces que he querido expresar mis ideas, **pero al comenzar no sé cómo hacerlo...** (14-KG/MBM/8);*

*...coloco algunas ideas donde no las quiero escribir, luego me enredo en la organización, el enredo es tal que me asusta pensar que no voy a poder escribir las ideas...**es difícil recuperar algunos datos** que se pierden en mi cabeza justo cuando los necesito para escribirlos, ¿cómo hago para comenzar a escribir?, ¿tengo que hacer un plan?... (6-GH/MAU/8).*

Otras veces se presentan problemas en la generación de ideas porque los estudiantes no cuentan con la información mínima requerida para escribir sobre el tema. Y si asociamos “información mínima” con conocimientos previos nos referimos a un marco cognitivo subyacente, como lo nombran Giordan y Vecchi (1997), que el docente no toma en cuenta al querer instalar nueva información lingüística. Este desconocimiento persiste a lo largo de toda la escolaridad del individuo anidando en su memoria información vaga, inconexa e incompleta. De allí que el recuerdo no funciona, la memoria a largo plazo débilmente se activa con muchas carencias de información, generando en los jóvenes escritores angustia, temores, dudas y vacío, como ellos han descrito en sus intervenciones. Fíjense cómo manifiestan la necesidad de disponer de información *ad hoc* para escribir un texto específico.

*...para escribir sobre el tema que escojo **debo leer al respecto** algún libro... (1-FC/MMU/8);*

*...a veces tengo problemas con los adjetivos, **desconozco sus características, se me olvida la gramática** y con ella lo que quería escribir... (27-NG/MMM/G);*

*...sobre qué voy a escribir, **no se me ocurre nada...** mi pensamiento aparece en blanco y **necesito revisar algo** para que se me ocurra algo (22-MM/MMM/8).*

La memoria ha sido estudiada por investigadores. La construcción de un lenguaje escrito original no depende únicamente del conocimiento lingüístico; requiere además de la evocación de un amplio almacén de datos verbales organizados significativamente para que puedan ser codificados en la memoria a largo plazo. Algunos datos aportados por Gagné (1979) reportan el interés en la agrupación y recuperación de información, siendo señalada la escritura como uno de los mejores ejercicios para la recuperación de datos, aunque apunta que conviene que los escritores no abusen de las frases (clisés) que comúnmente guarda en su mente. De donde se desprende que el recuerdo tiene que ser procesado para evitar escribir como se habla, lo que nos recuerda las diferencias entre lenguaje hablado y lenguaje escrito. Evidencian estos enunciados la estrecha relación entre memoria y escritura.

Se nota, por todo lo expuesto en este informe, la incapacidad de los estudiantes para planificar, ya sea por pérdida de la información “supuestamente” almacenada en la memoria, ya sea por dificultades para acceder a esa información. Es esencial el empleo de la memoria para que se active la generación de ideas que ayuden a reflexionar y considerar diversas informaciones al momento de planificar la producción de un texto escrito. En este sentido, la selección del tema que se quiere desarrollar va a depender fehacientemente de cuánta información esté disponible en la memoria, aun a sabiendas de que, *a posteriori*, habrá la necesidad de modificarla, ampliarla y diversificarla. Pensar para qué tipo de audiencia y con qué fin estará destinado el escrito ayuda a concebirlo, a madurarlo, a considerar elementos, información básica, frases breves.

El uso de la acción *pensar* –entendida como propiedad intelectual para recordar, inferir, meditar, considerar y reflexionar– dinamiza la generación de ideas esenciales para

la planificación del texto escrito. En el cuadro de procesos cognitivos presentado en este trabajo se esperaba que cuando el individuo entraba en la fase de generación de ideas recordara hechos, palabras, situaciones de las cuales pudiera hacer inferencias, meditando, considerando y reflexionando sobre ello. Por lo hallado en la investigación, no hay problemas para concebir ideas, pero al tener que meditar sobre ellas demuestra la falta información, notándose serias deficiencias en el plano del pensamiento, enunciado aquí como *pensar*.

El hecho de que se evidencien deficiencias en los estudiantes para que este plano del proceso cognitivo esté presente al momento de producir escritura plantea a la didáctica no solo la necesidad de prever estrategias cognitivas de enseñanza que lo desarrollen, sino que la Universidad –especialmente en la carrera de Educación– requiere urgentemente informar a los “formadores de formadores”, –léase docente universitario de la carrera de Educación– sobre esta falla para que ellos examinen los mecanismos que instalen y activen acciones a favor del desarrollo de almacenaje y recuperación de información en la memoria a corto, mediano y largo plazo, y para que estudien la transferencia y construcción del conocimiento lingüístico que están utilizando en el proceso de enseñanza e incorporen a su desempeño estrategias (de planificación, de ejecución, de monitoreo) que contribuyan a solucionar estas fallas; es decir, mecanismos que “disparen” el dispositivo del pensamiento crítico, reflexivo y profundo de nuestros estudiantes al momento de escribir, hacia la concepción de elevadas, sólidas y complejas ideas que puedan ayudar a formar hombres con memoria, sabios e inteligentes.

4.10.2. Deliberar

Esta categoría involucra tareas intelectuales de búsqueda de soluciones tras hacer ejercicios de asociación, comparación, combinación. Los estudiantes, en este orden de ideas, presentaron deficiencias para transformar la información obtenida en lenguaje

escrito, por lo que se ven graves aprietos al sentir la necesidad de deliberar acerca de esa situación, de allí que se manifiesten de esta manera:

*...tengo las ideas, pero **no sé cómo hacer para escribirlas igual en el papel...** (29-YM/MMU/G);*

*...**cuando leo lo que escribo, no se parece a lo que pensé y eso me preocupa, ¿cómo se debe hacer para escribirlo bien? No sé** (12-AM/MMU/G);*

*No sé cómo enlazar la información que tengo, a veces son muchas ideas en la cabeza, pero **me cuesta organizarlas** (5-MA/MMM/2);*

*...hay situaciones que me limitan y me cohiben en la escritura como...**la dificultad para organizar mis ideas...** (6-GH/MAU/8);*

*...en mi mente se presentan muchas frases e ideas sin ningún orden, pero ya al escribirlas trato de ordenarlas, **me cuesta mucho, pero trato de hacerlo...** (4-LB/MMU/2);*

*... [cuando escribo] imagino que llevo un orden lógico, sin embargo, a veces **tengo trabas** y entonces hago pausas de varios minutos para pensar, y es por ello que **me arrepiento de escribir algunas cosas, que luego las borro y las vuelvo a escribir...** (1-FC/MMU/8).*

La observación de la actividad cognitiva *deliberar* –entendida como modelo simplificado de la tarea intelectual de búsqueda de las soluciones más adecuadas, avanzando con pasos lentos, combinados o asociados y razonados hasta llegar a la mejor solución– permite que se encuentren profundas deficiencias en los estudiantes en un plano que es determinante para el desarrollo de la actividad cognitiva asociada al acto de la escritura. Particularmente, apoyada en lo que he ido investigando, estimo que la calidad, cantidad y organización del almacenaje de los datos en la memoria a corto y largo plazo, y la disponibilidad que de ella se permite el estudiante lo ayudan a plantearse mejores razonamientos y, por ende, mejores soluciones en el proceso de su escritura.

