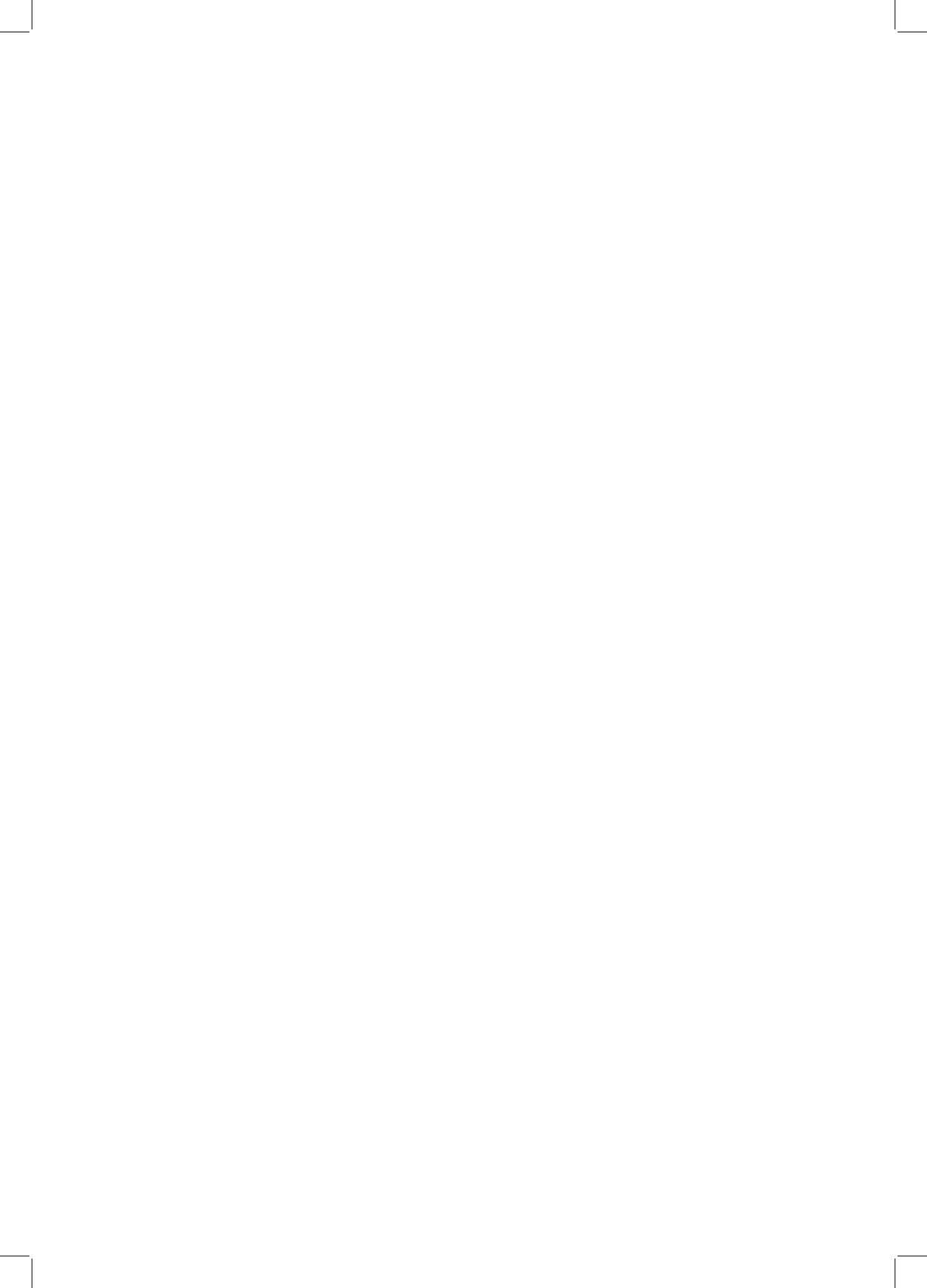


# Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela



Marisol García Romero

Compiladora



Marisol García Romero (Compiladora)

# Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
TACHIRA VENEZUELA

Universidad de Los Andes  
San Cristóbal – Venezuela  
2008

# Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela

Compiladora: Marisol García Romero

Imagen de portada: Picasso, *Grande baigneuse au livre* (1937)

Imagen parte I: Chagall, *Literatura*, (1920)

Imagen parte II: Picasso, *La lectura*, (1934)

Diseño de portada/ Diagramación:

Natalia Merchán García – *natymer@gmail.com*

Corrección de estilo:

Marisol García Romero

San Cristóbal – Venezuela

1ª edición, junio 2008

© Universidad de Los Andes

© De los autores

San Cristóbal, 2008

Comité de arbitraje:

Dra. Alba Avilán (UNELLEZ)

Dr. Adolfo Bartolomé Ayuso (ULA)

Profa. Elisa Bigi (ULA)

Dra. Marisol García Romero (ULA)

Profa. Nila Mendoza de Hopkins (LUZ)

Profa. Leonor Salazar (LUZ)

Hecho el depósito legal:

Nº: lf23720084001377

ISBN: 978-980-11-1181-8

Reservados todos los derechos

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización previa y escrita de la editora. Se autorizan las citas siempre que en éstas se identifique la fuente.

Este libro fue financiado por Fundacite – Táchira, Vicerrectorado Académico, Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura, Departamento de Español y Literatura y Grupo de Investigación sobre Historia de las Ideas en América Latina

Impreso en Venezuela

Printed in Venezuela





# Índice



Prefacio	9
Presentación	11
<b>I Parte: Proyectos de investigación en la línea de la escritura académica</b>	
Enseñanza de la escritura académica: El recuento de una experiencia en una segunda lengua / Beatriz Manrique	19
Investigar sobre el escribir / Alba Avilán Díaz	39
Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria / Stella Serrano de Moreno	63
<b>II Parte: Propuestas innovadoras sobre escritura en el aula universitaria</b>	
El modelo de Flower y Hayes: Una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico / Yeriling Villasmil y Gloria Fuenmayor	107
Cátedra permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas / María Domínguez de Rivero	121

La construcción didáctica de la escritura del texto académico: Una experiencia en la formación del docente universitario / Francisca Morela Fumero	132
Elementos para el análisis de programas de formación lingüística en la educación superior / Isabel Martins y Jeffrey Cedeño	145
Un wiki como “comunidad de escritura”: Espacios de interacción y producción textual en Internet y su utilidad en el aula de lengua / Pamela Palm	163
La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios / Elisa Bigi Osorio	179
La lengua oral, la lengua escrita y el docente / Francisco Morales Ardaya	199
Dictado y ortografía en relación con la oralidad / José Gonzalo Duque	213
Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza del ensayo periodístico universitario / Marisol García y Jenny Bustamante	229
La escritura estudiantil universitaria: Dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad / Francisco Morales Ardaya y José Francisco Velásquez Gago	243
Deficiencias en el uso de la lengua escrita / Adolfo Bartolomé Ayuso	259

# Prefacio

Marisol García Romero  
Compiladora

La mayoría de los capítulos de este libro fueron presentados en el *I y II Curso sobre escritura académica de los estudiantes universitarios* en la Universidad de Los Andes - Táchira los días 11 y 12 de octubre de 2006 y 2007. Este curso es organizado anualmente por el Departamento de Español y Literatura y la Especialidad en Promoción de la Lectura y la Escritura. Tiene entre sus objetivos incentivar a los docentes y estudiantes de postgrado del área de Lengua Materna para iniciar investigaciones en la línea de la escritura académica de sus estudiantes universitarios, y también proporcionarles la oportunidad de conocer o exponer experiencias innovadoras en el aula universitaria para mejorar la producción escrita de los alumnos.

Este libro muestra el gran interés que poseen los docentes e investigadores venezolanos no sólo por describir y explicar problemas lingüísticos relacionados con el uso de la lengua escrita, sino, sobre todo, por contribuir desde el espacio pedagógico e investigativo con la generación de soluciones para las múltiples dificultades que presentan los estudiantes y los docentes que los enseñan y evalúan.

Quiero agradecer a los autores, quienes contribuyeron con su aporte teórico y metodológico a dar el primer paso hacia la sistematización de las investigaciones hechas en Venezuela, sobre la competencia escrita de los estudiantes de la educación superior. Así como a los entes que financiaron la edición y publicación de esta obra, Fundacite - Táchira, la Universidad de Los Andes y el Grupo de Investigación sobre Historia de las Ideas en América Latina. Además al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), por el financiamiento otorgado para la realización de los dos cursos.



# presentación



Sergio Serrón Martínez

UPEL-IVILLAB

La preocupación entre los especialistas por la problemática de la enseñanza de la lengua es relativamente reciente: algo más de 40 años. En principio, se reflejó en la creación de cursos propedéuticos y luego curriculares en distintas universidades del país, algunos con carácter teórico-práctico, otros con una orientación “hacia fines específicos” (por ejemplo, la elaboración de informes de naturaleza técnica), otros, cada vez más, con objetivos netamente remediales. A fines de los 70, se conocen los primeros trabajos de investigación que, en su mayoría exponían diagnósticos “conocer de primera mano, el estado actual del conocimiento de su lengua por parte de nuestros estudiantes universitarios” y fue a principios de los 80, cuando se empiezan a desarrollar algunas propuestas centradas en los resultados de esos diagnósticos, se busca elaborar “instrumentos” válidos para determinar esos niveles y se inicia una larga historia de exploraciones didácticas, en principio y como consecuencia de los enfoques de la época, con métodos funcionales comunicativos, pero sin poder esconder, en la práctica, el contenido remedial: subsanar las deficiencias atribuidas, con razón, al sistema educativo anterior, pero sin mayor impacto en la formación intelectual y en el contenido conceptual.

Con el tiempo, el indetenible desarrollo de las áreas formativas, trajo como consecuencia la creación y consolidación de estudios de postgrado con su necesaria derivación investigativa que se reflejó de inmediato en

eventos específicos o generales de diversa naturaleza y la proliferación de publicaciones que entraron en la carrera, no siempre positiva, por obtener beneficios para la carrera del docente e investigador.

En estos primeros años del siglo XXI, se ha intensificado el proceso por encontrar la fórmula, casi mágica, que haga del estudiante y del egresado en los niveles superiores educativos, un usuario competente de su lengua materna, preocupación que, sin embargo, está lejos de dar frutos. No obstante, constituye casi una definición programática del quehacer académico especializado que espera el consiguiente compromiso de las administraciones públicas y universitarias, para forjar ese programa implícito de nuevos derroteros por donde transitar el ejercicio de la lengua.

Este volumen es una ratificación de ese compromiso académico. En él encontramos discusión teórica, propuestas concretas, diagnósticos, comentarios, indicaciones puntuales, revisiones de actitudes. Catorce textos, producidos por autores de seis universidades de distintas regiones y especialidades reflejan nítidamente la realidad educativa (y socio geográfica) nacional. En su mayoría son productos de facilitadoras y participantes en los dos primeros Cursos sobre Escritura Académica de los Estudiantes Universitarios, una experiencia trascendente que tiene lugar en el Núcleo Táchira de la Universidad de Los Andes. Los cuatro últimos trabajos de la Parte 2, corresponden a colaboraciones solicitadas a miembros del personal docente y de investigación de la misma Universidad, comprometidos con el área y la orientación general.

Los tres primeros trabajos (Proyectos de investigación en la línea de la escritura académica), tienen un valor intrínseco testimonial en cuanto reflejan y presentan experiencias de vidas dedicadas a explorar, crear, aplicar, en un verdadero ejercicio magisterial. Manrique sugiere un espacio a recorrer, el de la integración en lo que tiene que ver con enseñanza de lengua(s) (materna y segundas) desde un enfoque discursivo, con el fin de aprovechar y capitalizar esfuerzos y orientaciones. Avillán, por su parte, hace un recorrido comentado por los últimos diez años de su experiencia en el aula y en la investigación para exponer algunas proyecciones de su quehacer actual. Serrano,

por último, nos muestra como los trabajos de investigación son fundamentales para la elaboración, aplicación y evaluación de propuestas de trabajo de aula, en este caso con una sólida orientación discursiva también.

Los once textos que componen la Parte 2 (Propuestas innovadoras sobre escritura en el aula universitaria), tienen, como no podía ser de otra manera, multiplicidad de enfoques y temáticas, considerando la heterogeneidad de la problemática y la diversidad de teorías y metodologías que buscan confrontarla y solucionarla.

El aporte de Villasmil y Fuenmayor se centra en un trabajo de investigación e intervención pedagógica en las universidades, para probar que el modelo de Flower y Hayes (1981) es una opción válida en la búsqueda de mejorar la competencia de sus estudiantes, a partir de la profundización del conocimiento de estructuras y órdenes.

En el capítulo siguiente, Domínguez de Rivero propone y fundamenta la "Cátedra Permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas" con un objetivo que se proyecta en el sistema educativo, por cuanto sus participantes son docentes o futuros docentes, y el desarrollo de sus propias capacidades, especialmente en lectura y escritura, redundará en su praxis. Es bueno subrayar que los presupuestos teóricos están centrados en el enfoque estratégico del aprendizaje y su aplicación al campo lingüístico.

En un universo vinculado con el anterior, Fumero centra su atención en el "texto académico" producido por docentes "formadores de docentes", generalmente con fines de difusión de investigación, aunque con intereses prácticos subyacentes. Basada en la teoría de los prototipos y con orientación pragmática, concluye en la necesidad de "ofrecer un instrumento de orden metodológico para [mejorar] la producción escrita".

El texto de Martins y Cedeño sigue en dirección similar a los anteriores en cuanto a que su apoyo teórico se encuentra principalmente fuera de los temas lingüísticos para centrarse en la producción de programas con el fin de orientar una evaluación, futura, de los utilizados en las universidades, siguiendo patrones especializados.

Las nuevas tecnologías y su integración en redes se hacen presentes en el texto de Palm, donde fundamenta su uso en el proceso educativo en general, pero en particular, en nuestra área. Es interesante subrayar que, como señala la autora, las TICs forman parte de la alfabetización presente, pero todavía no forman parte fundamental de la educación, y este trabajo se orienta a integrarlas en su manejo operativo y en el desarrollo de competencias.

Bigi relata una experiencia también con estudiantes de educación, en la que se combinaron tanto la producción escrita como la praxis, el mejoramiento de competencias del futuro docente y sus implicaciones en el aula, en este caso a través de la planificación y aplicación de un proyecto de promoción de la lectura y la escritura. Esta integración de formación y aplicación-praxis deviene de interés para la formación del recurso educativo.

Morales plantea la amplitud geográfica, social y de estilo que presenta nuestra lengua, tan extendida en el mundo actual, y su relación con la educación, en función de la diferencia entre el uso oral y el uso escrito. El texto tiene una indudable aplicación en cuanto define y caracteriza ambas presentaciones del quehacer del lenguaje y muestra la interferencia en la praxis escrita de la lengua oral, con ejemplos que le dan claridad. Finaliza con una visión concreta de la función docente y, por ende, de la formación de este recurso: tomar y crear conciencia de la problemática pasa a formar parte del bagaje de conocimientos no del especialista sino de todo el cuerpo magisterial.

Duque se orienta en términos más tradicionales, en este caso para considerar la función del dictado en la evaluación ortográfica, a partir de una reflexión teórica y una descripción de su funcionamiento en el aula y, especialmente, en la ortografía, con énfasis en su relación con la oralidad. El texto, que podrá servir como insumo para investigaciones posteriores, sugiere varias líneas de atención tanto teórica como de aplicación.

García y Bustamante retoman la relación entre escritura académica y nuevas tecnologías, con el fin de mejorar las competencias en futuros comunicadores sociales, aunque no exclusivamente. En tal sentido,

exponen sobre la creación del Portal Textus, herramienta didáctica caracterizada por su diseño educativo e interactivo, lo que lo hace válido para otros usos, en la producción textual.

Morales y Velásquez incursionan en la elaboración de un diagnóstico institucional sobre la comprensión y producción de textos en la universidad, definiendo roles y responsabilidades, distribuidas en el docente, el estudiante y el medio. Con este enfoque, se centran en la extracción y reproducción de información, comprendida o fundamentalmente no comprendida, y los vicios y carencias presentes, exhaustivamente descriptos y duramente juzgados, con el fin de hacer algunas propuestas y recomendaciones, no sólo de carácter lingüístico sino también ético.

Este grupo lo cierra el trabajo de Ayuso, que presenta las consecuencias de las bajas competencias lingüísticas de los educandos en los estudios superiores, e indaga en torno tanto a los problemas confrontados como en las propuestas de soluciones, con una visión amplia. Sobre este particular deviene de interés la exposición de un análisis diagnóstico bastante exhaustivo apoyado en cuadros que contribuyen a su mejor comprensión.

En conjunto, contamos con textos que pueden orientar una reflexión bien fundamentada sobre las competencias de nuestros estudiantes, sus producciones y, en especial, propuestas en marcha para atender esta área neurálgica del sistema educativo. No es menos valioso, el contar con una amplísima bibliografía en la mayor parte de los trabajos que seguramente será insumo imprescindible en jornadas de futuros investigadores.

Es un nuevo aporte que las unidades del área (Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura y Departamento de Español y Literatura) en la ULA-Táchira, hacen no sólo a la investigación y sus aplicaciones sino también a los procesos formativos del docente.





*Proyectos de investigación en línea de la escritura académica*





# 1 Enseñanza de la escritura académica: El recuento de una experiencia en una segunda lengua

Beatriz Manrique  
Universidad del Zulia  
beatrizmanrique@cantv.net

## *INTRODUCCIÓN*

Durante las dos últimas décadas, el tema de la lectura y la escritura académica ha ocupado un lugar central en las investigaciones educativas, tanto en la lengua materna como en una segunda lengua. Así, destacan, en la enseñanza de español como primera lengua, investigadores como Carlino (2005), de Argentina, quien enfoca el tema desde la perspectiva de la relación entre la lectura, la escritura, y el proceso enseñanza aprendizaje. Otro ejemplo sería el equipo de investigación chileno conformado por Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1997), quienes asumen la lectura como un proceso estratégico complejo. En Venezuela, también, se han realizado investigaciones en el área, como por ejemplo la efectuada por Bernal, Castell y Mogollón (2006), quienes investigan sobre los tipos de textos y su enseñanza en la Escuela de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela. Otro ejemplo que debe mencionarse es el trabajo realizado por Vílchez, Manrique y otros (2001, 2002 a, 2002 b, 2002 c, 2003), como parte del programa de investigación TEXTUS, subvencionado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES, LUZ). Este último equipo ha realizado investigaciones a partir del objetivo central de producir materiales para el desarrollo de la escritura académica concentrados en la enseñanza explícita

del proceso de escritura, la definición de texto, las características de la cohesión y la coherencia y el desmontaje de textos para llegar a la macroestructura.

Ahora bien, como producto secundario del programa mencionado, Manrique, García y Vílchez (2005), y Manrique y García (2006) han llevado a cabo investigaciones relacionadas con la escritura académica en una segunda lengua agregando al enfoque discursivo textual utilizado en los trabajos de Vílchez y otros, actividades como por ejemplo: el uso de las habilidades de visualización e imaginación a partir del análisis de imágenes que sirven de base para la introducción del tema que se analizará en el aula, con el objetivo de hacer consciente en los participantes el conocimiento previo acerca del proceso de escritura y el aspecto lingüístico (funciones y nociones) que se estudiará durante la consecución del tema. Se ha considerado el conocimiento previo puesto que en la literatura sobre escritura académica, se pueden distinguir, al menos, cuatro tipos de conocimiento previo que son útiles en el ambiente académico y que, además, han sido merecedores de interés desigual como objeto de investigación (Castelló, 2000: 72):

1. El conocimiento del código, que es la habilidad para usar sistemas de notación adecuadamente.
2. Cantidad y clase de conocimiento lingüístico de los estudiantes.
3. Conocimiento acerca del tema que se desarrollará.
4. Conocimiento acerca del proceso de producción escrita y sobre las actividades mentales que la escritura implica (experiencia previa en escritura académica).

Todo este conocimiento previo es de suma importancia para la discusión de las ideas sobre el proceso de escritura que poseen los participantes en cualquier curso de escritura académica.

En el presente artículo se presenta un resumen de los aspectos que se han analizado en la enseñanza de la escritura académica en una segunda lengua, a partir de la experiencia producto de las investigaciones

realizadas para el programa TEXTUS mencionado anteriormente. También se presenta un corto análisis de las amplias posibilidades de continuar con esta área de investigación en la enseñanza de la escritura académica.

### *RECUENTO DE LA EXPERIENCIA*

El concepto de comprensión y de producción escrita que sustenta el programa "TEXTUS" supone una concepción interactiva del lenguaje, ya que cuando alguien escribe lo hace para un lector virtual que se materializa en él como escritor, lo que le permite ajustar y sintonizar lo escrito con sus propósitos iniciales. Asimismo, el concepto de comprensión no es visto como una simple transferencia de significados, sino como un proceso estratégico que exige del lector una participación activa para reconstruir la totalidad semántica, fruto de los significados del texto y de sus aportes como lector comprendedor.