Se esperaba que cuando el estudiante se enfrentara a la organización de las ideas generadas en el plano mental anterior buscara elementos que pudiera asociar y combinar para deliberar acerca de una posible solución. Aun cuando esos pasos deben ser lentos para irlos procesando, se encontró que los estudiantes no pueden organizar bien las ideas antes de escribirlas, porque al no hallar suficientes elementos es difícil combinarlos, asociarlos, relacionarlos o se hace con pobreza de argumentos, y al no poder establecer relaciones entre unos y otros se complica la organización de las ideas en el texto escrito.

Este dato obligará a la escuela a modificar la manera de aproximar a los estudiantes al conocimiento. Por ello, parece obligatorio revisar los orígenes del saber de nuestros alumnos, es decir, ¿por qué el saber se olvida tan rápido?, ¿por qué parecen estar “desocupados” los almacenes de información de los estudiantes?, ¿se integran sus saberes en los conceptos que elaboran?, ¿qué se hacen las nociones que enseña la escuela básica y la educación secundaria?, ¿qué tanta pericia o estrategias metacognitivas necesitan los aprendices para buscar en su mente datos con los que se permita establecer relaciones?

En este sentido, Giordan y Vecchi (1997) desarrollan esta preocupación en una obra interesantísima titulada *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, en la que se evidencian errores de razonamiento o ideas falsas que se forman los alumnos por las prácticas pedagógicas de los docentes, carentes de atención hacia las representaciones previas que tienen estos al construir el nuevo saber. Se demuestra en ese trabajo que “las estructuras del pensamiento de las personas no funciona como un sistema de acumulación lineal y pasivo de información. [Sino que] Cada individuo posee un conjunto de modelos explicativos y de ideas propias. Y es a través de estas concepciones como se interpretan las informaciones provenientes de la escuela”.

4.10.3. Razonar

Este es un proceso cognitivo a través del cual se espera que el estudiante realice inferencias acerca de los datos, para poder hacer interpretaciones de alguna situación pensada y deliberada, de manera que pueda armar el texto y argumentar sobre la construcción de la escritura y volviendo sobre lo escrito, revisar y volver a inferir, interpretar y repensar. Se trata de razonar sobre la construcción del texto sin descuidar la ilación en el desarrollo del tema que se está abordando.

Se debe hacer notar que las deficiencias en el primer plano respecto al recuerdo y reconocimiento influyen decididamente en esta actividad, en la que el estudiante-escritor debe razonar acerca de escribir palabras, construir frases, ordenar palabras y frases dentro de la oración, escribir y reescribir párrafos, colocar signos de puntuación, redactar las ideas en el texto con un sentido claro y una intención precisa, avanzar hacia ideas nuevas a partir de las ya elaboradas, etc.

Para efectos de este aparte cuenta el análisis de la muestra de textos producidos por los estudiantes (producto), a los que se les consultaron las razones por las que escribieron tal o cual expresión (proceso). Buscando colocarlos en situación de razonamiento acerca de su escritura quedó claro en ese análisis que en la escritura intervienen procesos del pensamiento. Y, en consecuencia, las etapas para la elaboración de la escritura que se mencionan en los modelos teóricos de la escritura (planificación-textualización-reescritura o planificación-transcripción-revisión), señalados en el marco teórico, se hacen recursivos en este plano de la cognición.

En el plano *razonar* se repiten como en un “miniciclo” las acciones de generar ideas-escribir-reescribir, dentro del ciclo general de la escritura. La complejidad de estos momentos son cruciales para el que escribe y, por supuesto, para el que enseña a escribir, porque es un momento tan personal, lleno de instantes de creatividad, de producción y de análisis a partir del cual se desprende la grandeza del escrito. Grandeza entendida como lo

trascendente que es para el que escribe su producción, por ello revisar lo escrito tiene que ser un acto cognitivo cargado de afecto por parte de los que realizan esta acción. Es fundamental que haya empatía entre el inexperto escritor y el acompañante para que aquel aprenda a hacer la revisión y no que esté sometido al “susto” que implica la tradicional corrección asociada a visos de orden punitivo.

Una didáctica de la escritura debe utilizar estrategias que activen un enunciado del eje transversal. “Los procesos de comprensión, análisis, síntesis, la reflexión y la solución de problemas, el razonamiento lógico y heurístico (...) encuentran en la lengua un medio para realizarse” (CBN, 1997). En otras palabras, una didáctica de la escritura requiere del desarrollo de habilidades cognitivas que propicien el uso adecuado del lenguaje escrito.

4.10.4. Decidir

Decidir implica en este trabajo formarse un juicio definitivo acerca de un asunto; tomar una determinación, apelar por una razón decisiva sobre cualquier aspecto con intención de resolverlo porque se ha pensado, deliberado y razonado previa y suficientemente antes de optar por ella. En este plano del proceso cognitivo de la escritura se espera que el estudiante-escritor decida escribir las ideas que bien ha procesado con mucha cautela, sagacidad e inteligencia a lo largo de toda la situación de escritura. De hecho, en el momento en que se asume la idea definitiva acerca de cómo escribir lo que se ha pensado, se aglutinan pormenores de la misma idea y de otros aspectos relacionados con la escritura que acercan y alejan el lápiz del papel o los dedos del teclado y, finalmente, a aceptar como correcta la idea y la escritura. Justo en ese momento se conjugan pensamiento y lenguaje en un solo ente, por llamarlo de alguna manera y por considerarlo como lo que es, existe y se anida en el entendimiento y se materializa en lo escrito.

Cuando se decide en la escritura se integran al unísono en la palabra escrita relaciones (semánticas, sintácticas, morfológicas, ortográficas), orientaciones (personales, colectivas; privadas, públicas), conocimientos (teóricos, prácticos; reales, virtuales), perspectivas (ideas, realidades), objetivos (propuestos, hallados), estéticas (efectos, resultados en el lector). Muchos son los elementos que se deben considerar, lo que requiere de la determinación de cuáles son específicamente, resolver un asunto respecto al uso de ellos y juzgar la procedencia de su empleo dentro del texto escrito.

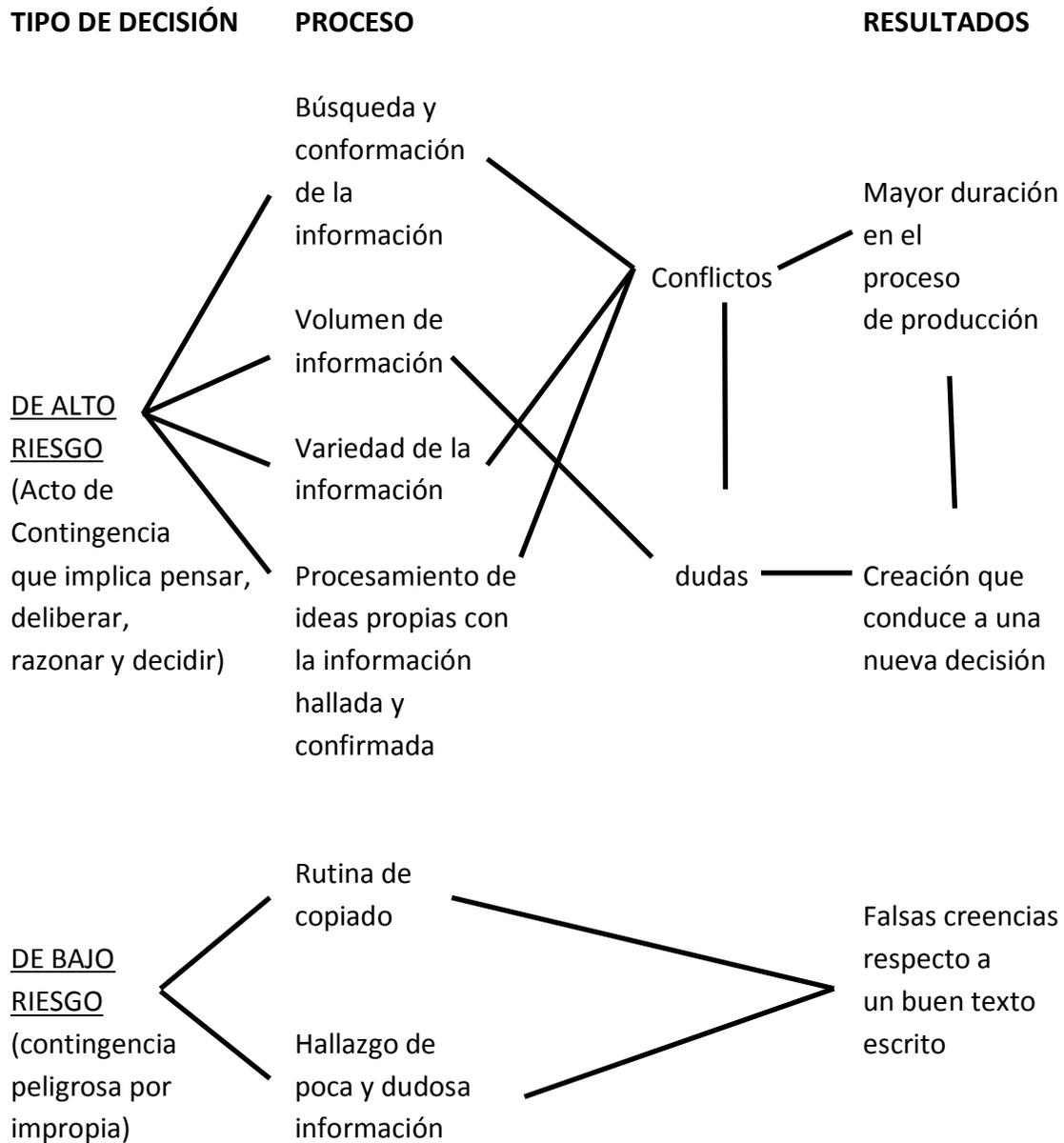
El solo hecho de que haya muchos elementos por integrar exige, por ser de alto riesgo, un juicio estratégico para la toma de decisiones, siendo esta una de las instancias donde reside parte de la complejidad intelectual del acto de la escritura –véase esta concepción representada en la *figura 1*–. Escribir es un proceso intelectual de consecuencias académicas y culturales transcendentales para el hombre, debido a la permanencia de su mensaje en el tiempo, en el pensamiento y en el espíritu de sus lectores.

Obsérvese que en lo expresado se retrata con fidelidad el porqué de esa angustia, que le confiere inseguridad al estudiante al momento de decidir cómo debe escribir lo que pensó. Por ello, el docente ha de sembrar en la mente del estudiante la idea de que el producto final de su escritura es un acto inventivo (*inventio* de Aristóteles), de creación en virtud de la cual se va construyendo un texto definitivo y explicarle que ello involucra el uso de estrategias cognitivas, de ejecución y de evaluación que conducen hacia el empleo de decisiones conscientes y deliberadas, las cuales se alimentan de informaciones viejas y nuevas, desde el mismo momento en que en la mente surge el tema sobre el que se quiere escribir hasta que se produce el texto deseado.

A esta altura del proceso y comprendiendo la complejidad de la actividad intelectual que implica, el novel escritor debe estar en capacidad de revisar los objetivos que se propuso en la fase de planificación y formularse otros nuevos, de donde surge una

cascada de posibilidades infinitas de escritura, que hacen de esta habilidad un hábito extraordinariamente maravilloso.

Figura 1: Red de decisiones que se traman al escribir un texto final



Fuente: Avilán, 2000

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

La investigación que encerró el proyecto *Alas de la palabra escrita* significó todo un proceso de información y formación de noveles escritores que si bien estuvieron expuestos a una promoción de la escritura distinta a la que la escolaridad les había ofrecido, les permitió entender que para escribir se requieren tres condiciones básicas, en el siguiente orden: querer hacerlo (contenido actitudinal), contar con el acompañamiento adecuado para poder hacerlo (contenido procedimental) y saber hacerlo (contenido conceptual).

La cognición de la escritura reclama urgentemente cambios en la didáctica que emplea el docente universitario, pero si estos cambios ocurren desde los primeros grados de la escuela los efectos pudieran ser más directos, más efectivos y más duraderos, permitiendo la formación de muchos y buenos escritores.

Veamos entonces cómo se concluye en este proyecto de promoción de la escritura, para lo cual se decide citar nuevamente los objetivos propuestos en el *capítulo 1* de este informe, y elaborar la conclusión en función de la esencia de aquellos.

Objetivo general

1. Crear un espacio para la divulgación del estudio y producción escrita de los estudiantes universitarios autores y productores de textos escritos expositivos con el fin de que este trabajo permita evidenciar el valor mental subyacente a la actividad de escribir.

Con el desarrollo del proyecto *Alas de la palabra escrita*, se creó el Centro de la Escritura Ezequiel Zamora, en la Universidad de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora – UNELLEZ–, cuyo propósito principal fue divulgar en una publicación periódica el estudio y la producción escrita de los estudiantes del Programa Educación. Como una actividad propia de este centro se dictó entre octubre 1999 y febrero 2000, el primer curso-taller Producción de Textos Expositivos, inscrito en la Coordinación de Extensión, por la cual los estudiantes se hicieron acreedores de una constancia expedida por la Universidad.