Concebir las funciones comunicativas básicas como procesos estratégicos capaces de revelar aspectos de lo que los usuarios realizan al procesar información semántica, nos obliga a definir el concepto de "estrategia". Según Kirby (1984), las estrategias son habilidades adquiridas que se desarrollan a través de la práctica y son seleccionadas voluntariamente por el sujeto lector. Oxford (1990) define estrategias de aprendizaje como acciones específicas, realizadas por el aprehendiente para facilitar, acelerar y hacer el aprendizaje más divertido, más directo y transferible a nuevas situaciones. Como ambas autoras implican que las estrategias pueden desarrollarse de manera consciente, podemos combinarlas y tendremos que una estrategia será entonces una acción específica realizada por un aprehendiente que pasa a ser una habilidad a través de la práctica.

Bernárdez (1995) postula el lenguaje como un sistema autorregulador donde el hablante va aprendiendo a base de comparar su propio rendimiento con el modelo deseado, y capaz de introducir modificaciones en el proceso hasta alcanzar el equilibrio. Esta autorregulación implica que todo sujeto al construir o comprender pone en juego una serie de mecanismos de manera consciente e inconsciente hasta llegar a la

meta. Van Dijk (2002) define el concepto de estrategia por oposición al de estructura, al materializar la dicotomía enfoque estructuralista (estático) vs. enfoque procedimental (dinámico). Obviamente, el primero se corresponde con el modelo estructuralista cargado de principios, reglas, normas y de unidades aisladas; mientras que el otro se vincula con las corrientes más novedosas de la lingüística contemporánea, y, además, lo considera resultado de la confluencia de varias ciencias: la psicolingüística, la semántica, la neurolingüística, entre otras. El autor explica el proceso de construcción textual como producto de la dinámica mental o interaccional, de lo cual se deduce que el lenguaje se aprende con el uso; es decir, se aprende realizando acciones discursivas. Estas ideas y otras experiencias de investigación en segunda lengua dio origen a una investigación paralela al equipo TEXTUS en lengua madre que se plasmaron en dos artículos: “La escritura: una herramienta para expresar el conocimiento” (Manrique, García y Vílchez, 2005) y “La influencia de la escritura académica, la discusión entre pares y el uso de un perfil de corrección” (Manrique y García, 2006).

El punto de partida de esta experiencia de investigación en escritura académica en una segunda lengua no es diferente a otras experiencias similares. Por ejemplo, Casey (1998) presenta en la introducción de su artículo la descripción de su grupo de estudio. Ella parte de la idea de que las habilidades de escritura de los alumnos, en general, están muy por debajo del nivel de grado de estudio y que aún en los años superiores presentan grandes problemas para la construcción de ensayos académicos. La diferencia estriba en que los participantes de nivel universitario están concientes de sus deficiencias y buscan mejorar. En el caso que se trata en este artículo, los participantes poseían características similares a los participantes de Casey: muy bajo o ningún conocimiento acerca del proceso de escritura académica en su lengua madre o en la segunda lengua y un manejo intermedio de la lengua extranjera.

En su propuesta, Casey presenta tres etapas para el proceso de escritura: la primera maneja la acumulación o la búsqueda de la información, es decir, en esta etapa la tarea es recopilar las ideas, las opiniones, los hechos relevantes sobre al tema; la segunda es la interrelación de las

ideas, en otras palabras, cuál es el tema real, cómo las otras ideas le darán soporte, y para quién se escribe; la tercera o última etapa es la revisión o corrección del borrador producido.

En el mercado de materiales dedicados a la enseñanza de escritura de inglés como segunda lengua, es fácil encontrar una serie de libros diseñados bajo diferentes enfoques. Rico (1983) parte de la generación de ideas por medio de mapas mentales hasta llegar a la etapa de organización. Shaughnessy (1970) considera la enseñanza de la gramática a partir de los errores que cometen los participantes. Para esta autora los aspectos más relevantes son la estructura oracional y la estructura lógica; sin embargo, no se olvida de la ortografía. El énfasis que Rico y Shaughnessy le dan a las dos primeras etapas, audiencia y selección de ideas que se escribirán le permitirá al participante comprender cómo se interrelacionan sus ideas y hasta dónde debe ahondar en su presentación, ya que es clave para la siguiente etapa de organización del texto.

Otro autor de materiales de enseñanza para la escritura académica es Jordan (1990), quien parte de las funciones retóricas para el diseño de su propuesta, la cual desarrolla a partir del estudio de la organización básica de todo texto académico: introducción, desarrollo y conclusión. Otro ejemplo es Reid (2000), quien se basa en las investigaciones sobre análisis del discurso, géneros discursivos y psicología cognitiva para proponer sus materiales, los cuales organiza en forma de espiral; es decir, organiza el material según las secuencias de la información y el análisis de lo que los estudiantes saben o no saben. Este autor propone un proceso de cuatro etapas no secuenciales e interrelacionados: la selección (la audiencia y la limitación del tema), la planificación previa, la presentación (el montaje del texto en sí) y la revisión del producto.

En este mismo orden de ideas, es pertinente acotar que todos los autores mencionados parten de una realidad diferente a la existente en la Universidad del Zulia (LUZ). En general, los materiales ya mencionados son para estudiantes extranjeros residentes en los Estados Unidos o en otros países de habla inglesa. Los participantes, en el trabajo realizado en LUZ, se desenvuelven en otra realidad y su objetivo es ser capaces de recrear la información por ellos producida y recopilada a partir de

sus investigaciones, en artículos publicables en el idioma inglés; sin embargo, la base teórica de enseñanza debe ser similar, puesto que el producto final es un texto de su área de conocimiento que refleje las normas lingüísticas específicas del lenguaje académico.

En mi experiencia como docente en la enseñanza de una segunda lengua, he constatado cómo los estudiantes ingresan al primer nivel universitario con grandes dificultades en el manejo de la escritura en lengua madre, y egresan con los mismos problemas. Este impedimento se hace más patente cuando el profesional ingresa al cuarto nivel de educación superior, lo cual crea un obstáculo mayor para el desarrollo de la escritura en una segunda lengua.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación sobre la ausencia de un lector específico a quien se dirige el texto, es decir, la ausencia de un destinatario, en el curso de escritura académica en una segunda lengua, se enfatizó en la fase de pretexto, la definición específica de una audiencia. Como parte del trabajo que debían realizar los participantes, se incluyó la producción de un texto sobre un tema de su área dirigido hacia un grupo de lectores con características específicas escogidos por el estudiante (definición de la audiencia). A continuación se presenta el resumen de los resultados.

### *INVESTIGACIONES EN SEGUNDA LENGUA DEL EQUIPO TEXTUS*

Se desarrolló un programa de enseñanza como parte de un curso de escritura académica en una segunda lengua, denominado "Writing: a tool to Express your knowledge". Como un primer abordaje en la investigación de los resultados del curso se comparó la producción escrita inicial de los participantes del curso con los resultados obtenidos al finalizar la intervención pedagógica (Manrique, García y Vílchez, 2005); y, en una segunda oportunidad, se analizaron los mecanismos de coherencia local y global en seis productos de uno de los participantes del curso diseñado en inglés para investigadores y profesionales de diferentes áreas del conocimiento (Manrique y García, 2006).

Es decir que las investigaciones realizadas surgen de un curso de escritura académica diseñado para egresados universitarios de diferentes áreas. El objetivo del curso de enseñanza de escritura académica es que los estudiantes sean capaces de organizar sus ideas, considerando las características discursivas específicas para cada situación de escritura y puedan tomar decisiones basadas en ellas. Con esto en mente, las clases y las correcciones realizadas se fundamentaron en tornar aparente, el proceso interno que subyace a la creación de un texto. En consecuencia, se le dio importancia a la discusión del texto como un producto creado a partir de la interacción con el mismo texto.

Las dos investigaciones publicadas, en relación con la enseñanza de la escritura académica en una segunda lengua, parten de los siguientes aspectos: la enseñanza estratégica de la lengua y el criterio constructivista del aprendizaje a partir de la discusión, tanto, con el profesor, como con sus pares. Con la intención de cubrir el primero, se diseñó un curso completo, cuya finalidad es el desarrollo conciente de estrategias de expresión escrita para la elaboración de textos académicos, con el propósito de desarrollar en el individuo destrezas que le permitan expresar, de manera coherente, el conocimiento adquirido en su campo de estudio. Las discusiones en aula después de la presentación de la teoría sobre el proceso de escritura y después de la producción escrita de los participantes, permitió la concienciación del conocimiento con la intención de llegar a la metacognición.

Tres aspectos claves, que se enfatizan durante las sesiones de clases, han sido alimentados por dos vías: de las investigaciones ya mencionadas en segunda lengua y de los resultados de las investigaciones realizadas en lengua materna por el equipo de investigadores del proyecto TEXTUS. Así, se enfatiza, primero, las características del lenguaje académico: es *transitivo*; que posee un *esquema discursivo* rígido y conservador; tiene además una *estructura* que refleja tanto la intención persuasiva del autor, sus argumentos, como también la justeza y consistencia de sus ideas; debe estar *exento de ambigüedades*, por lo cual debe utilizar un *lenguaje formal* y una *terminología* especializada y unívoca (Elejalde, 1998). El segundo aspecto que se incluye sobre el lenguaje académico es la organización de su estructura, la cual suele tener tres secuencias principales: *introducción, desarrollo y conclusiones*. En la primera secuencia

se suele mencionar la metodología usada, las fuentes y la tesis. Luego, en el desarrollo se procede al análisis de las derivaciones lógicas de la tesis y a la validación de dicha teoría. Finalmente, la última secuencia evalúa la veracidad o falsedad de la hipótesis, enuncia los corolarios de rigor e indica los problemas que han quedado pendientes. Como tercer aspecto, se desarrolla el hecho de que la escritura ocurre a través de un proceso recursivo: todo escritor piensa, escribe, lee, piensa, corrige; es decir, se evalúa y se reevalúa lo escrito a medida que se desarrolla. Este proceso de la escritura involucra cambios continuos en forma y estructura.

El estudio y análisis conciente de los tres aspectos anteriores permite que los estudiantes adquieran tanto las estructuras de la segunda lengua como las características de este lenguaje académico, inherente a su campo de estudio; además, la enseñanza conciente del doble rol escritor – lector fomenta la adquisición de nuevos esquemas cognitivos, para lograr así la modificación de los patrones previos de expresión escrita. Asimismo, el desarrollo conciente de los tres aspectos mencionados, refleja dos de las características de la teoría constructivista: el desarrollo de la autonomía del aprendizaje y el alcance de la metacognición: *“Control conciente y deliberado de su propia actividad cognoscitiva”* que le permitirá continuar su aprendizaje (Schunk, 1996: 205).

Además, como parte del proceso de concienciación, en la etapa de preescritura se enfatiza la existencia del destinatario, el cual es uno de los aspectos que surgieron de las investigaciones del programa TEXTUS. El destinatario nunca debe ser considerado como un receptor cualquiera ni mucho menos ocasional, pues el emisor siempre lo selecciona; incluso en los casos en que el destinatario no hace acto de presencia física, como, por ejemplo, al momento de crear un texto escrito. La determinación del destinatario es en gran medida capital para la estructuración del mensaje, pues el emisor debe bosquejar la imagen ideal de la persona a quien se dirigirá el mensaje, incluyendo el modelo textual adecuado, e incluso debe prever las circunstancias contextuales que enmarcan el acto comunicativo, ya que estas últimas reflejarán muchas de las características del destinatario. En los procesos de producción textual, estas actividades realizadas por el emisor, se engloban en la fase de pretexto, vital al momento de construir cualquier

escrito. Por esto, se decidió enfatizar en esta primera etapa que se escribe para alguien en particular y los participantes decidieron escoger tanto un tema de su área como una audiencia a quien iba dirigido el texto final. En el segundo artículo publicado, el cual se menciona en el presente trabajo, se explica cómo los participantes hicieron los ajustes pertinentes a partir de la audiencia a la cual iba dirigido el texto final (Manrique y García, 2006).

Retomando la idea sobre constructivismo presentada al inicio de este aparte, el otro aspecto mencionado como apoyo teórico de las investigaciones realizadas es la teoría constructivista, la cual implica el diseño de entornos de aprendizaje significativo, variable que ha suscitado considerable interés. Según Bodner (1986), el modelo constructivista de conocimiento podría resumirse en la siguiente aseveración: “Knowledge is constructed in the mind of the learner” (1986: 873). Es decir, los datos que se perciben por los sentidos y los esquemas cognitivos que se utilizan para explorar esos datos existen en la mente del individuo que aprende. Según esta perspectiva y la propuesta de Kahn y Friedman (1993), el aprendizaje bajo este enfoque se caracteriza por cuatro (4) principios.

El primero señala que el aprendizaje se construye; es decir, aprender es transformar el conocimiento existente a través de la expansión del mismo, transformación, que a su vez ocurre por medio del pensamiento activo y original del aprendiz. En segundo lugar, en el aprendizaje se va del refuerzo al interés: es necesario involucrar a los estudiantes en tareas y temas que cautiven su atención, para apoyar y expandir sus intereses e involucrar al estudiante en el proyecto de aprendizaje. En tercer lugar, se encuentra la necesidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje, al fomentar una libertad responsable. Y, por último, las interrelaciones para lograr aprender son vitales, ya que a través de ellas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia (Piaget, 1932, citado en Bodner, 1986) y se logra, además, el aprendizaje académico.

Como punto unificador en las dos investigaciones publicadas, se encuentra el uso de un perfil de corrección que sirva de ayuda tanto para la etapa de corrección del producto final, como al momento de

producir el borrador. La importancia de un baremo de corrección de la producción escrita en la enseñanza de este arte, se observa en las diferentes propuestas que hay en la literatura para lograr evaluar o corregir en el texto el uso de lengua por parte del estudiante (Hughey y colaboradores, 1983). En el caso que nos atañe, como el objetivo es desarrollar todos los aspectos que confluyen en la producción de un texto académico, se escogió el perfil de evaluación de composiciones para una segunda lengua (ESL Composition Profile) propuesto por Hughey y colaboradores (1983: 140). Este perfil se considera una herramienta de evaluación y de aprendizaje, puesto que el mismo provee un panorama amplio, un esquema para la evaluación de un discurso conectado, coherente y efectivo y, además, una clara posibilidad de utilizarlo individualmente tanto en la creación como en la evaluación de sus textos. En otras palabras, su uso permitiría la aparición de los principios anteriormente mencionados en acción.

El perfil consta de cinco (5) criterios: el contenido, la organización lógica, el vocabulario, el uso de la lengua y la ortografía. Cada criterio presenta una escala numérica que se asigna a los niveles cualitativos: de excelente a muy bueno, de bueno a bastante aceptable, de aceptable a deficiente, muy deficiente. Estos aspectos cualitativos se explican y se expanden con preguntas específicas. La lectura se hace de dos maneras: los niveles individuales en cada componente por separado proveerá información sobre ese criterio en específico; y la suma de los componentes es el perfil general de la capacidad de expresión escrita de los participantes. Cada aspecto incluido en los niveles cualitativos tiene, además, su explicación sobre qué incluyen o qué preguntas debe hacerse el participante para adosarse en una categoría específica (Anexo 1).

Desde el punto de vista de la lengua, los aspectos cubiertos por el perfil le permiten al participante moverse a lo largo de su texto de cinco formas diferentes, cinco criterios esenciales para la escritura efectiva. Según el autor, el objetivo del perfil, desde el punto de vista pedagógico, es proveer una ayuda invaluable que los estudiantes puedan reconocer, practicar y utilizar los principios de la escritura académica. El perfil puede convertirse en una herramienta no sólo para la evaluación de la producción escrita, sino también para darle forma y

mejorar la escritura, en general (Hughey, 1983). Además, el uso de un formato de corrección escrita permite activar procesos cognitivos que no son puestos en práctica de manera espontánea y es una ayuda para los participantes reflexionar en torno a los aspectos específicos de cada área del perfil de corrección.

Otro tema que se ha incluido en las dos investigaciones realizadas hasta ahora es la discusión entre pares para la corrección de los borradores como una forma de ayudar a la adquisición y expansión del conocimiento desde el punto de vista constructivista. Vigostky (citado en Rosa y Montero, 1990) afirmó que la discusión entre pares puede ayudar en el desarrollo de otros estudiantes en aula. Esta afirmación ha dado lugar a una variedad de investigaciones en el área de “colaboración entre pares”, la cual en gran parte ha demostrado que la interacción entre pares es altamente efectivamente en la inducción de desarrollo cognitivo (Villamil y De Guerrero, 1998; De Guerrero y Villamil, 2000); sin embargo, esta colaboración necesita de la reafirmación del maestro, ya que es insuficiente hablar de conflicto cognitivo o de suministro de información dentro de la zona de desarrollo proximal.

Ahora bien, es necesaria la confirmación del maestro para verificar que las hipótesis presentadas han sido respondidas adecuadamente y, de esta manera, pasen a formar parte del nivel presente de desarrollo de un aprendizaje duradero. La discusión entre pares, con la utilización del perfil, fortalece el conocimiento que se está manejando, puesto que, como lo señalan Villamil y De Guerrero (1998), ambos participantes juegan un papel activo en la discusión, la cual implica el uso y el refuerzo del conocimiento adquirido y, por ello, la expansión de la zona de desarrollo proximal.

### ***ALGUNOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS***

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del programa de escritura académica, los materiales diseñados y el trabajo de aula donde se desarrollan los aspectos mencionados en este trabajo, permiten afirmar que existe un alto nivel de aprendizaje. Si se utiliza un perfil de corrección que responda a los aspectos centrales para la producción

de un texto académico, se analizan con él los productos escritos y se sugieren correcciones de los pares, se conciencia, sin duda alguna, el proceso de escritura para cada participante.

En ambas investigaciones se observó un mejor manejo en los criterios de contenido y organización. Esto permite afirmar que al hacer consciente tanto la estructura lógica como la intención del autor, el individuo aprende a concentrarse tanto en la estructura gramatical del idioma como en la estructura semántica: ¿qué quiero decir?, ¿cuál es el objetivo de mi texto?, ¿para quién escribo? Así, estos resultados coinciden con lo que señala Jaimez (1996) sobre lograr mejorar la escritura textual en estudiantes universitarios, ya que el conocimiento de las superestructuras se refleja en una mejor producción textual en el ambiente universitario. Otro aspecto de los resultados obtenidos es que los mismos confirman, por una parte, el nivel de conocimiento general de la lengua de los grupos estudiados: avanzado - intermedio, y, por la otra, lo afirmado al comienzo en cuanto a que los participantes han tenido un alto contacto con materiales de su área en específico en el idioma inglés; es decir, han aprehendido los contenidos, la terminología de su área; sin embargo, el aspecto de organización lógica de las ideas no se adquiere sólo con la lectura: es necesario desarrollar este aspecto de manera consciente.

Seis meses después de terminar uno de los cursos de escritura académica, y con la intención de evaluar cualitativamente si los objetivos del curso tuvieron permanencia en el tiempo y si los participantes estaban utilizando lo aprendido en él, se pidió a los participantes enviar un comentario abierto sobre los materiales del curso, el perfil de corrección y el uso de la información adquirida para su vida académica.

Los comentarios recibidos permiten afirmar que el curso fue de gran ayuda para el desarrollo de una conciencia de coherencia global y local. El curso permitió, además, la transferencia de la información a su lengua materna. Igualmente, los comentarios recibidos ayudan a verificar lo que se plantea el equipo: la enseñanza explícita de la lengua escrita, la corrección entre pares y el uso de un perfil de corrección son de gran importancia para una mejor adquisición de los aspectos relacionados con la expresión escrita.

Es pertinente mencionar que los comentarios coinciden con lo mencionado por Castelló: “el discurso de los estudiantes sobre la escritura se vuelve más complejo después de la enseñanza” (2000 :90); es decir que existe un aumento en la concienciación de lo que significa la escritura y lo que implica el proceso de composición. Poder reescribir les permite comprender la diferencia entre conocer el proceso de escritura como algo externo, con características particulares, el cual se explica y se estudia en clases; y la práctica del mencionado proceso en forma personal o individual.

Sin embargo, es necesario hacer énfasis que para el momento de reescribir el borrador la reformulación debe tender a un registro más académico; es decir, buscar un lenguaje formal y estandarizado, utilizar sustituciones y sinónimos. Para las correcciones, las reformulaciones deben partir de un perfil de evaluación – ¿qué quiero o debo incluir según la audiencia? – que le permita al alumno descubrir en su texto el proceso de pensamiento utilizado y revisar, en la práctica y en conjunto, las etapas del proceso de escritura para detectar cuál de ellas debe recibir correcciones o reformulaciones. Lo anterior es realmente importante, ya que según Castelló (2000), las reformulaciones evidencian, por una parte, la actividad metalingüística que se produce en la producción del texto y, por la otra, la intención de adaptar el texto a una situación retórica en específico. El perfil, aparentemente, ayuda a condicionar la conducta sugerida por el modelo de enseñanza que se utilizó (lingüística textual y discursiva).