El comité editorial, que funge como equipo directivo del centro, está actualmente tras la consecución de un espacio físico propio destinado para los encuentros y realización de los cursos subsiguientes. En este sentido, ha recibido un flujo constante de estudiantes interesados en incorporarse al centro y participar de las producciones que se publican en el periódico *Al maestro hoy*, del cual ya se ha distribuido el primer número, con un tiraje de 500 ejemplares. Ante esta publicación, los participantes en el proyecto han expresado opiniones y evidenciado actitudes que privilegian la ejercitación de esta habilidad intelectual propia de las personas autónomas, expresiones como: *“todavía me leo y creo que puede hacerse mejor”, “mis padres están asombrados por lo que escribí y felices”, “jamás creí que yo pudiera publicar”, “¿cuándo comenzamos de nuevo el curso, porque quiero escribir otro texto?”, “está precioso el periódico”, “me gustó vivir esta experiencia”*.

Objetivo específico

1. Explorar las habilidades, intereses, necesidades, características, condiciones, ambientes y actitudes de cada estudiante para producir textos expositivos escritos, reseñando las historias de esos estudiantes de la carrera de educación como escritores y productores de textos expositivos escritos.

Respecto a las historias de estos estudiantes como escritores se destacan informaciones en las que se aprecian el antes y después de los participantes en cuanto a la escritura, apreciándose en ellas auténticas evoluciones y avances. En este sentido, se destaca la historia de 1-FC/MMU/8, quien –al igual que otros– manifestó inicialmente temor por expresar su pensamiento por escrito y, al final, no solo publicó su texto, sino que se definió como *“muy interesado en mantenerse activo en la escritura”*, por lo que se le hará un seguimiento en este sentido. Derivándose de actitudes como esta, se propone el inicio de un segundo curso-taller para ir preparando la publicación del segundo semestre del presente año que el Centro de Escritura debe realizar.

Objetivo específico

1. Sistematizar un registro de los procesos cognitivos que activan los estudiantes-autores y productores de textos expositivos escritos con el fin de que esta actividad permita también comprender los mecanismos mentales (cognición) que subyacen a la conducta observable de escribir.

Los mecanismos mentales que subyacen a la conducta observable de escribir se identifican con un conjunto de procesos que, obviamente, deben activarse organizadamente al momento de escribir. En oportunidades ese proceder organizado

ocurre paralela o secuencialmente, es decir, hay quienes al momento de producir escritura planifican y revisan permanente y simultáneamente pensamiento y escritura; y otros necesitan concluir lo planificado, para revisarlo y rehacerlo comenzando el ciclo de nuevo, tantas veces como sea necesario. Por supuesto que para algunos esta dinámica pudiera estar relacionada con lo denominado como “expertos y deficientes escritores”, respectivamente, pero con este trabajo se demuestra que la mente actúa según el sistema de procesamiento predominante en las personas: hay personas que actúan de forma paralela y hay las que actúan en serie; hay quienes son más visuales, otros son más auditivos, según el predominio de un aspecto del cerebro, pero ni una ni la otra forma tienen que ver con que sean buenos o malos escritores, porque muy particularmente y como producto de esta investigación se demuestra que ser un buen escritor puede ser producto de la ejercitación continua bajo la asesoría de un especialista.

Flower y Hayes (1990) apuntan que “el acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (p. 82). Ahora bien, en la memoria a largo plazo se resumen los conocimientos que el escritor requiere al momento para pensar, recordar, generar ideas y para planificar y ordenar el pensamiento en el papel, es aquí –en la memoria a largo plazo– donde pareciera permanecer, según los datos analizados, la mayor fuerza que determina fehacientemente una buena escritura. El peso de los conocimientos almacenados y en permanente procesamiento es determinante para contar con los insumos necesarios para producir un texto “bien escrito”.

Los conocimientos acerca del tema que se desarrolla como texto expositivo y de la gramática mínima requerida para transformar el pensamiento en palabras, y la habilidad para relacionar una idea con otra en un momento presente y en otro pasado son muy necesarios; por eso, el acompañamiento de un adulto que, al estilo de la mayéutica, de Sócrates, o de la Zona de Desarrollo Próximo, de Vigostky, enseñe al inexperto escritor a activar y utilizar todos esos saberes; eso es importantísimo en la enseñanza y aprendizaje

de la escritura. Memoria y experiencia unidas en la maravillosa tarea de escribir: esa es la puerta. Información, formación y promoción es la llave que propicia y apoya el poder abrir la puerta que conduce a la producción de la escritura de textos expositivos.

Objetivos específicos

1. Programar, ejecutar y evaluar cursos y talleres sobre producción de textos expositivos escritos. Publicar los escritos, características, historias, registros, entrevistas del grupo de estudiantes participantes en el proyecto.

La realización del curso-taller Producción de Textos Expositivos y la publicación de un periódico, de 20 páginas, titulado *Al maestro hoy escrito*, editado y diagramado por los mismos estudiantes, presentado en un formato de 1/8, en blanco y negro, con la inserción de 16 artículos sobre el tema educación, escritos revisados y sujetos aún a muchas revisiones es una muestra tangible de las producciones de los estudiantes universitarios que participaron en las sesiones a lo largo de cinco meses (de octubre de 1999 a febrero de 2000), durante los cuales contaban con las orientaciones y el acompañamiento de un adulto-profesor que los asistía y asesoraba en todos los conocimientos requeridos para lograr tales producciones.

Finalmente, resultaría interesante estudiar en futuras investigaciones la relación entre la existencia y funcionamiento de la memoria a largo plazo y la enseñanza de la escritura en la educación superior: ¿qué pasa?, ¿por qué no hay recuerdos en esa zona del cerebro si el estudiante ha debido guardar saberes durante sus quince o más años de tránsito por la escuela?, ¿qué pasa con las lecturas que ha debido hacer?, o ¿será que realmente no leyó?, o ¿leyó pero no procesó información?, ¿cuán importante es la lectura en relación con la activación de la memoria a largo plazo?

5.2. RECOMENDACIONES

La didáctica de la escritura desde las aulas de los primeros grados debe ser modificada urgentemente; entre los cambios que se proponen, como producto del trabajo desarrollado en *Alas de la escritura*, pueden mencionarse brindar apoyo afectivo y crear un instructivo para que los estudiantes pierdan el temor a la corrección que origina la producción escrita. Esto amerita contar con docentes enamorados de la ciencia y del arte de la escritura.

El docente, como consecuencia de lo anterior, debe informarse respecto a los procesos mentales que se cumplen al promover ejercicios permanentes de escritura en el aula, pues al parecer estos se ejecutan no porque se escriban muchos textos deficientes, sino porque se trabaja por mucho tiempo, acompañado por un experto, sobre un mismo texto que, a la postre, ha de ser del conocimiento público. Esto debe ser así porque es la manera como se aprende a escribir: reflexionando y profundizando sobre el conocimiento de la lengua escrita, pero en situaciones reales, personales, interesantes para el individuo que escribe.

En síntesis, *la promoción de la escritura en las aulas venezolanas tiene que ser una política de Estado* que cuente con los hombres y los recursos necesarios para que pueda hacerse efectiva.

REFERENCAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1994). *Comunicación escrita: comunicación en motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. (Col. Aula XXI). Madrid: Santillana.
- Alvarado, M. y Arnoux, E. de (1999). El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación. En *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Anónimo. (1998, mar/may). Leer y escribir en la escuela. Dossier en *Kikiriki*, 48. España: Movimiento Cooperación Educativa.
- Avilán D., A. y Pérez, S. (1998). *Caracterización del texto expositivo escrito en estudiantes del Programa Educación Integral de la UNELLEZ*. Trabajo de Ascenso. Barinas.
- Becke, C. (1998). Glosario de Carlos von der Becke. En <http://www.argenet.com.ar/~von/H/think.html>.
- Bono, A. y Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia compartida. En *Lectura y Vida*, Año 19, n.º 4, pp. 13-20.
- Cárdenas, A. (1995). Plan de acción. En *Ultimas Noticias*. Caracas: 12/03/95.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.
- Carozzi de R., M. y Somoza, P. (1994). *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Centro de Estudios Textuales (1999). *La construcción del texto escrito y las dificultades de la escritura*. (Proyecto de investigación). Maturín: UPEL (CETEX)
- Constantino, G. D. (1995). *Didáctica cognitiva*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.
- Cuetos V., F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española S. A.
- Charlita, R. (1987). *Desarrollo de la comunidad*. Caracas: Centauro.
- Duarte, P (1998). Aproximación a las representaciones sociales en evaluación. En Bustamante Z., G. (Comp.). *Evaluación y Lenguaje*. Bogotá: SOCOLPE.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Texto y Contexto*. N.º 1.

- Fodor, J. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza editorial S. A.
- Esté, A. (1993). *La interacción constructiva*. Caracas: Mimeo.
- Falcón de O., J. y Rivas, D. (1987). *Lengua española II*. Vol. 2. Caracas: UPEL.
- Freites, F. A. (1995). La argumentación infantil: Comprensión y producción del orden discursivo argumentativo en una muestra de niños venezolanos de educación básica. En *Tierra Nueva. Revista venezolana de literatura y ciencias del lenguaje*. Año IV. N.º 9. Caracas: UPEL.
- Fundalectura (1999). *Algunas consideraciones sobre la lengua escrita, su aprendizaje, su abordaje en la escuela*. Caracas: Mimeo.
- García, M. (1999a). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios. Una experiencia pedagógica. En *Propuestas didácticas para enseñar la lengua*. (Serie Docentes, constructores de texto) Táchira: Postgrado de Lectura y Escritura ULA-Táchira y Fundalectura.
- _____ (1999b). El proceso de reescritura de textos académicos ‘acabados’ de estudiantes de postgrado. Una experiencia pedagógica. Ponencia presentada en el II Simposio Internacional de lectura y escritura en el marco de la XVIII Convención de AsoVAC, noviembre 1999.
- Giordan, A. y Vecchi, Gérard de (1997). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. (Col. Investigación y enseñanza. Serie: Fundamentos, n.º 1) Sevilla: Díada editora.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Trabajo de Pedro Gómez). En [http://www.uniandes.edu.co/servidor/em/recinf/resumenes/goetzlecom\(88\).htm](http://www.uniandes.edu.co/servidor/em/recinf/resumenes/goetzlecom(88).htm).
- González, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú.
- Hjelmervik, K. M. (1982). Trends in the written products of general writing, basic writing and basic reading and writing students across four points time. En *Dissertation Abstracts International*. Section A (Humanities & Social Sciences). Vol 44. N.º 04. October 1983. Michigan: University Microfilms International.

- Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social -ILPES- (1987). *Guía para la presentación de proyectos*. 15.ª edic. México: Sg.XXI.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. (Trad.). Chile: Hachette.
- Jurado, V. F. y Bustamante Z., G. (1998). Evaluación polifónica y comunicación pedagógica. En Bustamante Z., G. (Comp.). *Evaluación y Lenguaje*. Bogotá: SOCOLPE.
- Kauffman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Argentina: Aique.
- _____. (1991). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. y Levy, H. (s.f.). Escritura y escuela: ¿amor imposible o matrimonio fecundo? En *La génesis escolar de la escritura*. Mimeografiado.
- Linuesa, M. C. (1989). Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. En *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Trad.) Madrid: Pirámide.
- Maggi, B. (1988). *El pequeño drama de la lectura*. Cuba: Edic. Letras cubanas.
- Martínez, M.C. (1994). La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En Conferencia inaugural del Simposio de preparación de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Colombia: Universidad del Valle.
- _____. (1999). *Discurso escrito: comprensión y producción*. Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual y práctica*. México: Trillas.
- Marcos Marín, F. (1983). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Morles, A. (1978, dic.). Capacidad lectora y comprensibilidad del material escrito. En *Revista Pedagógica*. N.º 13. Caracas: UPEL.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Propuestas de secuencia Lengua Castellana y Literatura*. España: Edit. Escuela Española.

- Mickelson, N. (1989). Raíces y alas. Lectura y lenguaje integral: teoría y práctica. En *Leer es la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. (Obra coordinada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez). Madrid: Pirámide.
- McNamee, G. D. (1993). Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad. En Moll, L. (Comp.) *Vygostky y la educación*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ateneo.
- Odremán, N. (1994) El rol de las universidades venezolanas en la formación de lectores autónomos. En *Revista de Pedagogía*, Vol XV, n.º 40. Caracas: Escuela de Educación de la UCV.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, I. (1991). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas: UPEL.
- Parra de Ch., B. (1995). *Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa*. San Cristóbal.
- Participantes de la Especialización en Promoción de Lectura y Escritura (1999, 26 marzo). ¿Qué se entiende por comunidad? En *Proyecto de promoción de lectura y escritura I*. (Casete grabado. N.º 1, 2 y 3). San Cristóbal.
- Pascual, I. (1999). De profesión, escritor. En <http://www.neo-humanista.org/PLF>. Fuente: ADL. Netfind (28/02/1999) n.º 161.
- Peña de B., J. (1993). *Breve diccionario de lectura y escritura*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Perriconi, G. y Galán, M. C. (1995). *Cómo formar chicos escritores: escritura y juego*. Buenos Aires: Ateneo.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21.ª edic. Madrid: Edic. Unigraf. S.L.
- Rey de Guido, C. (1985). *Contribución al estudio del ensayo en Hispanoamérica*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