## *CONCLUSIONES*

La enseñanza de lenguas, en general, está relacionada con el proceso de aprender a pensar. La retroalimentación personal que permite el perfil incrementa la auto eficacia, la motivación y el desempeño, entendiéndose por auto eficacia la capacidad de organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado de rendimiento propuesto (Schunk, 1996). En este caso, mejorar la expresión escrita: al saber lo que se puede hacer, se estimula la motivación y la autoestima del participante. Esto se ha observado, claramente, en las

producciones de los participantes en el curso “Writing: a tool to express your knowledge”.

La total comprensión y la aceptación de adquisición de conocimiento a través del constructivismo en una escena social-cultural, necesariamente no proporcionan una pedagogía obvia. Las nociones teóricas de constructivismo como aprendizaje social sugieren que hay procesos pedagógicos que deben ser encontrados, ya que permiten a los estudiantes experimentar un aprendizaje profundo, significativo; en contraste con el aprendizaje “para agradar al profesor” o “estudiar para el examen”. Por ello, es necesario utilizar todo lo que se encuentre al alcance del docente para colaborar en el desarrollo de habilidades para una evaluación crítica y constructiva que consolide en los alumnos el descubrimiento de su manera de aprender. Conocer lo que ha funcionado en otros casos puntuales, podría servir de punto de partida para mejorar nuestros cursos de escritura académica.

Otra de las conclusiones, relacionada también con la enseñanza de la lengua materna, es que la toma de conciencia tanto del uso de la sintaxis, como los procesos de pensamiento involucrados en la misma son centrales en la escritura, por ser esta forma de expresión la revelación de la estructura de pensamiento del escritor. Esta concienciación permite el desarrollo metacognitivo de los participantes. Por ello es necesario acompañar las actividades de orden procedimental con reflexiones de carácter metalingüístico, pues sólo la conjugación de estos factores, abstraídos de sus propias producciones puede propiciar, en los estudiantes universitarios, un cambio cualitativo en el manejo de la lengua, tanto materna como extranjera.

Uno de los problemas que se presenta en mis cursos de redacción académica es mi ignorancia, muchas veces supina, sobre el conocimiento científico de punta – genética, física aplicada, matemáticas, procesamiento de alimentos, entre otras - del área en la cual se desempeñan los participantes. Como solución, se utiliza en los cursos el análisis de ejemplos auténticos - artículos publicados, libros, revistas científicas -, para ayudar a los demás participantes, y a mi misma, a comprender la terminología especializada, así como contactar los formatos más utilizados en esa área. La intención final es permitir la

reflexión sobre el proceso de producción en sus áreas específicas y, a la vez, proveer al profesor y a los participantes con información técnica, uso de terminología especializada y una mejor caracterización de los textos de las área involucradas.

Además, con la intención de que los estudiantes utilicen y reconozcan los modos discursivos inherentes a su área de trabajo, se les pide buscar en la bibliografía especializada de sus áreas, los modelos de las secuencias discursivas revisadas en aula. Esto con la intención de concienciar en los estudiantes, lo que Tolchinsky presenta como características de la escritura científica “la reformulación para verificar las opciones lexicales, la paráfrasis para buscar el mejor modo de decir algo y la organización reiterada de la estructura interna del párrafo” (Tolchinsky, 2000: 65)

La verdad que subyace a la solución mencionada anteriormente es el desarrollo de un marco académico aparentemente personal, pero, claramente, determinado por autores anteriores, los cuales son aceptados abiertamente en la comunidad académica de cada área. Esto lleva, necesariamente, a destacar la posición de Lillis (2001) quien analiza el por qué los académicos escriben de la manera como lo hacen, quién se beneficia de tal escritura, cuáles significados se valoran y cómo, en qué términos los “no miembros” de una comunidad académica científica, llegan a ser “miembros”, y cuál es el costo de dicha membresía.

Es necesario comentar que aún cuando se pudieron observar algunos cambios significativos de conducta lingüística luego de la intervención pedagógica, el alcance del objetivo “desarrollo de la escritura académica” demanda espacios de trabajo ajenos al contexto habitual escolar en una primera lengua, por ejemplo, talleres de lengua y creatividad, desarrollo de escritura creativa, taller de expresión oral y escrita, teatro, entre otros, sin calificación final; todo ello con el objeto de eliminar variables afectivas intervinientes que pudiesen bloquear en alto grado la adquisición de conocimiento (Manrique, 2001). Está claro que la tarea lingüística debe ser asumida en todos los espacios académicos del aprendizaje, entendiendo que la actividad de aprender es una actividad social – afectiva, que tiene además una dimensión política, de lo cual se deriva la necesidad de desarrollar en los alumnos

habilidades y estrategias para acceder al conocimiento de manera individual, ya que un individuo que posee la habilidad para construir textos, para interpretarlos, es un hombre preparado para ser libre.

Los resultados de las investigaciones realizadas en segunda lengua por el equipo del proyecto TEXTUS, hasta el momento, permiten afirmar que en las muestras estudiadas existe una tendencia a perder los referentes, lo cual implica, además, el uso inadecuado de la progresión temática, desorganización en el orden lógico textual, uso excesivo de los marcadores de adición simple, aspectos determinantes para el montaje de un texto coherente. Estos aspectos están directamente relacionados con la estructura lógica de un texto y, en consecuencia, con la estructura de pensamiento del escritor; por ello, las investigaciones deberán dirigirse hacia el desarrollo de la organización de pensamiento lógico.

Por último, para lograr, realmente, socializar la enseñanza de la escritura académica, un aspecto central es el enfoque lingüístico que se utilice en su enseñanza. En este aspecto la posición de Lillis (2001) es, igualmente, pertinente. Esta autora propone que la escritura académica sea vista no como el desarrollo de una "habilidad" lingüística, sino como la ejecución de una "práctica social" que ha sido, hasta los momentos, excluyente. El uso de un enfoque lingüístico que permita la enseñanza bajo esta visión es determinante. Utilizar la lingüística discursiva con una visión triangular cognitiva, social, comunicativa permitiría lograr esta nueva perspectiva en la enseñanza de la escritura académica.

Las investigaciones en escritura académica en el futuro deben incluir cómo desarrollar la escritura académica desde la escuela básica, puesto que al ingresar a la universidad se pretende que los estudiantes posean un conocimiento en lectura y escritura académica, temas que no han sido considerados ni siquiera en el último año de su educación secundaria. Por ser la escritura un reflejo de la estructura de pensamiento del escritor, aquellos participantes que hayan tenido la suerte de acceder a escuelas, tanto de básica como de secundaria, donde se desarrollen las habilidades del pensamiento, serán los que mayores posibilidades de éxito tengan en los estudios superiores.

---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bernal, E.; Castell, I. y Mogollón, G. (2006). *Panel: Experiencia pedagógica en el procesamiento de textos técnicos*. Ponencia presentada en el XXV ENDIL. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Bernardéz, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bodner, G. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63 (10), 873-878.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Casey, M. (1998). *Writing for a Purpose in Senior College English*. Tomado de <http://www.cis.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1986/4/86.04.02.x.html#top> (revisado en julio 2005).
- Castelló B., M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica (67 – 104). Milian, M. y Camps, A. (Editores), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Temas fundamentales*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- De Guerrero, M. y Villamil, O. (2000). Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*. Spring, 84,1.
- Elejalde, A. (1998). *Discurso literario y discurso académico*. Tomado de <http://macareo.pucp.edu.pe/~elejalde/ensayo/dlitdacad.html> (revisado enero, 2004).
- Hughey, J.; Wormuth, D.; Hartfiel, V. y Jacobs, H. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. London: Newbury House Publishers, Inc.
- Jaimez, R. (1996). *La organización de textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Tesis no publicada. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Jordan, R. (1990). *Academic Writing Course. Study Skills in English*. London: Longman.
- Kahn, P. H. Jr. y Friedman, B. (1993). *Control and Power in Educational Computing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 360 947).
- Kirby, J. (1984). *Strategies and Processes*, en J. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and educational performance, Educational Psychology Series*. New York: Academic Press.
- Lillis, M. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Manrique, B. (2001). *Un enfoque de cerebro aplicado a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras*. En las *Actas del Primer Encuentro Internacional (11mo. Nacional) de Educación y Pensamiento* (pp. 279 – 290). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.

- Manrique, B. García, K. y Vílchez, M. (2005). La escritura una herramienta para expresar el conocimiento. *Sinergias Venezuela* 1. GERFLINT, 1, pp. 70 – 79.
- Manrique, B. y García, D. (2006). *Influencia en la escritura académica de la enseñanza explícita, la revisión por los pares y el uso de un perfil de corrección*. Ponencia presentada en el XXV Endil. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Peronard, M.; Gómez, L.; Pardo, G. y Nuñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Reid, J. (2000). *The Process of Composition*. New York: Longman; tercera edición.
- Rico, G. (1983). *Writing the Natural Way: Using Right-Brain Techniques to Release your Expressive Powers*. Los Angeles: J.P. Tarcher, Inc.
- Rosa, A. y Montero, I. (1990). The Historical Context of Vigostky's Work: A Sociohistorical Approach. En Luis C. Moll (Editor). *Vigostky and Education. Instructional implications and Applications of Sociohistorical psychology* (pp. 32 – 51). Cambridge: University Press.
- Shaughnessy, M. (1977). *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford UP.
- Shunk, D. (1996). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall, segunda edición.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En Milian, M. y Camps, A. (Editoras), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Temas fundamentales*. (pp. 39 – 66) Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. (2002). *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio*. En Giovanni Parodi (Editor), *Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Fuenmayor, G.; Delgado, A. y García, D. (2001). *Desarrollo de destrezas textuales en una experiencia de aula*. Ponencia presentada en el XX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Fuenmayor, G.; Delgado, A.; García, D. y Truneau, V. (2002). *Desviaciones en los procedimientos deícticos en textos producidos en el ámbito universitario y periodístico*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Semiótica. Maracaibo, Venezuela.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Fuenmayor, G.; Delgado, A. y García, D. (2002b). *Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional y IV Congreso

- Nacional sobre Lengua Escrita y Texto Académico. Hermosillo, México.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Fuenmayor, G.; Delgado, A. y García, D. (2002). *Continuidad referencial en textos producidos por estudiantes de pregrado postgrado de la Universidad del Zulia*. Quinto Simposio Internacional: Lectura y Escritura, Investigación y Didáctica; en el marco de la LXII Convención Anual de AsoVAC. Barquisimeto.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Delgado, A. y García, D. (2003). *Manejo de la progresión tema – rema en la producción de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
- Vílchez, M. y Manrique, B. (2004). De lo fórico a lo déictico. Un obstáculo para escribir textos plenos. *Lingua Americana*. Enero-Junio.
- Villamil, O. y De Guerrero, M. (1998). Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. *Applied Linguistics* 19 (4), 491-514.



# 2 ] Investigar sobre el escribir ]

Alba Avilán Díaz  
Universidad Nacional Experimental Ezequiel Zamora-Barinas  
alavilan@hotmail.com

## *INTRODUCCIÓN*

La escritura marca un hito en la historia de la humanidad, puesto que la aparición de la escritura dividió la historia en dos: prehistoria e historia. En el mismo sentido, la evolución del ser humano pareciera incluir la aparición de sus primeros intentos de escritura como un divisor entre dos épocas: primero se aprende a hablar y luego se aprende a escribir. Cuando un ser humano, en su época de niño, comienza a utilizar la escritura es porque siente la necesidad de expresar su interioridad. Al iniciarse en la escritura, automáticamente se está iniciando en la lectura. Se alfabetiza. Y alfabetizarse es como prender la luz, como comenzar a caminar llevando una luz encendida que permite ver mucho más.

Por todo ello, se hace maravilloso indagar respecto a la acción de escribir. ¿Qué es escribir?, ¿por qué la gente escribe?, ¿qué involucra el hecho de escribir?, ¿qué procesos mentales se relacionan con el acto escritural?, ¿por qué en los niveles educativos superiores, se hace tan necesario escribir “bien”?, ¿la escuela, el liceo y la universidad deben enseñar a escribir?, ¿qué han investigado los estudiosos acerca de la escritura?, ¿escribir es un proceso mental de orden superior?, ¿qué es más necesario formar “escritores” o “transcriptores”?

## Y ... ¿QUÉ HE HECHO?

Entusiasmada y preocupada por tantas interrogantes realicé en 1997, hace diez años, una investigación titulada *Caracterización del texto expositivo escrito de los estudiantes del X semestre de Educación Integral de la UNELLEZ*, en la que nos propusimos –porque fue un trabajo con otra colega- describir el prototipo de trabajos escritos que producían nuestros estudiantes –futuros educadores- en el último semestre de la carrera. El corpus seleccionado para el análisis estuvo constituido por 100 (cien) producciones escritas con una extensión de no más de tres cuartillas. Los textos que se utilizaron como ejemplificación se organizaron bajo la notación: E1, E2, E3, y así hasta el E100, donde E significaba “ensayo” y el número, el ejemplar.

Al respecto, se llegó a la conclusión de que el texto expositivo de estos jóvenes presentaba características muy particulares, que planteaban la necesidad de abordar otros tópicos y/o contenidos referidos al lenguaje que les permitieran manejar la expresión escrita con coherencia y cohesión. Algunas de esas conclusiones se citan a continuación:

1.-En la revisión bibliográfica se muestra como determinante que la correcta expresión tanto oral como escrita es una habilidad cognitiva de indispensable adquisición en el Hombre para su desarrollo y el de la sociedad, muy especialmente, en ese hombre que se prepara para ser docente, puesto que a él le corresponderá, por obligación ética, moral y legal, ser modelo de comunicación eficiente.

2.-Los textos analizados demuestran que estas piezas discursivas, además de ser incoherentes, no se adecúan fielmente al formato característico o a la definición de un texto expositivo.

3.-Las características del texto expositivo que escribe el estudiante universitario del Programa Educación Integral de la UNELLEZ son:

3.1.-Textos en los que hay ausencia total de deícticos, a excepción de los correspondientes a la primera persona.

3.2.-Empleo de los tiempos verbales del mundo concreto que se desarrolla, con una marcada preferencia por el tiempo

pospretérito, el cual le concede al mensaje un carácter de posibilidad o presunción, restándole fuerza y credibilidad a las ideas que se plantean.

- 3.3.-En estos textos predomina la función informativa, aunque en algunos pasajes se utiliza la opinión de los estudiantes sin argumento alguno.
- 3.4.-La credibilidad de los conceptos emitidos es débil, porque se asumen posiciones que no se argumentan.
- 3.5.-Hay poco análisis y síntesis de las ideas o conceptos desarrollados sobre el tema. Escriben muchas ideas, sin que se pueda determinar a qué se refieren, cómo se conectan o por qué se emplean, cambiando bruscamente de una idea a otra sin explicaciones, ni detalles.
- 3.6.-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.
- 3.7.-Hay predominio de los conectores aditivos y consecutivos, en contraste con los de ejemplificación, alternancia, especificación, concesión e inclusión.
- 3.8.-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.
- 3.9.-Se nota desvinculación en los enunciados presentados por la ausencia de relaciones entre ellos, no hay conexión temática ni lógica.
- 3.10.-Se repiten las ideas, lo que permite inferir que no hay un claro dominio del tema.
- 3.11.- No desarrollan párrafos de introducción ni de conclusión, concluyen con la expresión de la última idea tratada.

Finalmente, con esta investigación se recomendaba la creación de cursos de redacción de diversos tipos de textos, paralelos a la formación que brinda la carrera para fortalecer la producción de textos escritos coherentes y, por ende, la facilitación del dominio de la escritura en los niños de la escuela básica, de los cuales éstos serían sus maestros.

A partir de este trabajo, realicé en el 2001, *Alas de la escritura: Una experiencia universitaria en producción de textos expositivos escritos*, el trabajo abordó una de las áreas de mayor preocupación para la sociedad actual: la competencia lingüística del venezolano. Además de analizar el uso de las competencias lingüísticas del estudiante universitario en el área de Educación, se trató de aportar una respuesta científica a la necesidad de formar más y mejores educadores. Existe una necesidad bastante sentida para que el docente del área Lengua tenga un buen dominio en el uso de ésta y que, además, conceda valor a la escritura de los alumnos; no es un secreto para nadie, que la intención de comunicarse es común a todas aquellas situaciones de la vida diaria en la que se utiliza la escritura. Cuando una persona se quiere comunicar con alguien que está ausente o cercano, escribe una carta o un telegrama; el periodista escribe para informar; cuando alguien va al supermercado, elabora una lista de las cosas que necesita para recordarlas; cuando expresamos nuestra inconformidad por un mensaje ya sea oral o escrito, anotamos las observaciones.

Los objetivos propuestos en él fueron: 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/o productores de textos expositivos escritos; sistematizar un registro de los procesos cognitivos que activan los estudiantes-autores y/o productores de textos expositivos escritos, con el fin de que esta actividad permitiera también comprender los mecanismos mentales (cognición) que subyacen a la conducta observable de escribir; programar, ejecutar y evaluar cursos y/o talleres sobre producción de textos expositivos escritos; y, finalmente, analizar las producciones escritas derivadas de cursos como demostración de los procesos cognitivos básicos que se activan al escribir textos expositivos.

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/o 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.

Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información se estimó necesario llevar un diario o bitácora de la escritura 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 se utilizó el portafolio 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 lo llevaba cada estudiante participante y, por último, se empleó un cuestionario con el cual se recopiló información directamente de los estudiantes incursos en el proyecto.

Se seleccionaron dos grupos de cinco estudiantes con las mayores deficiencias en escritura cada uno de los siguientes semestres de la cohorte 97-II: del segundo, para garantizar que estuviesen consustanciados con su recién iniciada vida universitaria y del octavo, para que hubiese la garantía de que habían recibido mucho de la formación que ofrece la carrera.

En este trabajo se planteó como original que los procesos cognitivos que se activan en el acto de la escritura son cuatro: pensar, deliberar, razonar y decidir, paralelos a los subprocesos mencionados por todos los investigadores sobre escritura, a saber: planificar, textualizar, revisar y editar.

Pensar: Se ha demostrado insistentemente 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, reflexionar que potencian la generación de ideas necesarias para la planificación. 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. Otras veces se presentan problemas en la generación de ideas porque éstos 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 o no se activa generando en los jóvenes escritores angustia, temores, dudas y vacío -como ellos han descrito en sus intervenciones- ante el acto de la escritura.

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 (cliché) que comúnmente guardan 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.

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,

aún a sabiendas de que, a posteriori, habrá la necesidad de modificar, ampliar y diversificar esa información. 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 necesarias para la planificación del texto escrito. Se espera que cuando el individuo entra en la fase de generación de ideas: recuerda hechos, palabras, situaciones de las cuales pudiera hacer inferencias, al meditar, considerar y reflexionar sobre ello. Por lo hallado en la investigación, no hay problemas para concebir ideas, pero al tener que meditar sobre ellas hace falta información, notándose serias deficiencias en el plano del pensamiento. El hecho de que se observen deficiencias en los estudiantes para que este plano del proceso cognitivo esté presente al momento de producir escritura, plantea a la didáctica no sólo 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”, 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, e incluso en la memoria de trabajo, y para que estudien la transferencia y/o 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, estrategias 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.

Deliberar: En esta categoría se involucran 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 en graves aprietos al sentir la necesidad de deliberar acerca de esa situación. 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. Aún cuando esos pasos son, o deben ser, lentos para irlos manejando, es decir, procesando, se encontró que los estudiantes no podían organizar bien las ideas antes de escribirlas, porque al no hallar suficientes elementos se les hacía difícil combinar, asociar, relacionar o se hacía con pobreza de argumentos, y al no poder establecer relaciones entre unos y otros, fallaba 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, parece obligatorio revisar los orígenes del saber de nuestros estudiantes, es decir, ¿por qué lo que saben se les olvida tan rápido?, ¿por qué parecen -porque es imposible que estén del todo vacíos- estar desocupados los almacenes de información de los estudiantes?, ¿se integran los saberes en los conceptos que elaboran los estudiantes?, ¿qué se hacen las nociones que enseña la escuela básica y la educación secundaria?, ¿qué tanta pericia o estrategias metacognitivas necesitan los estudiantes para buscar en su mente datos con los que se permita establecer relaciones?

En este sentido, Giordan y Vecchi (Ob.cit.) 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 éstos al construir el nuevo saber. Se demuestra en ese trabajo que “las estructuras del pensamiento de las personas no funcionan 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...”