- Rodríguez R., M. (1998). *¿Qué ha pasado con la investigación-acción en la era de la informática?* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Valladolid: Facultad de Educación.
- Rojas, A. (1986). El escritor y la sociedad. En *El escritor y la sociedad y otras meditaciones*. Caracas: Edic. Academia Nacional de la Historia.
- Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso. Caracas: IPC-UPEL.
- _____. (1993). Cómo se enseña a redactar. En *Estudio de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. Julio. Caracas: UPEL-IPC.
- Serrano M., S. (1997). El docente y su experiencia como escritor. En *Legenda*, 3. Año II. Mérida: ULA.
- Slater, W. y Graves, M. (1990). *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*. Argentina: Aique
- Smith, F. (1981). *Language arts* Vol. II, n.º 7, pp. 792-799 (versión de Ana T. de Bendito).
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. En *Lectura y Vida*. Año II, n.º 3, pp. 5-14.
- Tellería S., M. B. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Edic. de Postgrado ULA.
- Tovar de B., X. (1996). *La comprensión global de la lectura en textos expositivos*. Trabajo presentado para optar al título de Magister en Lingüística. Maracay: UPEL.
- UNELLEZ (1990). *Políticas de Investigación*. Barinas: Mimeo.
- Valery, O. (1999). *El proceso de escribir. Modelos teóricos*. ULA-Mérida: Trabajo de grado.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Viramonte de A., M. (1998). *Lengua, ciencias, escuela, sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Edic. Colihue S.R.L.
- Woods, C. (1986). La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En Ferreiro, E. y Gómez P. M. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI.

ANEXOS

Tabla 1
Tipos de textos según la estructura secuencial dominante

Tipo de texto	Estructura secuencial dominante	Textos que presentan la estructura secuencial dominante
Narrativo	Narrativa	<u>Literarios</u> : Cuento maravillosos y fantástico. Leyenda, relato y cuento de humor; cuento y novela de aventuras, de ciencia ficción, de realismo histórico, social y psicológico; novela policiaca. <u>No literarios</u> : Noticia, relato de suceso, relato de hechos cotidianos, reportaje, crónica, documentos, memorias, publicidad narrativa.
Descriptivo	Descriptiva	<u>Descripciones estáticas</u> : Descripción de objetos, lugares y personas por sus rasgos físicos y psicológicos. <u>Descripciones dinámicas</u> : Descripción de itinerarios, mecanismos y procedimientos. Descripción de la evolución de una persona. Publicidad descriptiva.
Prescriptivo	Prescriptiva	<u>De instrucciones</u> : Receta de cocina, modo de empleo, instrucciones sobre el funcionamiento de objetos, reglas de juego, instrucciones sobre experimentos. <u>Normativo</u> : Consignas, avisos, disposiciones legales, resoluciones, circulares, contratos, memorando.
Explicativo	Expositivo-explicativa	Exposición didáctica, informa explicativo, artículo o texto de manual que describe un mecanismo o un procedimiento, interpreta un fenómeno, desarrolla un proceso de razonamiento, modifica el conocimiento acerca de una determinada realidad.
Argumentativo	Expositivo-argumentativa	Carta publicitaria, carta de opinión, carta de solicitud, artículo crítico, editorial, secuencias textuales producidas en diálogo, entrevistas, coloquios, conversaciones que expresan una toma de decisión, una postura ante algo, la defensa de una idea.
Conversacional	Conversacional	Diálogo, conversación, entrevista, tertulia, coloquio, mesa redonda.
Poético	Retórica- poética	Poema, canción popular, teatro lírico, prosa poética.

Tabla 2
Tipo de discurso según la intención comunicativa

Tipo de discurso	Intención comunicativa	Textos que concretan el tipo de discurso
Informativo	Transmitir al destinatario un dominio del saber social	Noticia, relato de sucesos, relato de hechos cotidianos, reportaje, crónica, documental, artículo de enciclopedia, informe, memoria, documento histórico, diagrama, cartel cultural, descripción de objetos, lugares, personas, ambientes, itinerarios.
Explicativo	Lograr que el destinatario comprenda	Exposición didáctica, informe explicativo, artículos y textos de manuales que describen un mecanismo o procedimiento, interpretan un fenómeno, desarrollan un proceso de razonamiento, modifican el conocimiento acerca de una determinada realidad.
Persuasivo	Convencer al destinatario con razones, persuadirle acerca de algo	Anuncio publicitario en prensa escrita, radio, televisión, cartel publicitario, carta publicitaria, carta de opinión, carta de solicitud, artículo crítico, editorial, secuencias textuales producidas en diálogo, entrevista, conversación, coloquio, debate que expresan una toma de decisiones, una postura ante algo, la defensa de una idea.
Prescriptivo	Lograr que el destinatario realice una acción o tenga un determinado comportamiento social	<u>De instrucciones</u> : Receta de cocina, modo de empleo, instrucciones sobre el funcionamiento de objetos, reglas de juego, instrucciones sobre experimentos. <u>Normativo</u> : Disposiciones legales, resoluciones, circulares, contratos, consignas, avisos.
Conativo	Contactar con el destinatario	Diálogo, conversación, entrevista, tertulia, coloquio, mesa redonda.
Estético y lúdico	Recrear al destinatario, divertirlo, desarrollar su fantasía	Cuento maravilloso y fantástico, leyenda, relato y cuento de humor, cuento y novela de aventura, de ciencia ficción, del realismo histórico, social y psicológico, novela policiaca, fragmentos de novelas pertenecientes a las grandes épocas, literarias, romance, canción, poemas, obras de teatro, ensayo literario, literatura de humor, caricatura, chiste, historieta.

Tabla 3
Tipo de discurso según el lugar social de su realización

Tipo de discurso	Lugar Social	Textos que concretan el tipo de discurso
Pedagógico	Ámbito educativo	Unidad didáctica, página de manual, exposición didáctica, informe pedagógico, comentario educativo, artículo crítico.
Cultural	Ámbito cultural	Discurso literario, cinematográfico, musical, informe cultural, comentario cultural, informe crítico.
Político	Ámbito político	Discurso parlamentario, discurso electoral, lema electoral, cartel, artículo crítico.
Económico	Ámbito económico	Informe económico, comentario económico, carta comercial, presupuesto.
Jurídico	Ámbito jurídico	Disposiciones legales, resoluciones, demandas, circulares, contratos.
Científico	Ámbito científico	Artículos de divulgación científica.
Laboral	Ámbito laboral	Notas, avisos, circulares, informes, diversos, memorandos.
Conversacional	Ámbito de relaciones cotidianas	Diálogo, conversaciones, tertulia, carta.

Tabla 4
Niveles de entrada textual

Unidad Niveles	Discurso o texto	Secuencia del discurso o texto	Oración
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • Intención comunicativa • Situación de comunicación • Características de los interlocutores. • Relación entre los interlocutores. • Lugar y tiempo de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los mismos elementos 	
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio referencial • Macroestructura semántica • Cohesión • Coherencia • Campos léxicos y semánticos • Rasgos semánticos de registro lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio referencial • Macroestructura semántica • Cohesión • Coherencia • Campos léxicos y semánticos • Rasgos semánticos de registro lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio referencial • Clasificación semántica de las oraciones • Cohesión • Coherencia • Léxico
Morfo-sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Índices enunciativos • deixis personal • deixis espacial • deixis temporal • Superestructura • Partes el texto • Conectores • Marcas de cohes. text. • Concordancia • Perspectiva temporal • Rasgos morfosintácticos del registro lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Índices enunciativos • deixis personal • deixis espacial • deixis temp. • Tipo de secuencia • Conectores • Marcas de cohesión textual • Concordancia • Tiempos verbales • Rasgos morfosintácticos de registro lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Índices enunciativos • deixis personal • deixis espacial • deixis temporal • Sintaxis de la oración • Clases de palabras • Concordancia • Rasgos morfosintácticos de registro lingüístico
Ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía de discurso y de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía del párrafo y de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía de la oración y de la palabra
Formato	<ul style="list-style-type: none"> • Índices topográficos y tipográficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Índices topográficos y tipográficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Índices topográficos y tipográficos

ANEXO 1

BITÁCORA DE LA ESCRITURA

El presente documento tiene por objetivo recopilar datos y comentarios sobre el participante en este proyecto denominado *Alas a la palabra escrita*, con el cual se obtendrá información de la evolución en relación con habilidades, intereses, necesidades, características, condiciones, ambientes y actitudes para producir textos escritos.

No llenes este espacio

Código

INSTRUCCIONES: Escribe tus ideas, reacciones, comentarios, tareas específicas que se te ocurren y que se te asignan en hojas sueltas que archivarás. Hazlo dos veces por semana, coloca siempre la fecha y la hora en la que escribes (se sugiere lunes y sábados).

Se recomienda que respondas a interrogantes como las siguientes:

¿Qué he escrito?, ¿cómo fue ese proceso que vivía al escribir?, ¿incidentes importantes?, ¿dudas al momento de escribir?, ¿qué faltas creo tener?, ¿progresos que yo mismo haya observado?, ¿qué se te ocurre pensar de la escritura de otros compañeros?, ¿cómo corriges tus escritos?, ¿qué es lo más fácil y qué lo más difícil?...

(Anexar a esta hoja todas aquellas en las que hayas escrito para tu bitácora, así se tendrá al final una libreta con datos importantes)

ANEXO 2

REGISTRO ANECDÓTICO

El presente registro tiene por objetivo resguardar datos sobre el participante en este proyecto denominado ***Alas a la palabra escrita***, con el cual se obtendrá información sobre procesos cognitivos que se activan al producir textos escritos.

No llenes este espacio

Código

INSTRUCCIONES: En este registro se tomará nota de diferentes momentos y actitudes de escritura vividas por los participantes. Pueden escribir aquí profesores e investigadora.

122

Al escribir en el aula, ...

Cuando hace consultas sobre la escritura, ...

(Anexar a esta hoja todas aquellas en las que haya
datos escritos sobre el participante)

ANEXO 3

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tienen por objetivo recopilar datos sobre ti como participante en este proyecto denominado ***Alas a la palabra escrita***, con el cual se obtendrá información sobre tus habilidades, intereses, necesidades, características, condiciones, ambientes y actitudes para producir textos escritos.

No llenes este espacio

Código

IDENTIFICACIÓN

Sexo

M ___

F ___

Grupo social

Bajo ___

Medio ___

Alto ___

vive/rancho ___

casa propia ___

quinta propia ___

vive arrimado ___

vive/alquilado ___

Grupo

Bajo ___

Medio ___

Alto ___

económico

Sueldo de familia entre:

0 a 60.000 Bs. ___

61.000 a 120.000 Bs. ___

Sueldo de familia entre:

121.000 a 200.000Bs. ___

201.000 a 400.000Bs. ___

Sueldo / familia entre:

401.000 a 600.000 ___

601.000 0 más ___

Grupo académico

Primaria ___

Secundaria ___

Superior ___

del estudiante de la

UNELLEZ

Semestre II ___

Semestre VIII ___

El promedio de la familia cursó:

1 a 4 grado ___

5 a 6 grado ___

El promedio de la familia cursó:

7 a 9 año ___

4 y 5 año ___

El promedio de la familia cursó:

pregrado ___

postgrado ___

INFORMACIÓN

1.- ¿Son reales tus intereses en relación con la atención especial dedicada a conocer y valorar tus producciones escritas?

SÍ ___ NO ___ Si respondes afirmativamente, marca si escribes por:

Provecho propio ___ Conveniencia ___ Ánimo ___

Otro(s) ___ ¿Cuál (es)? _____

2.- ¿Cuáles son tus necesidades cuando produces un texto escrito?

De obligado cumplimiento ___ De voluntaria afección ___

De orden indispensable ___ Otro(s) ___

¿Cuál (es)? _____

3.- ¿En qué ambientes escribes?

CUARTO ___

ESTUDIO ___

SALA ___

BIBLIOTECA _

COMEDOR _

escritorio__

sofá ___

mesa _____

cama ___

suelo ___

otro _____

otro ___

otro _____

¿Cuál?

¿Cuál?

¿Cuál?

—

4.- ¿Has visitado la biblioteca?

SÍ ___ NO ___ ¿Cuál (es)? _____

5.- ¿Consultas a alguien en relación con tus escritos cuando necesitas que te los revisen o ayuden a mejorar el texto?

SÍ ____ NO ____ Si respondes afirmativamente, contesta lo siguiente:

Profesor (a) ____ Experto (a) ____ Otro (a) ____

¿A quién? _____

Si respondes que consultas a un familiar, ¿por qué, qué le ves a ese familiar que le solicitas ayuda para mejorar tus escritos? _____

6.- ¿Asistes a talleres o a cursos sobre escritura?

SÍ ____ NO ____ Si respondes afirmativamente, menciona dos nombres de esos cursos, qué institución te lo dictó y en qué año lo hiciste

7.- ¿En qué condiciones (situación o circunstancias) escribes?

siempre ____ por gusto ____ como tarea _____

por obligación ____ otra(s) ____ ¿Cuál (es)? _____

8.- ¿Qué actitudes (disposición de ánimo) asumes cuando escribes?

De agrado ____ De comodidad ____ De seguridad ____

De desagrado ____ De incomodidad ____ De inseguridad ____

Otra (s) ____ ¿Cuál (es)? _____

9.- Cuando escribes ¿consultas materiales de apoyo?