En el marco del tratamiento de los autores citados, en este trabajo quedan para posteriores investigaciones ciertas interrogantes: ¿por qué el saber gramatical se olvida tan rápido?, ¿por qué hay tan poco conocimiento sobre la lengua materna en los almacenes de información en la mente de los estudiantes?, ¿se integran los saberes generales sobre el lenguaje en los conceptos sobre las actividades lingüísticas de producción: hablar/escribir que elaboran los estudiantes?, ¿qué se hacen las nociones que enseña la escuela básica y la educación media sobre la lengua oral y escrita? Con toda seguridad ésta será, urgentemente, materia para futuras investigaciones.

Razonar: Éste 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 logicidad 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/o frases dentro de la oración, escribir y reescribir párrafos, colocar signos de puntuación y/o de entonación, redactar las ideas en el texto con un sentido claro y una intención precisa, avanzar hacia ideas nuevas a partir de las ya elaboradas, entre otros.

Para efectos de este aparte cuenta el análisis de las muestras 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 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 o monitor para que aquél aprenda a hacer revisión y no que esté sometido al ‘susto’ que implica la tradicional corrección asociada a lo punitivo.

Una didáctica de la escritura debe contemplar fielmente utilizar estrategias que activen un enunciado del eje transversal desarrollo del pensamiento que reza textualmente así: “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.

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, DECIDIR, se esperaba que el estudiante/escritor decidiera escribir las ideas que bien había 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, finalmente, se acepta como correcta la idea y la escritura. Justo en ese momento se conjugan pensamiento y lenguaje en una sola acción.

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 esos elementos, definirlo claramente, 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 ésta una de las instancias donde reside parte de la complejidad intelectual del acto de la escritura. Es un compromiso por crear un nuevo texto, propio, que sea original, autónomo, bien escrito; y es en ese momento cuando el estudiante universitario atraviesa una crisis, plagada de conflictos y dudas, que se identifican y se experimentan a través de un proceso de cognición de alta jerarquía intelectual, mediante el cual se logra, finalmente, la escritura. 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.

Por todo esto, 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 uso de decisiones conscientes y deliberadas, las cuales se alimentan de informaciones viejas y nuevas, desde el mismo momento en que en la

mente surge la idea o 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 (aprendiz) debe estar en capacidad de revisar los objetivos que se propuso en la fase de planificación y formularse otros nuevos, de donde se origina una cascada de posibilidades infinitas de escritura, que hacen de esta habilidad escritural un hábito extraordinariamente maravilloso.

La más interesante de las conclusiones de este trabajo tiene que ver con la didáctica de la escritura. Ésta debe ser modificada desde las aulas de los primeros grados hasta los postgrados; entre los cambios que se proponen, está brindar apoyo afectivo, además del instructivo, para que el estudiante pierda el temor a la corrección que inhibe la producción escrita. Esto amerita contar con docentes enamorados de la ciencia y del arte de la escritura. El docente debe informarse y formarse respecto a los procesos mentales que se desarrollan al promover ejercicios permanentes de escritura en el aula, al parecer éstos se desarrollan no porque se escriban muchos textos deficientes, sino porque se trabaja, acompañado por un experto, por mucho tiempo sobre un mismo texto que, a la *postre*, ha de ser del conocimiento público, debe ser así porque es la manera como se aprende a escribir, *id est*, reflexionando y profundizando sobre el conocimiento de la lengua escrita, pero en situaciones reales, personales, interesantes para el individuo que escribe. 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.

En el 2002, desarrollé una investigación titulada: *Estudio Comparativo de los Modelos Teóricos del Proceso de la Escritura*, en esta investigación se presenta cómo entienden los investigadores lingüísticos ese proceso. Se comparan los diferentes modelos que explican el acto de la escritura. En este sentido, se revisan, comparan y analizan los modelos de Cassany, Flower y Hayes, Van Dijk y Kintsch, Morles, Lerner y Levy y Parodi. En una rápida revisión se observa que sólo recientemente se ha abordado el estudio cognitivo de los procesos mentales involucrados en el acto de la escritura.

Esta investigación fue documental, su punto de partida fue fundamentalmente bibliográfica, según lo expresado por Hochman y Montero (1982: 13), en cuanto a que “se necesitará primero hacer una lectura general del texto o capítulos que interesen, procurando captar su sentido lógico y esencial; luego volverá a leerlos, esta vez más lentamente, para extraer de ellos las ideas y datos que puedan ser útiles en la tarea” de investigación. Corresponde esta idea con lo que Ary *et al.* (1989: 317) denominan, dentro de la investigación descriptiva, como “análisis documental”, puesto que se estudiaron los modelos teóricos del proceso de la escritura propuestos por diversos autores, a través de la literatura existente al respecto. Las técnicas empleadas fueron las propias de la lectura analítica: subrayado, fichaje, presentación sucinta de textos leídos, elaboración de resúmenes analíticos y críticos (análisis interno), diseño de cuadros comparativos. Para lo cual se utilizó en todos los casos “el pensar reflexivo, el razonamiento lógico... y la creatividad e imaginación” (Sánchez y Guarisma, s/a).

Al comparar los modelos teóricos referidos al proceso de escritura, de los autores mencionados, se pudo constatar que todos ellos desarrollan o enuncian tres etapas en el proceso de la escritura, cada una de ellas con denominaciones similares o diferentes. De allí que el proceso de la escritura implica diferentes etapas y requiere de la aplicación de diferentes estrategias para el desarrollo de cada una de ellas. Todos los modelos coinciden en considerar que el proceso de la escritura consta de tres etapas: Planificación, escritura y revisión.

La planificación resume las subtarear de: determinación del tema, definición de la audiencia, selección del tipo de estructura textual que se empleará. La fase o etapa de escritura comprende la sucesiva producción de borradores o esbozos que se elaboran hasta llegar a una versión definitiva. La última etapa es la de revisión, denominada también como corrección, que involucra la lectura propia y de otros actores en búsqueda de la versión definitiva ajustada a la más estricta corrección gramatical, una vez que se le van incorporando las modificaciones necesarias. Algunas de las conclusiones a los que se arribó con esta investigación fueron:

- 1.- Cada uno de los modelos teóricos explicados desarrolla un

enfoque ya sea clásico/ cognitivo, lineal/ recursivo, de énfasis en el producto /en el proceso.

2.- La cognición cobra un interés inusitado en el análisis de los modelos teóricos que explican la relación entre el pensamiento y el proceso de escritura. Van Dijk y Kintsch plantean un modelo que explicita una clara vinculación entre procesos mentales y procesos escriturales.

3.- Los modelos de los procesos cognitivos han demostrado su complejidad y ofrecen una visión de la escritura mucho más profunda, donde los procesos mentales juegan un papel determinante.

Cada modelo teórico muestra procesos mentales subyacentes al acto mismo de la escritura, por ejemplo, para *planificar* se requiere realizar operaciones mentales como pensar, concebir, crear, idear. Para *textualizar* se ha de consignar el pensamiento en el papel, de representar la idea en un soporte, de transformar el lenguaje interior en lenguaje escrito. Y para *revisar* hay que juzgar, pensar con justicia, discernir, considerar, razonar, opinar. Todas estas conclusiones remiten a una sola recomendación: Para enseñar a escribir hay que definir el modelo teórico del que se quiere partir. Si se parte de las teorías didácticas más actualizadas –las cognitivas-constructivistas- queda claro que la construcción del conocimiento es una actividad personal y, referida al acto de la escritura, es una actividad intelectual de orden superior e individual que involucra la activación (planificación), reconstrucción (textualización) y evaluación (revisión) de las representaciones mentales. El aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso activo.

Ante esta evidencia es inútil continuar las prácticas de un modelo clásico que ha arrojado tanta ineficacia en el uso de la lengua escrita. La propuesta de esta investigación es re-situar en las escuelas prácticas de producción escrita que den oportunidad a los eventos de originalidad, creatividad y cooperación al activar los procesos que conforman el acto escritural en las aulas de clase

En el 2003, realicé la investigación *Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura*, la cual se originó a partir de todas las

investigaciones anteriores sobre la escritura de estudiantes universitarios en las que se detectaron las deficiencias en el uso de la lengua escrita. El problema, en este trabajo, consistió en la búsqueda de respuesta a una serie de interrogantes en torno de los espacios, tiempos, dimensiones personales, circunstanciales, ambientales, técnicas y estrategias empleadas por los noveles escritores. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa con enfoque etnográfico. Las técnicas de observación participante y entrevistas semiestructuradas se aplicaron mediante instrumentos como: ficha de observación, cuestionario, fotos, vídeo, grabaciones. La técnica de análisis empleada fue la triangulación, definida como una forma de buscar la explicación en las coincidencias de los puntos de vista derivados de todos los registros recopilados desde una variedad de datos y métodos.

La conclusión más importante es que hay que enseñar a escribir desde los primeros grados a los estudiantes, entendiendo escritura como un proceso cognitivo que requiere del acompañamiento del docente y la asimilación de los borradores como fase del proceso realmente necesaria para producir textos bien escritos. Por ello, si tanto los docentes como los alumnos intercambian ideas acerca del tipo de texto que escriben y participan activa y cooperativamente en la construcción del mismo, las posibilidades de satisfacción y éxito ante la versión final serán mayores. Actuar sobre la representación de lo que es escribir, lo que es revisar y lo que es reescribir ayuda a encontrar la intervención didáctica adecuada para la movilización de las estrategias evaluativas que precisa el proceso global de escritura, y el aún más global, proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Se puede concluir que escribir es un proceso complejo que requiere ser analizado, revisado y discutido entre los docentes de todos los niveles escolares para propiciar el mejoramiento del pensamiento de la humanidad.

En el 2004, cerré otra investigación denominada *Enseñar a escribir*, en la cual se plantea la necesidad de diseñar un programa instruccional para enseñar a escribir en las aulas venezolanas, a partir de los programas instruccionales o didácticas que desarrollan el proceso de la escritura, se analizan los elementos constitutivos de esos programas instruccionales y el valor de sus propuestas y, finalmente, se determinan técnicas, estrategias y metodologías para la enseñanza de la escritura como un

proceso constructivo presente en todos los niveles educativos.

Se analizaron los siguientes autores y sus obras: De Anna Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir*; de Daniel Cassany, *Construir la escritura*; de Delia Lerner y Alicia Palacios, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*; de Donald Graves, *Didáctica de la escritura*; de Francisco Salvador Mata, *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*; de Lucy McCormick Calkins, *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*; de María Teresa Serafín, *Cómo se escribe*; de Marielsa López, *Escribir escribiendo, Manual para docentes de Educación Básica*; de José Escoriza Nieto y Carmen Boj Barberán, *Psicopedagogía de la escritura*; y de María Begoña Telleria, *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*.

El quehacer didáctico en la enseñanza de la lengua escrita que más se repiten en estas obras son: El empleo de una pedagogía interactiva, bajo un enfoque constructivista, la necesidad de enseñar el proceso de escritura (planificación, textualización, revisión, publicación), el uso de la planificación de proyectos, hacer énfasis en la planificación y evaluación de la escritura (corrección / borradores), el empleo de la interacción como medio fundamental de comunicación (El diálogo entre los aprendices y con los docentes), la planificación del uso de las entrevistas o mediación del docente como guía y experto durante el proceso, la concepción de la escritura como un área integradora de todas las actividades del currículo.

Esos siete aspectos reagrupan elementos en las formas de enseñar que recomiendan o presentan los autores expertos en la enseñanza de la escritura extraídas de las diez obras estudiadas. Aunque la didáctica supone un proceso de creación -tanto por parte del docente como de los alumnos en el aula, que le permite al profesor ingeniárselas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos mediante el ejercicio de la enseñanza y a los alumnos activar sus mejores dotes y capacidades intelectuales para aprender-, estas siete ideas vienen a ser aportes o momentos que deberían ser universales en un diseño o programa para enseñar a escribir.

La escritura es una actividad que ha de ser controlada en cualquiera de los momentos del proceso de elaboración. Se comparte totalmente algunas de las estrategias que deben utilizarse ante una situación de enseñanza de la escritura, recogidas en Escoriza y Barberán (Ob. Cit: 75-76/ 110) y ampliadas en Avilán (2003):

Enseñar a *pensar*, entendida como propiedad intelectual para recordar, inferir, meditar, considerar y reflexionar, que dinamiza la generación de ideas necesarias para la planificación del texto escrito. En este sentido se recomienda:

- Se negocia entre docente y alumnos en cuanto a lo que debe ser escrito al inicio de la sesión. Se selecciona y determina el tema. Leer en Serafini (1994) el título *Cómo elegir el tema*.
- El docente demuestra o modela cómo debe iniciarse un escrito. Determina audiencia y objetivos y comienza a trazar la estructura según el tipo de texto que se va a escribir. Promueve la facilitación procedural.

Enseñar a *deliberar*, esta categoría involucra tareas intelectuales de búsqueda de soluciones tras hacer ejercicios de asociación, comparación, combinación. De allí que se recomiende:

- De forma simultánea al acto de escribir por parte del docente se debe propiciar una conversación lo suficientemente interesante, antes del momento de escritura, para que el alumno se motive a escribir. Hay que indagar sobre lo que se va a escribir.
- Durante el intervalo de escritura, el docente apoya aclarando dudas y brindando información sobre el tema y sobre aspectos lingüísticos. Utilizando la técnica de miniclases recomendada por Calkins (1994).
- Una vez que la escritura se ha terminado, el docente y los alumnos leen lo que está escrito, sin considerar terminado el trabajo.

Enseñar a *razonar*, éste 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 logicidad en el desarrollo del tema que se está abordando. Las recomendaciones estratégicas son:

- El docente presta atención especial a la lectura de determinadas palabras, frases, oraciones en un intento de aproximación al cuidado de la coherencia y cohesión del escrito.
- El docente conduce una sesión de reelaboración del escrito, donde la confianza y el interés por la escritura se mantenga en el estudiante. Puede ir, progresivamente, delegándose la responsabilidad en la conducción de la sesión en los estudiantes.
- Se negocia y discute la necesidad de borradores como una tarea intrínseca al acto mismo de la escritura. A partir de la intersubjetividad de los participantes se reformula el texto escrito.

Enseñar a *decidir*, lo que implica 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 sugieren estrategias que atiendan a:

- Presentar una versión definitiva, aun sabiendo que ésta pudiera ser expuesta a todo el proceso anterior y rehacer lo escrito indefinidamente.
- Estar consciente de la necesidad de enfrentarse a la interpretación del lector y derivar conclusiones previamente pensadas por el autor del texto, pero desconocidas para el lector, no obstante, llega a unas parecidas o las mismas.

Además, se hace necesario establecer en una didáctica para la escritura,

en la que el docente asuma que escribir es una actividad básica en cualquier situación de aprendizaje: por ejemplo, se escribe para recordar, para reflexionar, para retener, para copiar, para no olvidar, para exponer ideas, para preparar un asunto, para hacer trabajos, para definir pensamientos o sentimientos, para mostrar inconformidad, para crear literatura, para crecer, para disentir, para infinitos propósitos. Se escribe en Matemáticas, en Geografía, en Artes Plásticas, en Educación Física y Recreación y en todas las áreas académicas. Escribir es siempre difícil, es un proceso muy laborioso, que se vive a lo interno del hombre. Hasta ver la última versión, el que escribe piensa, elabora esquemas, revisa literatura variada, escribe y rescribe versiones inconclusas, rompe, borra, rehace, lee y rechaza, vuelve a escribir, vuelve a leer y rehace nuevamente, recibe sugerencias de lectores amigos, contrasta y decide. Creo, definitivamente, que el proceso de escribir está íntimamente relacionado con el proceso de pensar. El que escribe bien, entrena su conciencia y afina su pensamiento.

Recientemente, concluí la investigación *Enseñar a escribir "bien" en la universidad*, porque se insiste en que, cuando los estudiantes ingresan a la universidad no saben leer bien ni escribir todo tipo de textos, y para alcanzar el éxito en la universidad hay que oír y leer mucho y entender todo tipo de escritos, así como producir ensayos, monografías, saber escribir el planteamiento de problemas con sus respectivas soluciones; en una palabra, un universitario debe saber escribir proyectos, manifiestos, argumentos, cartas, exposiciones de temas científicos o no, narraciones, textos publicitarios, entre muchos otros.

En la precitada investigación se planteó la difícil, pero no imposible, tarea de ayudar en este propósito. Este trabajo desarrolla una serie de apartados debidamente separados e introducidos con un epígrafe alusivo a la actividad de la escritura. El primer apartado se denominó *Preliminares*, inicia el tema sobre la escritura y su abordaje para ese estudio; *La lengua escrita en el aula universitaria* tuvo como propósito explicar y comentar la difícil tarea de escribir que enfrentan los bachilleres al realizar sus trabajos escritos para la universidad; *Procesos implicados en el acto de la escritura*, presentó la teoría que apoya las ideas acerca de cuáles son los procesos implicados en el acto de la escritura; *Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita* es una sección que se propuso

vincular el aprendizaje de la ortografía con el de la lengua escrita; En *Formar universitarios escritores*, el objetivo más importante fue valorar la necesidad de que se desarrollen estrategias de composición y redacción de textos escritos en las aulas de las universidades; y para terminar: *Ejercicios de composición escrita*, en el que se sugirieron estrategias para la enseñanza de la escritura. Se planteó en este trabajo ejercitar en cuatro tipos textuales básicos por considerar que son los más habituales en el ámbito universitario. Éstos son:

- Narración (su propósito principal es contar o relatar una historia con todos sus detalles).
- Argumentación (su intención “es afirmar algo acerca de alguna cosa o adoptar una postura con respecto a un tema” -Bjork y Blomstand-).
- Exposición (su principal objetivo es informar, incluye comentarios aclaratorios, explicaciones, definiciones y utiliza claves explícitas), y
- Resumen (su propósito es proporcionar una visión abreviada del contenido de un escrito, sin comentario ni evaluaciones).

Muchos y excelentes autores han escrito libros en los que proponen la enseñanza de estos tipos de textos académicos, entre ellos, Díaz (1999), Bustos (1996), Cassany (1990, 1995, 1996, 2000), Álvarez (2001), Bassols y Torrent (1997), Van Dijk, (1992). Por ejemplo, Cassany et al. (2000: 269) presenta una lista de estrategias de redacción que han sido propuestas por diversos autores cuando se trata de planificar, de redactar o de reescribir.

La única intención de este apartado sobre la ejercitación es sugerir estrategias para la enseñanza de la escritura, viviéndola como un proceso constructivo que puede ser enseñado en las aulas universitarias, por ello, se ofrecen diversos ejercicios para que en el aula se practique, en forma continua y supervisada, la escritura de textos académicos. Se optó por este tipo de textos, porque “las necesidades comunicativas escritas de los jóvenes estudiantes, del nivel superior, son principalmente académicas; es decir, escriben básicamente el tipo de textos que se generan en la escuela” (Cassany et al, 2000: 338).

La organización de estos ejercicios se presentan en este trabajo en cuatro grupos, con tres ejercicios por cada grupo: primero, actividades para construir textos narrativos, específicamente, cuento, relato (biográficos, misteriosos); segundo grupo de actividades para escribir textos argumentativos, ejemplo, preguntas de desarrollo de un examen, defensa de un punto de vista y opiniones; tercer grupo dirigido a la enseñanza de cómo escribir textos expositivos, entre ellos: comentarios, explicaciones y definiciones y, por último, el cuarto grupo pensado para enseñar a escribir resúmenes: descriptivo, informativo y crítico. La dinámica es que el docente reconstruya actividades a partir de estas ideas y mantenga en su aula un ambiente en el que permanentemente se escriba y se viva el proceso con todos sus riesgos, pero sobre todo, que no falte la asesoría del experto acerca de cómo se le va dando forma y sentido a lo que se escribe.

### *¿QUÉ ESTOY HACIENDO?*

En la actualidad soy tutora de una tesis de maestría que investiga sobre la escritura. Su título es: *Enfoque gerencial estratégico para el desarrollo de una práctica reflexiva de la lengua escrita en docentes de Educación Básica*, y el objetivo general es proponer estrategias gerenciales para reconocer la escritura como un proceso intelectual que ayuda a gerenciar el trabajo académico y habituar al docente a escribir permanentemente.

Se destaca en ese trabajo que realiza la Lic. Lenny Paredes, que los maestros en su rol como gerentes planifican, organizan y ejecutan muchas actividades, en las cuales el uso del lenguaje escrito sirve de mediador en la producción de conocimientos. En este sentido, como lo plantean Escobar y otros (1994: 20), “para integrar la producción escrita al trabajo de ser maestro, es vital asumirse como sujetos lectores y productores de textos. Enfrentar esta práctica como parte fundamental de la formación profesional... Lograr mayor conciencia y dominio de los procedimientos que se llevan a cabo cuando se lee y se escribe”. Los autores señalan que la escritura tiene social y culturalmente un sentido. Uno de estos sentidos radica en que la lengua escrita como medio de comunicación y de expresión en el trabajo docente, debe ser puesta en circulación para que lo escrito sea leído y debatido. Por ello el docente debe mantener un ejercicio escritural permanente sobre su

práctica educativa, porque ésta constituye un instrumento valioso de comunicación del saber pedagógico que será útil tanto para la formación de otros maestros como para la comunidad educativa en general. Es, a través de sus producciones escritas, como el docente puede propiciar espacios para la crítica, el análisis, el debate, con lo cual va más allá de la comunicación verbal. Para la realización de esta investigación se está utilizando el enfoque cualitativo, porque éste analiza de manera holística un asunto tan particular y complejo como es la escritura. Los resultados se procesan en estos momentos.

### **REFLEXIONES FINALES**

Rodoreda, en el Prólogo de su novela *Espejo roto*, expresaba:

Escribir bien es difícil. Por escribir bien entiendo decir con la máxima simplicidad las cosas esenciales. Dar relieve a cada palabra; las más anodinas pueden brillar cegadoras si las colocamos en el lugar adecuado. Cuando me sale una frase con un giro diferente, tengo una pequeña sensación de victoria. Toda la gracia de escribir radica en acertar con el medio de expresión, el estilo. Hay escritores que lo encuentran en seguida, otros tardan mucho, otros no lo encuentran nunca.

Y, sí, ciertamente, escribir “bien” es muy difícil. El ejercicio permanente y la búsqueda constante del éxito ayuda a lograrlo, el tiempo es necesario, por eso pregunto: después de 11 años de escolaridad “¿por qué todavía los estudiantes universitarios sólo saben transcribir sus textos?, si el tiempo ha sido parte de su intento por lograrlo, ¿qué pasa?; ¿es posible enseñar en la universidad a escribir? o ¿a escribir se debe enseñar desde los primeros grados?, ¿exige la universidad escritores autónomos o, por el contrario, reproduce transcriptoros? Tantos cambios que se proponen en el sistema educativo, en el plan de estudios, en los diseños curriculares de las carreras, y la situación de la escritura continúa siendo la misma de siempre. ¿Realmente se incluyen cambios por formar escritores y lectores independientes?

Pareciera que es posible graduarse en todos los niveles del sistema educativo, “transcribiendo”, ¿cuándo se demandarán escritos propios?, ¿cuándo se le hará énfasis a la producción escrita espontánea?, ¿cuándo

comprenderemos que escribir propicia y ordena el pensamiento?, ¿cómo hacer que los futuros profesionales y los egresados valoren la escritura? Lo decía al principio de esta comunicación, la escritura marca un hito en la historia de la humanidad y en el devenir sociocultural de cada individuo: primero se aprende a hablar, luego se aprende a escribir y siempre estamos desarrollando el pensamiento interior gracias al uso de la expresión escrita.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez A., T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Ary, D.; Jacobs, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw Hill.
- Avilán D., A. (2003). *Dos problemas actuales: lectura y escritura*. Mérida: Formas Gráficas Quintero.
- Avilán, A. (2002). *Estudio comparativo de los modelos de procesos de la escritura*. Barinas: UNELLEZ.
- Avilán, A. (2003). *Hacia la construcción de una didáctica de la escritura*. Barinas: UNELLEZ.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bjork, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*. [Edición al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón]. Barcelona: Graó.
- Bustos G., J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Calkins, L. M. (1994). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires-Argentina.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona- España: Graó.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía* No. 216. España.
- Cardona, G. R. (1999). *Antropología de la escritura*. (Col. LEA) Barcelona-España: Gedisa Editorial.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Tomos I, II. Sevilla: MCEP.
- Cassany, D. (1990). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. *et al* (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona- España: Paidós
- Currículo Básico Nacional. (1997). *Programas de estudio*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escobar, A.; Dorado, B.; Rincón, G.; Córdova, H. y Ortiz, L (1994). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. F. Jurado, *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, (pp. 12-21). Colombia: Magisterio.
- Escoriza Nieto, J. y Boj Barberán, C. (1997). *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona- España
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Texto y Contexto*. No.1
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1997). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. (Col. Investigación y enseñanza. Serie: Fundamentos. No. 1). Sevilla: Díada Editora.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid- España
- Hochman, E. y Montero, M. (1982). *Técnicas de investigación documental*. Trillas: México.
- Lerner, D. y Levy, H. (s/f). Escritura y escuela: ¿amor imposible o matrimonio fecundo? *La génesis escolar de la escritura*. Trabajo Mimeografiado.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Caracas:
- López, M. (1992). *Escribir escribiendo. Manual para docentes de Educación Básica*. Caracas- Venezuela
- Morles, A. (2001). El desarrollo de habilidades para escribir eficientemente. Ponencia presentada en XX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias del Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. España: Aljibe.
- Sánchez, B. y Guarisma, J. (s/a). *Métodos de investigación*. Maracay: Ediciones Universidad Bicentenario de Aragua.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona- España
- Telleria, M. B. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: CEP-ULA
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

## 3 Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria

Stella Serrano de Moreno  
Universidad de Los Andes-Mérida  
stelaser25@hotmail.com

### *INTRODUCCIÓN*

El presente artículo recoge la experiencia realizada tanto en la investigación como en la enseñanza, con la intención de ofrecer contribuciones a la educación de los jóvenes universitarios en la escritura. Específicamente, trata de lo que habitualmente ocurre en el aula universitaria en cuanto al desarrollo de sus competencias de interpretación y producción como herramientas insustituibles para participar en la cultura del conocimiento y acceder a las nociones de las disciplinas, elaborarlas y asimilarlas. Contiene el resultado del trabajo realizado en la línea de interpretación y composición de textos académicos, realizado durante varios años con estudiantes de pregrado y postgrado de la Universidad de Los Andes (Mérida). Su intención es mostrar dudas y plantear interrogantes que nos lleven a reflexionar sobre los problemas confrontados y descubrir cómo enfrentarlos.

Se parte del hecho de que es una responsabilidad de la educación superior intervenir en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita iniciado en los niveles precedentes. En este nivel se requiere que el estudiante adquiera las nociones y estrategias indispensables para participar en la cultura del conocimiento de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis discursivo de textos requeridos para aprender.

Escribir con claridad y coherencia textos académicos, relevantes y eficaces en las distintas áreas del conocimiento o campos disciplinares, es, afortunadamente, una capacidad que ha de aprenderse y enseñarse, que requiere del manejo de las nociones y sistema conceptual de cada campo de estudio y de sus modos de leer y escribir característicos. Para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carlino, 2005).

Por lo tanto, la tarea de acompañar a los estudiantes para incursionar en el mundo de la escritura y aprender a componer textos propios de las disciplinas académicas que comunican un conocimiento particular, requiere de la lectura para acceder a las nociones propias del área y de sus discursos característicos y para apropiarse de su sistema metodológico en la producción e interpretación de sus textos. Requiere dedicación para indagar, interpretar, elaborar y comunicar conocimiento propio del ámbito de cada disciplina, para comprender sus especificidades y apreciar las diferencias. Requiere, también, de la reflexión sobre el lenguaje como objeto de estudio fascinante y llegar a dominar ciertas competencias letradas y, sobre todo, de voluntad para escribir siempre, así como de una gran dosis de paciencia para planificar y revisar con capacidad de autocrítica.

Por estas razones, la lectura y escritura en la universidad constituyen una necesidad educativa que requiere atención de todos los profesores que enseñamos en las diversas áreas del conocimiento. Para ello, necesitamos investigar y diseñar acciones pedagógicas para enfrentar con éxito esta tarea. Necesitamos como profesores aprender cómo hacerlo. De ahí que la experiencia presentada ofrece más que procedimientos, reflexiones e inquietudes sobre cómo aproximar a los estudiantes a la tarea de comprensión y composición de textos de uso social y académico, para favorecer el desarrollo de competencias discursivas, necesarias en la construcción del conocimiento y en la reelaboración del pensamiento. Por consiguiente, el trabajo se ha estructurado en las siguientes secciones: *haceres investigativos, quehaceres pedagógicos y saberes reflexivos sobre el quehacer futuro*.

## HACERES INVESTIGATIVOS

El abordaje de la escritura académica en el contexto universitario requiere de investigación y reflexión crítica por el profesor para develar dificultades en los procesos involucrados en la tarea de escribir. Este planteamiento supone realizar investigación sobre algunos problemas o interrogantes que constituyen nuestra preocupación mientras acompañamos a los estudiantes en la tarea de componer textos académicos (artículos científicos, artículos de divulgación, informes, resúmenes, ensayos, monografías), los que utiliza la ciencia y la tecnología como órganos de difusión para propagar sus hallazgos, teorías, principios y otras informaciones. De este modo, este artículo presenta fundamentalmente los resultados de dos investigaciones: la primera sobre *La competencia textual argumentativa escrita en estudiantes de formación docente* y, la segunda, relacionada con las estrategias que utilizan los docentes, estudiantes de postgrado, para la construcción del resumen de textos académicos.

## IDEAS ORIENTADORAS

En toda experiencia humana, el lenguaje, como discurso, es imprescindible para comunicar y compartir vivencias, construir conocimiento, consolidar experiencias compartidas y clarificar y asimilar reglas de participación en la vida social (Gómez, 2000). El lenguaje se convierte, así en un instrumento para la relación social, para profundizar en el conocimiento y aprender. El poder, la cultura, la ciencia y la tecnología, la relación interpersonal y los afectos existen se conforman gracias a la palabra. En el campo de la ciencia, el lenguaje tiene una doble función: como instrumento que dota de sentido a los fenómenos observados y como medio para contrastar las diferentes explicaciones y consensuarlas. El lenguaje hace que el conocimiento se pueda discutir y difundir, y por eso contribuye a la construcción del conocimiento. Por consiguiente, el lenguaje permite alcanzar una mayor comprensión del mundo, al construir y reestructurar el conocimiento, organizándolo en esquemas, en estructuras y operaciones de pensamiento.

No obstante, este reconocimiento de cómo el lenguaje incide de manera activa en el proceso de conocimiento y transformación de la ciencia y la cultura, la enseñanza explícita de la lengua escrita discurre por vías alejadas del uso real que de ella debe hacerse en la vida social. Este hecho trae como consecuencia que los estudiantes van avanzando en los diferentes niveles educativos con serias carencias en la competencia comunicativa oral y escrita. Carencias que se reflejan en incapacidad para producir discursos y comprenderlos.

Estudios empíricos (Becerra Cano, 2000; Costa, 2006; Marín, 2006; Sánchez y Álvarez, 2001; Serrano, 2001; Silvestri, 2001) revelan que tanto en la Educación Básica como en el nivel medio y en el universitario, son escasas las situaciones comunicativas que posibiliten leer textos y conversar o discutir sobre temas o problemas, de manera que se permita a los estudiantes tender puentes entre los espacios comunicativos informales y otras situaciones más formales que exigen niveles de explicación y argumentación y registros diferentes.

En el nivel universitario, el dominio de los discursos expositivo-explicativos y argumentativos es esencial para encarar con éxito los estudios académicos. En cada disciplina se requiere que el estudiante muestre competencias para interpretar y producir textos que dan cuenta de la variedad de los discursos en que se despliegan los razonamientos y que predominan en la vida académica. Analizar un problema, explicar un fenómeno, resumir las ideas del autor, redactar ensayos, argumentar sobre una situación, exponer razones y justificar su posición, significa para el estudiante aprender y hacer uso de los saberes y relacionarlos para ofrecer argumentos y soluciones adecuadas frente al estudio de algunos temas y situaciones de la vida real.

En los últimos años, el debate sobre el desarrollo de la competencia textual argumentativa escrita que deben alcanzar los estudiantes universitarios, ha tomado cada vez mayor relevancia (Camps y Milian, 2000; Carlino, 2004; Castelló, 1999; León, 1999; Marucco, 2004). Al mismo tiempo se ha alcanzado mayor conciencia respecto a que tanto la lectura y la escritura constituyen procesos de alto nivel, imprescindibles para alcanzar un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo en los individuos. Pensamos que cuando el dominio

discursivo, fundamental para el desarrollo cognitivo, es endeble, se afectan dramáticamente las posibilidades de construir conocimiento para aprender significativamente y para avanzar exitosamente en su proceso de formación. De ahí nuestro interés por llevar a cabo estas investigaciones que nos permitieran comprender las particularidades del proceso de escritura en este nivel y diseñar modos de orientarlo.

### *EL ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA ESCRITA*

Este estudio se llevó a cabo con el propósito de explorar, entre los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente, las características que presentan los discursos argumentativos escritos, en cuanto a los niveles discursivos (suprestructural, macroestructural y microestructural), las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que emplean (marcadores discursivos y marcas de modalización).

Demostrar la presencia o no de algunas características en los discursos escritos de los estudiantes para conocer la competencia discursiva argumentativa a su ingreso en la carrera, puede ser útil para el proceso de formación que estamos potenciando. Proceso que supone, en opinión de Freire (1997), una enseñanza crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender e interpretar los discursos de los otros o, como insiste Martínez (2001), una capacidad analítica para facilitar el acceso a los diversos contextos y al reconocimiento de la diversidad discursiva.

El estudio se inició con 39 estudiantes de nuevo ingreso en el semestre B-2002, con edades comprendidas entre 17 y 29 años, que cursaban la asignatura Lenguaje y Comunicación durante el primer semestre de la carrera de Educación, de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Del grupo inicial, se seleccionaron definitivamente cinco (5) estudiantes, cuyas edades oscilan entre 19 y 26 años, quienes constituyeron los casos objeto de estudio.

El estudio de casos como diseño de investigación permitió observar,

analizar e interpretar los datos recogidos a partir de muestras de escritura, autobiografías y entrevistas, tomando en consideración las interrogantes planteadas en el estudio que exploraban los niveles discursivos del texto argumentativo; las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos utilizados.

## RESULTADOS

Los hallazgos relacionados con las características de los discursos argumentativos escritos de los estudiantes al inicio de la carrera de formación docente, se presentan y discuten a continuación.

En relación con **la primera interrogante: ¿Qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes en cuanto a los niveles discursivos: *la superestructura, macroestructura y microestructura?*** Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, a su ingreso a los estudios universitarios, carece de dominio para estructurar un texto que refleje estos niveles discursivos. Las mayores dificultades para alcanzar esta competencia, en casi todos los casos, se ubican en el escaso dominio de la superestructura argumentativa y en la imposibilidad para componer textos a nivel macroestructural, dado que las producciones, en su mayor parte, carecen de orientación argumentativa global.

Estas características revelan que los casos de estudio muestran serios problemas para organizar la información en una macroestructura apropiada que exprese con alto grado de coherencia y cohesión el significado global, lo cual genera textos incoherentes, en los que la tesis, los argumentos y la conclusión no están organizados. Respecto al dominio superestructural se observa un bajo grado de dominio cuando se trata de enunciar la tesis argumentativa y se muestra una marcada tendencia a dejarla semiexplícita o a exponer la tesis no relacionada con la tarea planteada. De igual forma, se observa que la dificultad es mayor cuando se trata de elaborar conclusiones y consecuencias que se desprendan de la tesis y de los argumentos.

Los resultados de este estudio realizado con jóvenes de 19 a 26 años de edad son coincidentes con los reportados por Sánchez y Álvarez (2001)

sobre la capacidad argumentativa escrita de alumnos venezolanos entre 10 y 16 años. Los resultados de Sánchez y Álvarez indican que el 45% de los textos escritos por los jóvenes no contienen la estructura argumentativa mínima y sólo el 5.5% de los estudiantes con 15 años de edad utiliza diversas estrategias para expresar la consideración de otros puntos de vista. En este estudio, la situación reflejada es aún más crítica, ya que se trata de estudiantes universitarios mayores de 18 años, quienes en su mayoría, de igual modo, producen textos que no contienen la estructura argumentativa mínima (tesis y un argumento). Asimismo, en la mayoría de los textos escritos de casi todos los sujetos del estudio prevalece la dificultad para mantener la temática tratada a lo largo del texto. Estos resultados coincidentes también con los hallazgos de investigaciones realizadas en Chile y Colombia por Parodi y Núñez (1999) y por Núñez (1999), revelan que los alumnos exhiben, a su ingreso a la universidad, una falta de dominio experto en el uso de recursos textuales para producir textos en los que la tesis, los argumentos y la conclusión, como componentes macroestructurales del texto argumentativo, no se presentan coherentemente relacionados.

Por consiguiente, los datos empíricos extraídos resultan inquietantes si entendemos que son estudiantes que están iniciando una carrera universitaria para la que es imprescindible saber leer y escribir con autonomía para acceder al conocimiento. Éstos son aún más inquietantes cuando pensamos que, precisamente, la carrera para la que se están formando es para ser educadores, una de cuyas funciones es favorecer el desarrollo de la competencia discursiva escrita en todos los géneros.

En relación con **la segunda interrogante**: ¿Cuáles son las estrategias discursivas que los estudiantes, al inicio de su carrera, emplean en la composición de textos escritos de orden argumentativo? El análisis de los textos reveló que los estudiantes presentan limitaciones para activar estrategias argumentativas que podría utilizar para defender sus puntos de vista y opiniones, si tomamos en consideración la multiplicidad y variedad de estrategias que los estudiosos de la argumentación (Del Caño, 1999; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 1998; Weston, 1999) han definido, tales como descripciones detalladas, comparaciones, referencia a la propia autoridad, la

consideración de las posibles refutaciones, las citas de autoridad, la ejemplificación, el uso de definiciones y analogías, ironías, acusación a los oponentes.

Estos resultados coinciden con los reportados por Arnoux, Nogueira y Silvestri (2001), quienes señalan que los estudiantes a su ingreso a la universidad desconocen las características genéricas de los diversos textos, no precisan los objetivos que persiguen en ellos, ni las características del enunciatario al que se dirigen ni las estrategias retóricas que los posibilitan.

De acuerdo con Perelman (2001), la elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el contenido a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Por consiguiente, elaborar argumentos y contraargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, es decir, transitar intensamente sobre el contenido. Esta es la dificultad mayor que evidencian estos estudiantes: el escaso dominio del tema y la poca familiaridad con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos, lo que impide emplear recursos retóricos a su alcance para elaborar ideas encaminadas a convencer o persuadir.

Esta pobreza discursiva puede ser debida, en primer lugar, a la poca importancia asignada en los ámbitos educativos a las prácticas de argumentar o convencer por medios verbales. También puede estar influyendo el limitado dominio por los estudiantes del tema a ser tratado, así como su desconocimiento de las propiedades del texto argumentativo, debido al escaso contacto con la lectura y la escritura de estos textos (Cassany, 1999; Kaufman, 1994).

En relación con **la tercera interrogante** ¿Cuáles son los recursos lingüísticos como los conectores argumentativos, los modalizadores y otros marcadores del discurso que los estudiantes utilizan en la producción de textos argumentativos? Los resultados reportaron deficiencias en el empleo de estos recursos, tanto para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión y marcar la orientación pragmática argumentativa de las oraciones y del texto (Cuenca, 1995;

Portolés, 2001), como para explicitar sus puntos de vista y expresar la subjetividad sobre el tema en desarrollo.

También se advierte que existen diferencias entre los estudiantes en cuanto al empleo de conectores, marcadores discursivos y marcas de modalización en la composición de textos argumentativos. En la coherencia transpárrafo todos los casos revelan una falta de dominio en el empleo de estos recursos lingüísticos para conectar los enunciados de manera coherente. Reflejan mayores dificultades en el empleo de las marcas de modalización que revelan las intencionalidades y subjetividades del escritor-autor al argumentar.

Estos resultados ratifican los encontrados en otros estudios como el de García (2005) quien revela que los estudiantes universitarios no suelen utilizar marcadores propios de la modalidad escrita, sino los mismos que usan en la modalidad oral; así mismo, muestran el uso escaso de conectores metatextuales que favorecen la interrelación escritor-texto-lector. Son coincidentes con los obtenidos por Benítez y Velásquez (1999), quienes afirman que, aproximadamente, el 50% de los estudiantes chilenos encuestados utiliza con dificultad mecanismos para establecer relaciones entre oraciones contiguas de tipo causal.

## *CONCLUSIONES*

Los hallazgos de este estudio apuntan a varias consideraciones importantes:

El estudio mostró carencias en los estudiantes en cuanto a la orientación argumentativa global y al empleo de estrategias retóricas y de marcadores lingüísticos que revelaron deficiencias en las operaciones argumentativas necesarias para estructurar este discurso. El estudio, también, reveló ausencia de entrenamiento en los procedimientos discursivos que impide desplegar adecuadamente las ideas en el escrito, lo cual indica carencias más profundas relacionadas con el pensamiento analítico y crítico que afecta su desempeño en la lengua escrita para aprender, para acceder al conocimiento y para estructurar el lenguaje y el pensamiento (dominio epistémico del lenguaje, Wells 1986).