SÍ ____ NO ____ Si respondes afirmativamente, ¿qué tipo de materiales consultas? Libros ____ Revistas ____ otros trabajos _____ Otro ____

¿Cuál(es)? _____

10.- Cuando escribes, ¿organizas primero tus ideas?

SÍ ___ NO ___ Si respondes afirmativamente, ¿cómo lo haces?
comparándolas ___ clasificándolas ___ ordenándolas ___
otro (s) ___ ¿cuál (es)? _____

11. -Cuando escribes, ¿previamente analizas tus ideas?

SÍ ___ NO ___ Si respondes afirmativamente, ¿cómo lo haces?
identificas las partes ___ descompones la idea en sus elementos ___
identificas las ideas principales ___ identificas errores ___
identificas ejemplos ___ Otro (s) ___ ¿Cuál (es)? _____

12.- Cuando escribes, ¿integras las ideas?

SÍ ___ NO ___ Si respondes afirmativamente, ¿cómo lo haces?
sintetizas ___ resumes ___ reestructuras ___
elaboras cuadros sinópticos ___ esquemas ___ tablas ___
diagramas ___ otro (s) ___ ¿Cuál (es) ? _____

13.- ¿Tienes algún (os) modelo (s) de persona(s) que escribe(n) y te gustaría (n) imitar?

SÍ ___ NO ___ Si respondes afirmativamente, ¿Quién (es)?/ Menciona por lo menos,
dos nombres _____

14.- De los siguientes errores más comunes en los textos escritos, ¿cuál (es) cometes en tus escrituras? (Marca tantas equis como fallas creas tener)

De ortografía	_____	(Uso de las letras)
De vocabulario	_____	(Variedad en el léxico)
De puntuación	_____	(Uso de mayúsculas y signos)
De nexos	_____	(Uso de conjunciones, conectores, marcadores textuales)
De anáforas	_____	(Pronominalización, sinónimos, elisiones, determinantes)
De sintaxis	_____	(Orden lógico de los elementos en las frases u oraciones)
De selección de información	_____	(Uso de las ideas principales)
De progresión	_____	(avance en el suministro de la información nueva)
De elaboración de párrafos	_____	(Uso de ideas principales y secundarias)

ANEXO 4

El presente protocolo tiene por objetivo orientar las tomas de los datos que se filmarán sobre el participante en este proyecto denominado *Alas a la palabra escrita*, con las cuales posteriormente se obtendrá información sobre procesos cognitivos que se activan al producir textos expositivos escritos.

PROTOCOLO DEL VIDEO

INSTRUCCIONES:

Interesa el video que se filmará porque este debe transmitir el mensaje de producción del texto escrito en dos dimensiones: la primera, en lo que la imagen representa, la(s) figura(s), y, la segunda, lo que ella debe simbolizar, lo que sugiere para efectos del análisis. La imagen aparecerá en este video como un elemento que permita identificar situaciones, para luego sacar conclusiones con base en un código flexible creado o producido a partir de las interacciones entre el participante y la investigadora.

La técnica que se empleará con este video se llamará “*Pero ¿por qué?*”, nombre asumido de Zañartu (1990)¹, la cual “consiste en un ejercicio que pretende profundizar en las causas de un problema planteado” (p. 22). Solo que una vez vista la proyección, la investigadora iniciará un proceso de preguntas al participante acerca de por qué ocurre tal situación, en qué pensaba en ese momento, qué estaba ocurriendo respecto al acto de la escritura y a cada respuesta se repreguntará “*pero ¿por qué?*”.

(Esos datos se recogerán en la ficha de observación de cada participante)

LISTA DE CÓDIGOS DE LOS PARTICIPANTES

N.º	Código
1	1-FC/MMU/8
2	2-JZ/BMU/8
3	3-MO/MMU/2
4	4-LB/MMU/2
5	5-MA/MMS/2
6	6-GH/MAU/8
7	7-JR/MBS/2
8	8-BO/MBS/2
9	9-KD/MMS/10
10	10-MA/MMS/10
11	11-LR/MMU/8
12	12-AM/MMU/G
13	13-MP/MMU/G
14	14-KG/MBS/8
15	15-GG/MMU/G
16	16-MV/AAU/G
17	17-KP/MMU/8
18	18-RZ/MMU/G
19	19-LA/MMU/G
20	20-NS/MBP/2
21	21-AV/MMU/8
22	22-MM/MMU/8
23	23-MM/MBU/G
24	24-MD/MMU/G
25	25-GJ/MMU/G
26	26-AG/MMU/2
27	27-NG/MMS/G
28	28-MS/MMU/G
29	29-YM/MMU/G

(*) Según ANEXO 3 (**Cuestionario**) las siglas centrales se refieren a: Grupo social (Bajo, Medio, Alto)/ Grupo económico (Bajo, Medio, Alto)/ Grupo académico (Básica, Media, Universitaria)

ANEXO 5

La presente ficha tiene por objetivo resguardar datos sobre el participante en este proyecto denominado ***Alas a la palabra escrita***, con el cual se obtendrá información sobre aspectos específicos en la producción de textos expositivos escritos.

FICHA DE SEGUIMIENTO

FICHA DE SEGUIMIENTO "tentativa"					
1=Muy deficiente/2=Deficiente/3=Aceptable/4=Muy aceptable/5=Excelente	1	2	3	4	5
Estructura de la frase sencilla					
Estructura de la frase compuesta					
Uso de vocabulario					
Ortografía					
Uso de nexos simples					
Uso de conectores					
Signos de puntuación					
Argumentos, definiciones, explicaciones					

ANEXO 6

La presente ficha tiene por objetivo resguardar datos sobre las observaciones realizadas al participante en este proyecto denominado ***Alas a la palabra escrita***, con el cual se obtendrá información sobre procesos cognitivos que se activan al producir textos expositivos escritos.

FICHA DE OBSERVACIÓN						
Código del observado						
Obs. No		Fecha		Hora		Sitio
Nombre del Observador						
Observaciones:						
Situación de escritura (describir por qué escribía el observado)						
Notas necesarias y complementarias						

ANEXO 7

PORTAFOLIO

El portafolio se entenderá en el proyecto **Alas a la palabra escrita** como conjunto de papeles en los que el participante va escribiendo desde que se incorpore al proyecto y tiene por objetivo recopilar las muestras de escritura del estudiante para análisis de su evolución y búsqueda de explicaciones a trazos o rasgos observados en estas.

INSTRUCCIONES: Archiva en una carpeta marrón toda hoja, papel o ficha en la que hayas escrito cualquier texto, esto incluye tanto borradores como producciones finales. Coloca, arriba y a la derecha de cada hoja archivada, fecha, hora y sitio en el que escribiste ese papel.