La dificultad de los estudiantes para estructurar las macroproposiciones en el texto de manera coherente con el tema, manteniendo el significado global, a medida que avanza en su composición, podría ser consecuencia de la falta de acceso temprano y permanente a las formas de la lengua escrita, especialmente del género argumentativo. Situación que trae como consecuencia un manejo limitado de los diferentes indicios que el texto proporciona, sobre todo de recursos como los conectores lógico-argumentativos que permiten la conexión de los enunciados, estableciendo relaciones de oposición, causalidad, aditividad, entre otros, y que ponen en evidencia en la superficie del texto su intencionalidad.

Otra causa posible de esta dificultad descansa en el hecho de que los estudiantes muestran experiencias previas limitadas en cuanto a los procesos de escritura (Barrera, 1996; Becerra, 2000; Bono y Barrera, 1998) y en relación con el manejo conceptual relacionado con la temática sobre la que se escribe (Silvestri, 2001). Como afirman Cassany, Luna y Sanz (1998):

...desde el primer momento en que decidimos escribir, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos científicos, lingüísticos y culturales, nos proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación (p. 265).

También se encontraron diferencias en el grupo de estudiantes en relación con sus producciones argumentativas escritas. Estas diferencias podrían explicarse al atribuirles fundamentalmente a la naturaleza sociocultural del conocimiento y de la adquisición del conocimiento, procesos en los cuales el contexto sociocultural ejerce una influencia considerable, tal como lo explica Bruner (2000), al señalar:

El contexto afecta a nuestras ideas sobre el conocimiento y acerca de cómo lo adquirimos. El conocimiento de una persona no se encuentra simplemente en su cabeza, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos, en los

manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro computador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente. Comparto con Perkins su idea de que la persona propiamente dicha debe concebirse... no como el núcleo puro y permanente, sino como la suma y enjambre de participaciones (p. 107).

Los hallazgos de este estudio podrían explicarse desde el punto de vista socioeducativo, al considerar que el flujo de experiencias socioculturales de las que los estudiantes han llegado a formar parte, reportadas por cada uno en su autobiografía y entrevistas, no han sido cualitativamente ricas para conformar de modo independiente y autónomo su competencia discursiva argumentativa. Y ese flujo incluye, incluso, esas formas sumamente convencionales de retórica que utilizamos para justificar y explicar lo que hacemos, cada una de ellas convenientemente ajustada y “apuntalada” para la ocasión en que la usamos.

El trabajo de redactar textos argumentativos requiere acompañamiento pedagógico al escritor para orientarlo en la realización de operaciones tales como reflexionar sobre sus ideas, anticipar globalmente la posición del destinatario, reconsiderar, analizar y reorganizar lo que desea comunicar, pensar cómo justificar y apoyar su punto de vista con un conjunto de argumentos. Toda esta actividad exigirá de manera decisoria una vuelta hacia otros textos argumentativos que sirvan de modelos textuales para leerlos y comprender su modo de producción, así como un trabajo sobre conocimientos específicos relacionados con las particularidades de este género, como la superestructura del texto a producir, las estrategias que permiten relacionar los componentes macroestructurales del texto, así como los microestructurales para construir estructuras cohesionadas globalmente, que den lugar a un texto con ideas semántica y sintácticamente cohesionadas.

---

## *ESTUDIO ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RESUMEN*

El segundo estudio sobre el que queremos hacer referencia es el que analiza el proceso que realiza un grupo de docentes, estudiantes de la Maestría en Lectura y Escritura, en la producción de resúmenes escritos, para indagar cuáles son las estrategias que emplean al resumir y qué relación existe entre sus nociones de qué es resumir y el modo como ejercen, efectivamente, esta tarea. La metodología consistió en exploración de ideas previas sobre resumir; lectura y elaboración de resúmenes escritos; descripción del procedimiento para su elaboración y entrevistas con cada docente para indagar sobre criterios y procedimiento para resumir.

Nos interesamos por el resumen escrito como una de las tareas académicas más comunes que los estudiantes deben realizar desde el nivel básico hasta la universidad. En estos niveles educativos los estudiantes suelen realizar una gama de tareas que requieren leer y resumir información (Carson, 1993). Así, por ejemplo, la habilidad de elaborar resúmenes es necesaria para organizar la información que se ha de aprender y sistematizar, aquella requerida en la actividad de estudio y de investigación (Kamhi-Stein, 1997). Debido a que el resumen contiene una síntesis de la información relevante del discurso, enfatiza conceptos clave, principios y el argumento central, esta actividad constituye una herramienta útil para el estudio porque contribuye a la comprensión y al aprendizaje significativo, al mismo tiempo que permite al lector evaluar hasta qué punto ha comprendido un texto. El resumen no sólo constituye un texto independiente, sino que, en muchos casos, también forma parte de otros textos, como sucede en el *abstract* de un artículo científico o en el resumen de una tesis o monografía. En todos estos casos, el resumen como producto escrito cumple funciones importantes: invita a la lectura, anticipa la información, sirve de intermediario o acceso al texto fuente, contribuye al proceso de comprensión, señala conceptos e ideas fundamentales, reduce y organiza la complejidad informativa (Perelman de Solarz, 1994).

Si bien el resumen, como lo hemos señalado, es una tarea académica

útil para aprender, creemos que en el contexto educativo existen pocas experiencias que favorezcan su aprendizaje. Quizás en el contexto de la formación docente la tarea de resumir no suele ser suficientemente trabajada. Para garantizar que los docentes estén en condiciones de guiar a sus estudiantes en la construcción de resúmenes adecuados, requieren conocer la naturaleza de este texto, leyendo distintos portadores de resúmenes, ganar experiencia en su elaboración y hacer uso de estrategias adecuadas a su construcción. El docente necesita abordar el resumen desde la lectura y escritura, además de experimentar el proceso de resumir en el que hace uso de operaciones descritas por van Dijk y Kinstch (1978).

De este modo, partimos del supuesto de que es en la escuela donde se debe favorecer el desarrollo de la estrategia de resumir en los estudiantes. Por ello, nos planteamos como interrogantes: ¿Qué sabe el maestro sobre el resumen? ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para su construcción? ¿Tiene conciencia el docente de los problemas que confronta al resumir? ¿Puede un maestro favorecer en sus estudiantes las estrategias y operaciones para resumir si él no las ha desarrollado?

### *ANÁLISIS DE DATOS*

A fin de conocer qué hace este grupo de docentes para abordar la tarea de resumir y las estrategias involucradas, el análisis se orientó desde tres puntos de vista relacionados con las interrogantes formuladas inicialmente: El primero se refiere a las estrategias que emplean los docentes en la construcción del resumen. El segundo se relaciona con los problemas que presentan al construir el resumen y, el tercero, hace referencia a las nociones que tienen los sujetos acerca de lo que es resumir y la relación que esto guarda con el modo utilizado para realizar la tarea.

### *RESULTADOS*

La ausencia de estrategias adecuadas de los docentes participantes en el estudio para elaborar resúmenes es evidente. Las estrategias

para resumir que básicamente utilizaron fueron principalmente la de selección y supresión de información a nivel local, características de lectores con escasa experiencia para resumir información. La mayor parte de los resúmenes elaborados consiste en un texto reducido de ideas inconexas que no guardan coherencia y que no contienen una representación interna y una construcción de la macroestructura del texto. Esto revela escaso uso de las operaciones mentales que, según van Dijk y Kinstch (1978), emplean los adultos para resumir. Como resultado, muy pocos hacen inferencias apropiadas, mientras que la gran mayoría termina por “copiar-eliminar-copiar”, lo que supone una idea de resumen como reducción del texto original, utilizando las mismas palabras del autor.

En cuanto a la estructuración coherente de las ideas, se encontró que la mayoría de las producciones escritas presentan dificultades para mantener la coherencia del texto en un doble sentido: la que proviene de la reconstrucción del significado del texto base y la coherencia interna del texto elaborado como resumen.

En la totalidad de los resúmenes producidos, los docentes mostraron limitaciones para elaborar inferencias de la información implícita entre las proposiciones expresadas en el texto. Casi todos los resúmenes elaborados mostraban sólo ideas que se encontraban explícitas en el texto. Lo que refleja en los docentes la ausencia de la estrategia de inferencia en el resumen, tanto como en la comprensión y en la producción escrita.

Finalmente, encontramos que existe escasa correspondencia entre la elaboración conceptual expresada por los docentes acerca de qué es resumir, el proceso que sigue para abordar en la práctica la tarea y la noción que subyace a esa práctica. Igualmente, los resultados obtenidos nos llevan a concluir también que el conocimiento metalingüístico no es garantía de proficiencia en el uso de estructuras lingüísticas.

## **CONCLUSIONES**

Como reflexión final, creemos que los resultados de este estudio tienen implicaciones pedagógicas bien importantes. El ambiente académico

en que se desenvuelve el docente requiere de él la capacidad de leer y procesar gran cantidad de información e identificar aquella que es relevante con distintos fines, así como la de expresar con claridad y coherencia las ideas. Las deficiencias para resumir identificadas en los docentes merece la atención de los formadores y de los programas de formación docente. Esto resolvería dificultades tanto desde el punto de vista de su competencia en el uso del resumen como herramienta para aprender, como en cuanto a su capacidad para orientar a sus alumnos en las distintas tareas que exigen la habilidad de leer y resumir.

Como condición esencial para que los docentes estén en capacidad de favorecer experiencias que lleven a los estudiantes a desarrollar estrategias para resumir, ellos deben elaborar resúmenes de textos de diversos géneros en las diferentes asignaturas del currículo, según las demandas académicas del mismo. Esta actividad permitiría identificar la estructura del texto, su macroestructura o sentido global, así como conocer y saber aplicar las estrategias y operaciones relacionadas con cómo condensar ideas (regla de generalización); buscar o crear enunciados (regla de construcción) y eliminar detalles innecesarios (regla de eliminación). Finalmente, deben ser competentes en los procesos de composición para reescribir la prosa del resumen y hacer uso de los recursos de coherencia y cohesión para mejorarla, de modo que esté en capacidad de crear una síntesis coherente y comprensible del texto original.

Como se desprende de los resultados de ambos estudios, hay problemas en los estudiantes tanto de pregrado como de postgrado, que requieren ser atendidos. Problemas que, en su mayoría, revelan grandes diferencias académicas y socioculturales en los estudiantes como producto de la formación recibida. Diferencias que, de acuerdo con Bruner (2000), se deben no solo a la naturaleza cultural del conocimiento que los estudiantes deben elaborar y construir en el contexto social y educativo, sino también a la naturaleza cultural de los procesos de adquisición del conocimiento que se promueven en los niveles medio y universitario y sobre los cuales el contexto educativo ejerce una influencia considerable. Compartimos con Bruner su idea de que “llegar a saber algo es una acción a la vez situada y distribuida. Pasar por alto la naturaleza situada del conocimiento y del conocer

supone perder de vista no sólo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento” (p. 107). La reflexión sobre estas afirmaciones nos conduce a preguntarnos: ¿Cómo debemos proceder para atender en los procesos de formación universitaria la naturaleza cultural del conocimiento y la naturaleza cultural de su adquisición? ¿Cuál es el papel que nos corresponde a los profesores universitarios de las diferentes disciplinas en el aprendizaje y desarrollo del conocimiento? ¿Qué debemos hacer para atender las debilidades de los estudiantes relacionadas con los procesos discursivos imprescindibles para acceder al conocimiento y para estructurar el lenguaje y el pensamiento?

Estos planteamientos nos han de conducir como profesores a centrar nuestra mirada crítica sobre la investigación de los procesos discursivos del lenguaje y de la práctica educativa para enseñar a leer y escribir textos propios de las disciplinas. Esto permitirá poner a prueba caminos desconocidos y reflexionar sobre qué es lo que estamos haciendo para acompañar a los estudiantes a superar las dificultades que deben afrontar en su proceso de comprensión y composición requerido para aprender, atendiendo las particularidades y requerimientos de cada disciplina.

Cuando un estudiante no puede explicar una situación o argumentar por escrito, cuando se le hace difícil definir un término o resumir las ideas del autor, cuando no logra exponer el planteamiento de un autor sobre un tema, muchas veces se debe a la complejidad de la organización discursiva del conocimiento que obstaculiza esta tarea. De ahí que el desarrollo de competencias de lectura y escritura para aprender requiere de investigación sobre varios temas: ¿Cuáles son los procesos involucrados en el aprendizaje del lenguaje de la ciencia? ¿Qué habilidades cognitivas son requeridas? ¿Qué caracteriza la dimensión discursiva del lenguaje de las diversas disciplinas? ¿Cuál es la propuesta pedagógica más adecuada que permita al estudiante resolver las dificultades de organización y expresión de las ideas, al componer determinados textos en el campo de disciplinas diversas? ¿Será útil promover en los alumnos la reflexión sobre los géneros y sobre la estructuración secuencial de los textos? Estas son algunas de las reflexiones que debemos hacer en el campo de la investigación, si

queremos efectivamente favorecer en los estudiantes las herramientas intelectuales para el aprendizaje permanente y autónomo.

### *QUEHACERES PEDAGÓGICOS*

La enseñanza de la escritura académica requiere del profesor preparación, autonomía y creatividad para poner a prueba caminos diversos que conduzcan a los estudiantes hacia tareas de lectura y composición de textos científicos y académicos como herramientas indispensables para aprender a pensar, gestionar sus propios aprendizajes y seguir aprendiendo con autonomía creciente. Esto nos permitirá a los profesores reflexionar sobre ese hacer, repensar lo pensado, revisar estrategias y posiciones e involucrarnos en el hacer de los estudiantes, en las diversas estrategias que ponen a prueba al aprender. Es nuestra responsabilidad intervenir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes para ayudarlos a fortalecer las estrategias de lectura y escritura que les permitan su acceso al conocimiento, a la apropiación y generación de conocimientos (nivel epistémico), como actividad fundamental en la formación superior.

El aprender a escribir en la universidad ha de ser concebido como una actividad crítica que requiere que el estudiante viva la experiencia de escribir para aprender, para lo cual necesita indagar, consultar y leer otros textos, leer autores, reconocer escritores que utilizan el lenguaje científico-académico, actividades que al mismo tiempo contribuyen a la comprensión del tema y a la construcción del conocimiento. Tarea que requiere de las habilidades cognitivas y comunicativas si proporcionamos a los estudiantes momentos para leer y pensar en los conceptos, procesos y fenómenos y establecer contacto directo con la organización discursiva de las distintas asignaturas, para expresarse y, sobre todo, para dialogar con sus pares y profesores y comunicar sus ideas.

En el mundo académico, la lectura y la escritura están indisolublemente ligadas, ambas actividades se apoyan en la tarea de aprender y construir conocimiento. En este sentido, Freire (1997) destaca la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir al señalar:

...pensando en esa relación de intimidad entre pensar, leer y escribir y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de leer y escribir siempre. Una nota sobre una lectura, una opinión o un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento (p. 41).

De ahí que en nuestra preocupación por esa búsqueda permanente de lo que hay que hacer en el aula y de cómo hacerlo para guiar a los estudiantes universitarios en la superación de las dificultades que confrontan al escribir, y estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura para convertirlas en fuente de conocimiento indispensable; en este apartado presentamos algunas experiencias e inquietudes que, como hacer pedagógicos y producto de la reflexión sobre la práctica, han guiado nuestra tarea de contribuir con la formación de escritores autónomos.

En tal sentido, en las situaciones de aprendizaje programadas nos propusimos que los estudiantes alcanzaran los siguientes objetivos:

- Mejorar la capacidad de comprensión y producción oral y escrita para atender los diversos modos de leer y escribir característicos de los distintos campos disciplinares.
- Utilizar la lectura y la escritura como instrumentos para familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas de los textos académicos, re-construir los conceptos de las asignaturas y construir conocimiento.
- Desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas para escribir textos académicos (explicaciones, opiniones, esquemas, informes, resúmenes y monografías), como instrumentos para alcanzar la construcción del conocimiento.

### *PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS*

Para alcanzar estos objetivos, el trabajo docente se nutrió de algunos principios. Como punto de partida nos apoyamos en la idea de Vigotsky (1987) de que se aprende en interacción social. Si bien

el proceso del conocer parece una tarea cognitiva individual, la construcción del conocimiento se realiza gracias a la influencia y conjugación de las elaboraciones e intersubjetividades compartidas entre todos los que participan. Es decir, el conocimiento se produce por la conjugación de perspectivas, experiencias, ideas, teorías, interpretaciones y valoraciones que en el proceso de elaboración e intercambio de saberes proporcionan los demás, docentes, expertos y otros compañeros más capaces que, precisamente, ejercen influencia sobre los demás aprendices, para hacer posible el acercamiento del conocimiento elaborado al conocimiento científico. Gómez (2000) explica la apropiación cultural como la adquisición, por parte del individuo, no sólo del objeto cultural, sino también, de las operaciones psíquicas implicadas en su uso (operaciones de comparación, análisis, deducción, síntesis) en el contexto de actividades sociales.

Dentro de esta perspectiva, es cada vez mayor la importancia que en los contextos educativos se otorga al trabajo en colaboración. Con ese fin, las experiencias se desarrollan en el trabajo cooperativo y el intercambio de experiencias. Los diálogos que establecen los estudiantes entre sí y con el profesor cuando tratan de resolver problemas o de realizar tareas específicas resultan altamente formativos y permiten observar las operaciones cognitivas y las estrategias de aprendizaje que ponen en funcionamiento en el proceso de resolución de las tareas, así como la manera en que van construyendo el conocimiento.

Partimos del conocimiento de la importancia del modelo epistémico en la adquisición y dominio de la lengua escrita (Wells, 1986). Entendemos por epistémico el dominio de lo escrito como forma de pensar y usar el lenguaje de manera creativa y crítica para ordenar el pensamiento y crear conocimientos.

De igual modo, asumimos los aportes de Jorba (2000) respecto al desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes para ayudarlos a mejorar su comprensión y producción de textos orales y escritos desde las áreas curriculares.

Este autor sostiene que para aprender las distintas áreas curriculares mediante la comprensión y producción de textos, se hace necesario el

desarrollo de una clase de habilidades más específicas, que él denomina “habilidades cognitivolingüísticas” porque están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales. Incluye en esta categoría habilidades como: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, las cuales son descritas como habilidades que deben estar presentes en el aprendizaje de los contenidos de todas las disciplinas curriculares.

Este planteamiento ha de conducir a la reestructuración de las actividades a realizar con los estudiantes, debido a que es necesario comprender que si se centra la atención sólo en el estudio de la estructura de los textos y de los elementos que le dan cohesión y coherencia, es posible conseguir un texto bien construido en cuanto a la estructura, pero desde el punto de vista del manejo de los contenidos para razonar, explicar y argumentar y de las estrategias específicas para organizar las ideas (tales como explicar, relacionar, definir, ejemplificar, justificar y argumentar), el estudiante no logre aplicarlas adecuadamente, lo que incide en el aprendizaje de la composición de textos adecuados.

Todos estos principios teóricos fundamentaron la experiencia que desarrollamos.

- Leer y escribir para aprender a producir textos científicos-académicos

En el marco de nuestras preocupaciones de hacer de los contextos universitarios, espacios de comunicación en los que los alumnos puedan leer y escribir, compartir significados para aprender y formarse como sujetos autónomos en la lectura y escritura, hemos venido ensayando experiencias de lectura y composición de textos académicos. Experiencias que guardan relación con las tareas académicas que necesitan cumplir en algunas asignaturas y con los problemas que como profesora hemos advertido que son frecuentes en los trabajos escritos de los estudiantes.

Recordemos que los problemas más frecuentes detectados en los estudiantes cuando escriben son: 1) desconocimiento de las características de los textos más utilizados en el área académica (expositivos y argumentativos), en cuanto a la superestructura y

estructuras retóricas para expresar el contenido; 2) reproducción literal de la información; 3) falta de cohesión y de coherencia; 4); dificultad para construir las proposiciones que representen con claridad las ideas en la macroestructura o significado global del texto; 5) uso frecuente al escribir de la modalidad discursiva oral; 6) ausencia de una finalidad comunicativa auténtica y de un destinatario real; 7) desconocimiento de los procesos inherentes a la producción escrita y de cómo aplicar estos procesos: (reflexionar sobre la situación comunicativa, leer para documentarse sobre el tema, elaborar un plan tentativo; elaborar borradores, revisar y editar); 8) ausencia de verificación de la correspondencia entre lo que el texto dice y lo que quiere comunicar.

- Presencia de una finalidad comunicativa auténtica

En la atención a estos problemas, consideramos importante partir de la reflexión con los alumnos sobre la necesidad de tener clara la situación retórica, como condición indispensable para iniciar la composición, es decir, la representación de la tarea a realizar, teniendo claridad sobre el tema, la audiencia y el propósito del texto a escribir. Es importante considerar que aún cuando los textos que los estudiantes escriben tienen fines didácticos, ellos deben cumplir un propósito personal, una funcionalidad en la vida real. Cuando el estudiante escribe porque debe cumplir con una tarea asignada y no por iniciativa propia, la tarea de escribir carece de propósitos personales que orienten la planificación y la elaboración del texto. Cuando no existe claridad acerca del por qué y para qué se escribe, el acto de escribir se vacía de sentido y la motivación y el interés del estudiante decaen.

Por estas razones, los trabajos escritos que como profesores asignemos a los estudiantes universitarios deben tener un sentido y una audiencia real. Sólo si comprenden el aporte que el trabajo brinda a su formación académica y profesional desarrollarán mayor compromiso con su elaboración. Esto pasa porque los profesores nos preguntemos: ¿Los alumnos comprenden el sentido y el contenido de la actividad de escritura? ¿Poseen los alumnos los conocimientos necesarios para producir el texto que se solicita? ¿Qué saberes conceptuales, metodológicos y técnicos demanda la producción escrita asignada? ¿Tengo claro para qué asigno este trabajo? ¿Qué espero de los escritos de mis estudiantes? Después de estas consideraciones generales veamos

cómo hemos orientado la producción de textos científico-académicos.

- Leer para aprender a escribir

Partimos del reconocimiento de que escribir es un proceso cognitivo complejo que trasciende la reproducción de lo que se sabe y que promueve, en cambio, la transformación del conocimiento. Esta idea asigna un nuevo sentido a la escritura y nos ha conducido a proponer diversas experiencias de escribir para aprender. En este sentido, hemos procedido de la siguiente forma:

Partimos de la discusión de la situación retórica, precisando, entre todos, el tema, la audiencia, el propósito genuino de la tarea de escribir y la exigencia que esta tarea representa. Se hace énfasis en dos tipos de preguntas: las que conducen a los alumnos a tomar conciencia del contexto comunicativo en que actuará: ¿Qué voy a escribir? (espacio del contenido) ¿A quién? ¿Cuál es mi propósito? ¿Cómo voy a expresar las ideas? (espacio retórico). También en las preguntas que se refieren a los contenidos lingüísticos que surgen durante la tarea de composición y sobre los cuales es necesario reflexionar junto con los alumnos.

Así por ejemplo, en el texto expositivo podemos preguntarnos: ¿Tengo claridad sobre el objetivo del texto? ¿Cuál es su audiencia? ¿Cuál es la temática que debo abordar, conozco sobre el tema? ¿Cómo debo estructurar la exposición? ¿Cuáles son los conceptos, ideas y principios que debo incluir? ¿Cuáles son las estructuras retóricas más adecuadas para desplegar las ideas? ¿Debo incluir una definición, un ejemplo, una explicación? ¿Qué resulta más adecuado? ¿Es conveniente utilizar un material gráfico, dónde se situaría y con qué objetivo? En el texto argumentativo algunas preguntas podrían ser: ¿Cuál es el propósito? ¿Qué quiero plantear, discutir, argumentar? ¿Cómo debo estructurar la argumentación? ¿Cuáles son las razones o argumentos que fundamentan la tesis? ¿Cómo debo organizar los enunciados para presentar los argumentos o razones? ¿Cuáles son las estrategias argumentativas más adecuadas al propósito de la argumentación? ¿Qué recursos lingüísticos debo incorporar para lograr la cohesión de los argumentos? ¿Qué textos necesito leer para aprender sobre el tema y sobre la organización argumentativa de las ideas?

Es imprescindible en la tarea de composición atender al conocimiento por parte de los estudiantes de las superestructuras textuales, ya que una de las dificultades más frecuente en los estudiantes es su desconocimiento, lo que impide la construcción y organización adecuada de las ideas, según el tipo de texto que se desea producir y según las especificidades propias del conocimiento y de la disciplina.

Es importante que los estudiantes comprendan que cuando nos enfrentamos a un texto su estructura no es única, sino que cada texto presenta una complejidad, por las diferentes secuencias estructurales que contiene (Adam, 1987). Por ello, es necesario fijarse en el propósito que persigue el texto. Por ejemplo, un texto que trabajado aisladamente podría considerarse expositivo, puede ser argumentativo por la intención del autor en el proceso de elaboración del conocimiento. Por esta razón, concluimos que en la mayoría de los textos hay un modelo que predomina y otros modelos subsidiarios (Prat, 1998). Debido a esta característica, Adam (1987) propone seis secuencias: narrativa, instruccional, descriptiva, argumentativa, explicativa, aun cuando los textos siempre están compuestos de una o más secuencias. Por ejemplo, en una narración hay secuencias conversacionales y descriptivas, pero dominan las narrativas.

Para alcanzar todo este conocimiento es de suma importancia la lectura, pero no la lectura de cualquier texto, es la lectura de textos sobre la temática que se desea abordar y en el campo disciplinar específico la que provee a los estudiantes con modelos de textos que les permitan, al mismo tiempo que se familiarizan con los conocimientos conceptuales para construir significado, descubrir, a través de la lectura, la forma como está organizado el contenido, por ejemplo, cómo se presentan los experimentos y las explicaciones sobre hechos y fenómenos. De este modo, los estudiantes se familiarizan con el lenguaje de la ciencia, con la superestructura del texto, las estructuras retóricas utilizadas y el uso de otros elementos lingüísticos para atender la conexión sintáctica y semántica de las ideas, tales como los conectores, los estructuradores de información y los modalizadores.

Por estas razones, hacemos énfasis en la consulta bibliográfica y en la lectura de diversos textos, tanto convencionales como los que consigan

en la web sobre el tema en discusión para escribir. Dependiendo del tipo de texto a producir, se requiere la consulta con especial atención de los textos expositivos tales como resúmenes, exposiciones sobre un tema, explicaciones en los que predominan formulaciones abstractas, conceptualizaciones y explicaciones causales. De igual modo, si el texto es argumentativo se orienta la consulta de ensayos, reportes científicos o artículos de investigación, textos de opinión, entre otros. La tarea de leer es de suma importancia por cuanto permitirá al estudiante familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1998).

A menudo, los profesores solicitamos a los alumnos que produzcan una monografía, un ensayo, un informe, un registro de observación, un texto argumentativo o de opinión o un folleto informativo, sin comprender si los estudiantes manejan el tema, los conocimientos y el lenguaje discursivo propio de la disciplina y si conocen estos tipos de textos, y sin que hayamos proporcionado modelos que permitan familiarizarse con ellos, dado que los textos son un factor insoslayable en su proceso de producción. Por esta razón, en la composición académica cobra relevancia el proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura para que lean como un escritor (Roseblatt, 1996; Smith, 1982). Marucco (2004) coincide con los autores citados y destaca la importancia de la lectura, al indicar que:

Analizar simultáneamente qué dice el autor y cómo lo dice lleva a comprender la interrelación de los procesos de interpretación y producción textual y a concebir la lectura como un medio para aprender conocimientos y para aprender a escribir. Cuando el alumno lee como escritor identifica las estrategias utilizadas por el autor, las analiza y sistematiza (p. 64).

Por ello, partir de la lectura es imprescindible. Bien para examinar algunos modelos de textos expositivos y argumentativos que permitan a los estudiantes identificar su estructura y la forma como el autor desarrolla las ideas y los argumentos; para construir o enriquecer el conocimiento sobre el tema, o bien para conocer los hallazgos más recientes o los planteamientos que hacen los autores sobre el tema

o la problemática sobre la que se escribe. La comunidad académica espera que el contenido del texto o los planteamientos hechos sean actualizados y constituyan un aporte a la discusión; espera, asimismo, que el texto producido muestre las características típicas del discurso expositivo y del argumentativo. Para lograr este propósito es necesario leer como autor (Gutiérrez y Urquhart, 2004) o, como bien lo afirma Smith (1982), leer como un escritor.

La lectura como escritor o autor supone varias estrategias: En primer lugar, examinar el contexto académico del asunto tratado en el texto, es decir, cómo se está tratando el tema, desde qué perspectiva y qué autores están involucrados en la discusión, lo que le permitirá familiarizarse con el contexto de la discusión y conocer las ideas y razonamientos propuestos por otros miembros de la comunidad académica (Gutiérrez y Urquhart, 2004).

Leer como escritor le permitirá también descubrir la estructura de la argumentación o de la exposición presentada por el autor. En el caso de la argumentación, esta estrategia, además de permitir al lector conocer distintos enfoques sobre el tema, le ayuda a familiarizarse con la estructura argumentativa y le muestra el camino a recorrer en la composición de textos argumentativos. Para ello, se recomienda que el lector lea el texto y trate de identificar: ¿Cuál es el propósito del autor en este texto? ¿Cuál es la tesis? ¿Cuáles son los argumentos o razones que expone? ¿Cuáles objeciones aborda y cómo las maneja? ¿A qué conclusiones arriba? En la explicación-exposición, la lectura ayuda también al escritor a comprender las secuencias explicativas que constituyen la estructura expositiva del texto, las diferentes estructuras retóricas que el autor emplea para hacer comprensible un fenómeno, un proceso o una situación. La lectura de estos textos ayuda además a aprender el lenguaje científico a medida que se van entendiendo esas maneras científicas de ver los fenómenos y de pensar en ellos. Sobre este tipo de texto se recomienda preguntarse: ¿Cuál es el propósito del autor, ¿está explícito? ¿Qué trata de explicar y por qué? ¿Qué características de los fenómenos o acontecimientos presenta? ¿Cómo define ese fenómeno? ¿Cuáles estructuras retóricas emplea? ¿Son adecuadas al propósito del texto?

La lectura como escritor le ayudará a identificar los marcadores lingüísticos y estrategias argumentativas utilizados por el autor para argumentar y apoyar sus ideas. Finalmente, es útil que el lector identifique las intenciones y la ideología subyacentes, que se interrogue cómo lo posiciona el texto y que elabore su propia reacción ante las ideas expresadas por el autor del texto leído. Esto permitirá evaluar la forma como explica, define, argumenta y cómo concluye, si emplea estrategias o razones adecuadas que permiten convencer, así como el sentimiento de adhesión o de rechazo, de respeto o de manipulación que se experimenta al concluir la lectura del texto.

- Atender el proceso de producción en conexión con las propiedades del texto

Se orienta a los estudiantes para que comprendan que las propiedades de la superestructura del texto a elaborar deben considerarse en conexión tanto con los propósitos comunicativos del texto, como con los subprocesos recursivos en que se desenvuelve el proceso de producción.

Se ofrecen situaciones de producción que guíen a los estudiantes para que experimenten que elaborar un texto supone un proceso que implica: planificarlo, elaborar borradores, revisarlo y reescribirlo. Los estudiantes realizan acciones de manera recursiva. Al planificar inmediatamente revisamos, durante la elaboración del primer borrador se suelen realizar actividades propias de la planificación y revisión. La revisión misma interviene durante todo el proceso de producción, se revisa lo que planificamos y escribimos, el proceso y el resultado.

Nos detenemos en la planificación para que experimenten los tres subprocesos: La activación para la generación de ideas; el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica y la organización de las proposiciones o enunciados que se desarrollarán. Formular un plan tentativo de las ideas relevantes, trazar líneas tentativas aumenta las probabilidades de alcanzar buenos resultados (Calkins, 1997; Cassany, 1999).

Se define el plan tentativo del texto, el cual exige prever las distintas operaciones del proceso de producción: La activación para la generación de ideas, el establecimiento del propósito del texto, determinación

de los potenciales lectores, definir y delimitar el contenido, formar una representación interna del conocimiento que se utilizará y la organización de las proposiciones o enunciados que se desarrollarán; seleccionar las fuentes de información y determinar la extensión, el tono y el estilo. Este proceso de planificación ha de permitir a los estudiantes recuperar la información relevante de la memoria a largo plazo; reflexionar sobre qué conocen del tema en desarrollo. Ampliarla con consulta de materiales bibliográficos, libros, trabajos escritos de la web, artículos de prensa, reseñas, utilizando la lectura e indagación sobre el tema en cuestión. En lo posible que lean varios autores que muestran diferentes enfoques sobre el tema, de modo que desarrollen una visión y un conocimiento más amplio del mismo.

La producción del texto o elaboración de borradores por los estudiantes requiere del acompañamiento sostenido del profesor para hacer el seguimiento de la elaboración y reelaboración de las ideas y su organización en enunciados y párrafos, atendiendo a la superestructura del texto seleccionado para vehicular la información.

*En el texto argumentativo, se hace énfasis en que los estudiantes comprendan que la característica más resaltante de la argumentación es la intencionalidad del emisor de persuadir al interlocutor, de incidir en su opinión, de modo que todo el mensaje - el postulado que se quiere probar, las opiniones e ideas, los juicios y críticas - se formula con este propósito. Por esta razón, se orienta para que al escribir el texto argumentativo usen los verbos como *creo que, pienso que, estimo que, opino que*, así como el empleo de conectores, denominados *indicadores de fuerza argumentativa*, por la función que cumplen de transición, contraste y subordinación en la organización textual de un acto argumentativo, tales como: *en primer lugar, ahora bien, no obstante, pese a que, por el contrario, de todos modos, aun así*. Durante la composición se ha de prestar atención a los contenidos lingüísticos que surgen durante la tarea y sobre los cuales es necesario reflexionar junto con los alumnos: ¿Cómo debo formular ejemplos, citas o datos que amplíen o ilustren los argumentos? ¿Para expresar las ideas de manera adecuada, qué adjetivos u otros recursos de la lengua debo usar? ¿Debo aprender a usar para lograr el encadenamiento de los razonamientos los organizadores lógico-argumentativos como *si bien, sin embargo, aunque o contrariamente**

*a, es necesario aclarar que?* La reflexión y sistematización lingüística sobre todos estos aspectos facilitan la revisión y reformulación del texto para alcanzar la versión definitiva.

*En la composición de textos expositivos* se orienta para hacer uso de ciertas estructuras o formas de organización de las ideas que ayudan a los lectores a la comprensión. Algunas de las estructuras más útiles (véanse los planteamientos de Richgels, McGee y Slaton, 1990; Serafín, 1997) son:

- *Explicación* que consiste en hablar sobre teorías, personajes, hechos o sucesos, fenómenos, objetos, exponiendo, definiendo y precisando sus funciones, características, e implicaciones para hacerlos comprender o conocer a otros respecto al “por qué” y el “cómo” son o suceden.
- *Ejemplificación*, presentando la idea sobre acontecimientos o situaciones particulares y luego ejemplos típicos que los ilustran o amplían para facilitar su comprensión.
- *Comparación / contraste*, subrayando las similitudes o las diferencias entre objetos, hechos o fenómenos.
- *Causalidad*, se presenta una sucesión de acontecimientos que se relacionan en una cadena causal. Incluye vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación.

Es muy importante para los estudiantes comprender que cada versión que se elabora durante la producción textual es un borrador que requiere ser revisado y corregido. Es útil comprender que los borradores son fuente de ideas, ya que en sus líneas el autor explora sus pensamientos, desarrolla sus ideas y los subtemas, intentando encontrar el camino más adecuado para expresar sus intenciones. El borrador permite distanciarse del autor y así dar paso a una de las propiedades de la escritura que consiste en apreciar el texto elaborado como algo ajeno, separado del que escribe (Smith, 1982; Teberosky, 1992). Esto es, permite separar el texto para explorarlo y examinarlo.

Los estudiantes comprenden que la revisión del texto, entendida como la estrategia de evaluación que regula el aprendizaje, es también muy importante al rever y examinar las ideas, conceptos y proposiciones,

captando su significado. Este proceso incluye operaciones como lectura de lo escrito, reflexión sobre las ideas expresadas, reflexiones sobre aspectos discursivos y gramaticales. Finalmente, la edición consiste en volver al texto que hemos escrito con ojo crítico, para recortar, pulir y enlazar las oraciones, buscando el mayor grado de coherencia posible, hasta tener una versión final que nos satisfaga. Es el momento de la revisión final, para pasar al texto definitivo.

Es importante que los noveles escritores tengan oportunidad de valorar el tiempo, en el sentido de que vivencien que el escritor necesita convivir con el texto que está produciendo, reflexionar y madurar las ideas para plasmarlas, dejar de escribir en un momento dado y revisar el texto nuevamente, tantas veces lo considere necesario.

### **COMPONER TEXTOS PARA EXPLICAR, DESCRIBIR, DEFINIR**

Tomando en cuenta que el desarrollar habilidades cognitivolingüísticas en los estudiantes y aprender a emplearlas en la composición de los textos académicos es uno de nuestros objetivos esenciales, hemos realizado algunas experiencias pedagógicas que ayuden a esta construcción. De ahí que durante la composición se orienta a los estudiantes a hacer uso de estas habilidades tales como definir, describir, resumir, explicar, justificar y argumentar, al elaborar las estructuras textuales requeridas para expresar conceptos, ideas, características y propiedades, según los objetivos que van surgiendo al escritor, a medida que se avanza en el proceso de producción del texto. Se insiste en que los estudiantes en su proceso de composición requieren establecer relación entre las habilidades cognitivolingüísticas y la organización estructural del texto, en estrecha relación con el tipo de texto que intentan componer.

Partimos en esta experiencia, analizando las demandas que en la mayoría de las clases de ciencias o de otras áreas se hacen a los estudiantes. La mayoría de las veces se les pide: *explica qué es, explica qué sucede si...; explica por qué, razona, argumenta, analiza, valora*. Ahora bien, los estudiantes ¿qué piensan que han de saber hacer para responder? ¿Tienen claridad de que deben explicar y justificar? Por ejemplo, cuando

se solicita *explicar el por qué de un hecho*, se está pidiendo al estudiante que explique, justifique o argumente y, para hacerlo por escrito, debe organizar las ideas adecuadamente, además de tener claridad sobre las características de los fenómenos o acontecimientos a los que refiere la explicación. Sobre estas situaciones reflexionan los estudiantes para tomar conciencia de que en las clases muy pocas veces se aborda cómo elaborar explicaciones o argumentaciones oralmente y, aún menos se trabaja la escritura de estos textos. También se toma conciencia de que estas son estructuras discursivas que están presentes en el lenguaje de la ciencia y que, por lo tanto, requieren ser aprendidas.

Para ayudar a los alumnos en el complejo proceso de escribir sobre temas propios de las disciplinas, hemos propuesto varias actividades orientadas al desarrollo de las capacidades de explicar, definir, describir y justificar, a fin de enseñar a los estudiantes a escribir y a aprender a pensar.

La habilidad *explicar* supone producir proposiciones o enunciados que enumeren propiedades y características para hacer comprensible un hecho, acontecimiento o fenómeno y establecer relaciones causales que lleven a modificar un estado de conocimiento (Jorba, 2000). El texto resultante es una exposición con la que se pretende hacer comprender algo de modo más sencillo. Partiendo de esta concepción, hemos propuesto actividades como las siguientes: “Leer textos sobre un tema determinado y explicar por escrito cómo han entendido el tema y el planteamiento del autor, explicar por qué”; “Explicar cómo interpretan determinado fenómeno: qué ha pasado al mezclar el aceite y el vinagre”; “Explica cómo ocurre la fotosíntesis”; “Explica cómo ocurre la reproducción humana”; “Explica cómo se forma el efecto invernadero”; “Explica cómo sucede el aprendizaje”; “Explica por qué el lenguaje se caracteriza por ser multifuncional”; “Llevar a cabo una experiencia de escribir una definición sobre... y explicar cómo la realizaron”.

Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo proceder para construir el texto. Aun cuando este proceso varía, la mayoría concluye que se ha de empezar por situar el tema, haciendo una introducción. A continuación se desarrollan las ideas, haciendo uso de habilidades

cognitivas para construir las estructuras retóricas requeridas en la explicación, como definir, comparar, ejemplificar, ilustrar, justificar, para finalmente, cerrar con una conclusión que recoge los conocimientos iniciales y los nuevos que se han añadido. Se analiza el proceso seguido en cada caso, para concluir que toda explicación es relativa, puesto que depende del reconocimiento previo de la pregunta o problema; de los conocimientos y las relaciones que establece entre ellos, como elementos en que se apoyan las inferencias para la explicación y de situar la explicación en un contexto temático. De ahí que, por ejemplo, cuando se trata de la explicación científica de un fenómeno siempre hay que reformular las proposiciones o enunciados utilizando términos procedentes del contexto científico, de las teorías y explicaciones aceptadas.

Las habilidades *describir* y *definir* son también trabajadas en clase para hacer que los alumnos comprendan que corresponden a diferentes requerimientos comunicativos. Solicitamos, por ejemplo, “definir un concepto o un término dado”; “describir un objeto, un acontecimiento o un fenómeno determinado”. También requerimos de los estudiantes que durante la producción de un texto expositivo incorporen la descripción y la definición.

La habilidad *describir* consiste en producir proposiciones o enunciados que enumeran cualidades, propiedades, características y acciones de objetos, hechos, fenómenos y acontecimientos que se describen. La complejidad de esta habilidad varía en función de si el objeto de descripción, es concreto o abstracto, simple o complejo, y si los fenómenos son o no observables y directamente perceptibles. Dado que describir es una manera de afirmar que algo (un hecho, un objeto, un instrumento) es de una manera determinada, en el campo científico, los textos en su mayoría son, de hecho, descriptivos, en los cuales se presenta la realidad tal y como es. Por esta razón, es importante que los estudiantes aprendan a elaborar descripciones científicas sobre los objetos, seres y fenómenos de la realidad. Para lograrlo, se les solicita elaborar descripciones sobre un objeto o acontecimiento y luego se les pide que discutan el procedimiento realizado el cual puede consistir en: Identificar el objetivo de la descripción; categorizar lo que se describe como (ser vivo, proceso, objeto, instrumento); observar el objeto y leer

varios textos en los cuales se presentan las cualidades, propiedades y acciones, reflexionar sobre ellas para identificar lo esencial, comparar y encontrar semejanzas y diferencias para seleccionar las propiedades más significativas; discutir las ideas elaboradas para apropiarse de la terminología y producir un texto coherente y adecuado.

*Definir* es una habilidad requerida en los textos expositivos, descriptivos y afirmativos. Definir un concepto es describir su esencia, es expresar las características esenciales, indispensables y necesarias (las que no pueden faltar) para que sea lo que es y no otra cosa (Izquierdo y Sanmartí, 2000). Cuando se define se recurre a procesos de categorización, clasificación, comparación para identificar a qué conjunto o categoría pertenece un objeto, ser vivo, hecho o fenómeno. Por ello, es útil para los estudiantes desarrollar esta habilidad cognitivolingüística de modo que estén en capacidad de explicar el contenido con precisión y caracterizar así la diversidad de conceptos que integran el mundo de las ciencias naturales y sociales. Por consiguiente, se les debe orientar para que al definir realicen el siguiente procedimiento: identificar el concepto supraordenado del cual el concepto a definir forma parte; identificar y seleccionar las propiedades y atributos esenciales y suficientes (las que constituyen su esencia y no pueden cambiar) y finalmente, organizar la información en enunciados que expresen con precisión y exhaustividad las ideas que expresan el concepto, las propiedades esenciales y señalar algunos ejemplos.

De este modo, coincidimos con Izquierdo y Sanmartí (2000) cuando afirman: ...escribir textos científicos es traducir una manera de expresar hechos o ideas a otro lenguaje de manera que no sólo dé sentido a lo que se quiere explicar utilizando las ideas teóricas vigentes, sino que además pueda ser entendido por otros (p. 185).

La experiencia de escribir textos en los cuales los estudiantes pudieran mostrar la adquisición de las habilidades cognitivolingüísticas se enriquece con la realización de otra experiencia que denominamos "*Síntesis de clase*", y que consiste en que los estudiantes seleccionan un tema, lo preparan recurriendo a discusiones y lecturas de otros textos y lo comunican en forma oral y escrita, mediante la producción de una síntesis.

Se orienta para que los estudiantes realicen un trabajo en profundidad con los textos que pueden servir de apoyo para la preparación del tema objeto de estudio y para la elaboración del texto escrito de síntesis, que permita expresar información y hacerla comprensible. Para lograrlo se hace uso de las habilidades cognitivolingüísticas: definición, explicación, descripción, justificación y argumentación, habilidades requeridas según los contenidos, conceptos, principios, procedimientos e ideas a desarrollar.

De esta forma, al recurrir a textos de otros autores, se analiza detenidamente la información relacionada con el tema de estudio, su fundamentación en el marco de las ideas y teorías científicas, su modo de producción, la variabilidad de las estrategias discursivas utilizadas y las estructuras retóricas que muestran las habilidades del escritor al describir, explicar, narrar y argumentar. Esta actividad sirve de modelo de producción textual a los estudiantes al permitirles reconocer las relaciones entre los conceptos e ideas, a fin de alcanzar la construcción del significado con relativa claridad.

Finalmente, se realiza la comunicación oral de la síntesis y explicitación de significados. En esta actividad, cada participante realiza la mini-clase para la presentación del tema, teniendo presente las habilidades cognitivolingüísticas: explicación, descripción, argumentación y la expresión de las ideas con claridad, coherencia y corrección. Durante la presentación de 20 minutos aproximadamente, los estudiantes entregan a todo el grupo el texto escrito elaborado tratando de seguir pautas relacionadas con la estructura discursiva del texto seleccionado, tomando en consideración la presentación de ideas relevantes, coherencia, cohesión, uso del léxico adecuado y exposición de algunas reflexiones y contribuciones personales.

Del análisis de los resultados se deduce que no es fácil para el alumnado aprender a elaborar explicaciones, definiciones y argumentaciones científicas. No obstante, si se toma conciencia de la importancia del desarrollo de estas capacidades, es posible que los estudiantes se esfuercen por alcanzarlas, mediante el trabajo académico de leer, pensar, discutir con sus pares y, especialmente, de escribir para comunicar las elaboraciones científicas.

La realización de estas experiencias nos muestra la importancia de favorecer en los estudiantes universitarios la escritura de textos científicos y académicos y la influencia que tiene leer, pensar, hablar y escribir sobre temas científicos en el aprendizaje académico.

### *SABERES REFLEXIVOS SOBRE EL QUEHACER FUTURO*

Hoy vivimos en una constante paradoja. Cada vez estamos más inmersos en una sociedad basada en la información y el conocimiento y, en cambio, el alumnado tiene más dificultades para expresarse y para aprender. Por lo tanto, no cabe duda que los profesores debemos intensificar aun más el trabajo que venimos realizando para educar en la lectura y escritura como herramientas insustituibles para desarrollar en los estudiantes su pensamiento y ayudarlos a aprender a aprender.

Por esta razón, pensamos que lo que venimos haciendo en el aula universitaria no es suficiente. Aún quedan caminos sin transitar y muchas interrogantes por responder. Somos conscientes de que hay aspectos sobre los que hay que profundizar aun más. De ahí que en nuestra reflexión sobre el quehacer futuro proponemos acentuar el énfasis en la investigación sobre los procesos cognitivos y discursivos que intervienen en la interpretación y producción de textos académicos en el nivel universitario; sobre la pedagogía de la lengua escrita para facilitar que los estudiantes hagan suyos los instrumentos de aprendizaje y comunicación en los diversos campos disciplinares. Por consiguiente, para dar respuesta a estas necesidades proponemos:

- 1.- Introducir en el currículo de educación superior la lectura crítica y la escritura disciplinar en todas las actividades de aprendizaje de cada área de conocimiento. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, integradas al proceso de aprendizaje, de modo que contribuyan a la alfabetización académica (Marín, 2006) de los estudiantes universitarios. Tarea que supone, por un lado, preparar a los profesores, desde la investigación y reflexión sobre su quehacer pedagógico y su preparación en la cultura discursiva, para asumir con efectividad esta labor. Por el otro, supone favorecer en los estudiantes la adquisición de conocimientos lingüísticos, conocimientos acerca de

los discursos propios de cada disciplina y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos específicos de los diversos campos disciplinares. Sobre este planteamiento insisten Camps y Milian (2000) cuando afirman:

...para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura... Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos en cada disciplina que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos (p.22).

2.- Insistir, como profesor de cada disciplina, en la formación del estudiante para encarar el trabajo académico con profundidad. Supone promover la lectura y producción de diversos textos que introduzcan a los estudiantes a la comunidad discursiva o campo del saber, de modo que desarrollen conocimientos amplios sobre su dominio conceptual y estén en capacidad de compartir, debatir y defender ideas y posiciones epistémicas específicas de ese campo. Promover experiencias de lectura y escritura que permita a los estudiantes comprender que hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades que difieren de los de la lectura estética. Los textos académicos se organizan en categorías abstractas como teorías e hipótesis, formulaciones y razonamientos, conceptualizaciones, explicaciones causales que requieren de los estudiantes procesos cognitivos más complejos tanto para su comprensión como para su expresión oral o escrita. Además estas construcciones varían de una disciplina a otra, por lo que se requiere que los estudiantes sean capaces de desempeñarse adecuadamente y de manera diferente según los requerimientos de cada disciplina en particular (Carlino, 2005).

3.- Hacer que los estudiantes vivencien el valor epistémico de la escritura como fuente indiscutible de conocimiento. Dejar de concebir la escritura únicamente como un medio para decir lo que se sabe y concebirla, en cambio, como un recurso para transformar el conocimiento y aprender. Escritores expertos reconocen que cuando el

texto es objeto de sucesivas reelaboraciones, en los reiterados intentos por dar forma escrita a lo que desean comunicar, se incrementa la comprensión del tema. En efecto, es necesario insistir en que los estudiantes estén en capacidad de realizar un trabajo intelectual para organizar y estructurar adecuadamente la información al escribir, de lo que resulta la transformación del conocimiento. Este proceso se obtiene de leer textos y artículos específicos sobre el tema para documentarse, de seleccionar y relacionar entre sí los datos, de contrastar los conceptos y teorías, de poner a prueba ciertas hipótesis y de construir sus propias elaboraciones controlando la coherencia y la cohesión del desarrollo y estableciendo conexiones intertextuales. Esta tarea requiere poner énfasis en que para escribir sobre un tema es necesario conocerlo, y para ello, se debe leer, estudiar, profundizar, integrar todos los datos en una explicación general, en una gran red de relaciones para conseguir esa visión global que puede luego facilitar la tarea de exponer por escrito las ideas con claridad suficiente. Comporta además ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes leer, pensar, reflexionar, discutir y elaborar el conocimiento científico y escribir para alcanzar su transformación y crear nuevo conocimiento. En esto debe estar el mayor énfasis de nuestros esfuerzos.

4.- Reflexionar sobre el valor epistémico de la escritura, lo cual genera un replanteo acerca del por qué y para qué de las producciones escritas de los alumnos. Si escribir no supone la mera reproducción de lo conocido sino la reconstrucción del conocimiento, el énfasis de los trabajos escritos que se solicitan en las diversas asignaturas debe estar en el propósito de lograr que los estudiantes elaboren el conocimiento para aprender y, por lo tanto, entonces debe trascender el propósito evaluativo, prevaleciente en la mayoría de los contextos educativos.

5.- Explorar diversas experiencias que conduzcan a los estudiantes a apropiarse de las habilidades cognitivolingüísticas requeridas para producir textos y aprender en las diferentes áreas disciplinares. Sobre este tema hay que realizar un trabajo directo con los profesores de las distintas áreas del conocimiento (ciencias de la salud, ciencia y tecnología y ciencias sociales) a fin de que tomen conciencia de la necesidad de incorporar en su trabajo docente la lengua escrita y el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas para aprender a aprender.

Esto, por supuesto, requiere mayor investigación para construir las condiciones pedagógicas que permitan a los alumnos aprender ciencias naturales, sociales y humanas, a la vez que desarrollan habilidades de pensamiento y comunicativas que les permitan incorporarse y participar con éxito en las comunidades discursivas y apropiarse sin dificultad de la variedad de discursos propios de la disciplina o campo del saber. Todos los profesores necesitamos comprender que no es cualquier trabajo de escritura el que produce estos complejos procesos. Es un tipo de escritura consciente, analítica y reflexiva que maneja las habilidades cognitivas y los distintos procesos de comunicación y del lenguaje la que puede hacerlos posible.

6.- Para finalizar, en el marco de las teorías socioculturales, se desprende la necesidad de que en el aula universitaria, mientras se estudian los contenidos científicos, sociales y culturales se favorezca la intersubjetividad para aprender, al crear un clima de comunicación y de diálogo en el que sea posible la construcción compartida de significados. Es decir, hacer del aula un espacio en el que sea posible, la participación de los estudiantes analizando, discutiendo, razonando, verbalizando sus representaciones sobre el conocimiento, expresando sus elaboraciones, escuchando los aportes de sus compañeros y del profesor, en un clima de negociación que permita la elaboración conjunta de significados y luego la posibilidad de reconstrucción y expresión del conocimiento. Esto significa construir espacios compartidos que hagan posible, como afirma Perinat (1998), "el acceso a la subjetividad del otro", como una forma de las personas de compartir sus experiencias y acordar sus representaciones. Intersubjetividad entre hablantes que, según Riviere (1985), dependerá del conjunto de supuestos y presuposiciones comunes entre los interlocutores. La disposición de este clima comunicativo del aula, basado en la intersubjetividad compartida, para apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas, sólo es posible si el profesor está preparado para favorecerlo; si cree en las posibilidades de un uso dialógico del lenguaje en la clase y si tiene voluntad y sabiduría para propiciarlo.

## *REFLEXIÓN FINAL*

En el nivel universitario el cambio de paradigma educativo es imperativo para ofrecer una formación más acorde con el desarrollo científico y social que vivimos. Esto implica ofrecer a los estudiantes herramientas intelectuales que les permitan acceder a la información, actuar con autonomía y gestionar de modo estratégico su propio conocimiento. Dentro de esas herramientas intelectuales la lectura y la escritura juegan un papel de suma importancia, por lo que requieren mayor atención en los procesos de formación. La construcción del conocimiento no es posible sin el lenguaje como medio de representación.

Desde el punto de vista educativo, es indudable la necesidad de un proyecto educativo, presente en las aulas universitarias, basado en el desarrollo de procesos cognitivos, facilitadores del enriquecimiento de la competencia discursiva. Los profesores debemos comprender y, así debemos hacerlo valorar a los estudiantes, que aprender el lenguaje es adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura; es poseer un instrumento que nos capacita para ordenar y enriquecer nuestra mente y espíritu; ampliar nuestras posibilidades de relación; aumentar la capacidad de desenvolvernos en ámbitos diversos y fomentar nuestras posibilidades de comunicación, de relación y participación. El lenguaje juega un papel activo en la construcción del conocimiento. Compartimos la tesis de Martínez (1999) cuando afirma que “el problema en la actualidad no es realmente el acceso a la información, ni su acumulación, ni tampoco su recolección, el problema es poder formar ciudadanos con criterios analíticos y críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que estamos viviendo” (p. 117).

Los hallazgos reportados y las implicaciones que se derivan de los estudios y prácticas pedagógicas realizadas son reveladores de la trascendencia del compromiso educativo que tenemos que asumir los profesores del nivel superior para ofrecer a todos los estudiantes de las diversas áreas del saber, los instrumentos que les permitan mayor acceso al conocimiento y a la cultura. Así estaremos abriendo ventanas posibles para encontrar oportunidades más equitativas de acceso al conocimiento, de autoconstrucción y desarrollo, de perfeccionamiento espiritual y de desenvolvimiento humano. Estaremos ensanchando los

horizontes para ofrecer contribuciones al desarrollo del capital humano requerido por la sociedad actual para su desarrollo y progreso.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1987). Tipos de secuencias textuales. *Práctica*, 56. pp. 78-96.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001) La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Bakhtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera, L. (1996). Sobre las habilidades verbales de los estudiantes de la USB. *Clave*. Revista Especializada de ASOVELE, 5, 53-64
- Becerra, C. N. (2000). Las actividades de elaboración y el trabajo con textos argumentativos en la construcción autónoma del conocimiento sobre metodología de investigación. *Investigación en la escuela*, 40, 87-95.
- Benítez, R. y Velásquez, M. (1999). Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos del 6° y 8° año de EBG. III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso (ALED). Chile.
- Bono, A. y Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*, 19 (4), 13-20.
- Bruner, J. A (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calkins, L. M. (1997). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metacognitiva en el aprendizaje de la escritura. A. Camps y M. Milian (Comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.7-37). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Carson, J. G. (1993). Reading for writing: Cognitive perspectives. J. G. Carson and I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom* (pp. 85-104). Boston M.A: Heinle Publishers
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Aula XXI Santillana.

- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, M. del R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida*, 27, (4), 48-56.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. S. Alcoba (Coord.), *La oralización* (pp. 109-168). Barcelona, España: Ariel.
- Freire, P. (1997). Política y educación. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 71, 33-62.
- Gutiérrez, C. y Urquhart, R. (2004). *Redacción de textos académicos*. Caracas: Venezuela. Editorial CEC, S.A. Los libros de El Nacional.
- Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza. J. Jorba; Gómez, I. y A. Prat. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 181-200). Madrid, Síntesis.
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 19-28). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp.29-49). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Kamhi-Stein, L. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". *Lectura y Vida*, 18, (3), 17-24.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15 (3), 15-32.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-169). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (2001). La toma de conciencia para mover montañas. M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 9-10). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. P. Carlino (Coord.), (2004). *Leer y escribir en la universidad. Textos en contextos*, 60-76.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*. 27, (4), 30-38.

- Núñez, L. P. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. G. Parodi (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación* (pp. 159-178). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, S. G. y Nuñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. M. C. Martínez Solís (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 83-115). Colombia: Catedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. Traducción española de Julia Sevilla Muñoz.
- Pérez S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Prat, A. (2000). Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual. J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 52-72). Barcelona: Síntesis.
- Richgels, D.; McGee, L. y Slaton, E. (1990). Cómo enseñar la estructura el texto expositivo en la lectura y la escritura. D. Muth (Comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (68-75). Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, I. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 89-103). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Serafini, M.T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, M. S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22 (4), 26-37.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias en el aprendizaje. M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teberosky, A. (1992). ¿Para qué aprender a escribir? A. Teberosky y L. Tolchinsky (Comps.), *Más allá de la alfabetización* (pp. 23-39). Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Madrid: Anthropos.

- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1978). Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. Dressler, J. (Ed.), *Current trends in text linguistics* (pp. 61-80) Berlin: Walter de Gruyter.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Visor
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Weston, A. (1999). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

# III

*Propuestas innovadoras sobre escritura en el aula universitaria*



parte



# 1 El modelo de Flower y Hayes: Una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico

Yeriling Villasmil  
yeriling27@hotmail.com

Gloria Fuenmayor  
gloria\_fuenmayor@hotmail.com

Universidad del Zulia y  
Universidad Dr. José Gregorio Hernández

## *JUSTIFICACIÓN*

El alto índice de analfabetismo funcional que observamos en todos los niveles del sistema educativo venezolano es una de las razones de primer orden que conlleva a los investigadores en el plano de los procesos de comprensión y producción escrita a desarrollar modelos y constructos científicos que representen las vías alternativas para solventar este problema.

Por tal razón, esta investigación se justifica por la escasa competencia lingüística que presentan actualmente los estudiantes universitarios al momento de construir un texto expositivo y narrativo y así de esta manera es pertinente señalar que para diseñar modelos, lineamientos, principios y estrategias para la enseñanza de la lengua escrita es necesario utilizar teorías del aprendizaje, enfoques o posturas epistemológicas que tomen como punto de partida la Lingüística Textual: Van Dijk (1983) con los criterios de superestructura, macroestructura y microestructura, Calsamiglia y Tusón (2004) mecanismos de cohesión, para que de esta manera el estudiante universitario posea una visión más clara de los

elementos léxicos y gramaticales que constituyen su lengua natural, y el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) para la construcción por etapas de los elementos que conforman el texto escrito. Además de la importancia radical que representa la vinculación entre producción escrita y procesos cognitivos.

### *EL PROBLEMA*

Ofrecer las herramientas y estrategias adecuadas para fortalecer la competencia lingüística y comunicativa en la composición de textos escritos en los estudiantes de recién ingreso a la Escuela de Educación Integral de la Universidad del Zulia (LUZ), constituye un reto para todos los docentes que imparten el área de la enseñanza de la lengua escrita, por cuanto son conocidas las dificultades que éstos presentan al momento de producir cualquier orden textual, incluyendo las herramientas y características que integran los textos expositivos y narrativos. Aspecto que se evidencia en los textos producidos por estos estudiantes, los cuales desconocen la superestructura de un texto expositivo y narrativo, así como los diferentes mecanismos de cohesión utilizados para mantener el referente y de esta manera construir la suprerestructura, microestructura y macroestructura de un texto escrito. Todo lo anterior se debe a las estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas por los docentes del área de Lengua en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, en donde, los únicos órdenes textuales trabajados en Educación Básica, media diversificada y profesional son los textos narrativos fragmentados y descriptivos, dejando atrás otros órdenes de carácter más científico y riguroso, tales como los textos expositivos, argumentativos y académicos. Además de ello, se suman a esta problemática la enseñanza mecanicista, en donde el alumno es un simple receptor y repetidor de conocimientos al memorizar de forma mecánica cada una de las categorías gramaticales que integran su lengua materna dejando atrás el uso y enfoque comunicativo de la lengua oral y escrita.

### **El texto expositivo y narrativo**

Respecto de la definición de texto expositivo, es frecuente concebirlo como aquel texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y explicar o hacer más comprensible dichas informaciones. El texto expositivo, también llamado, “explicativo”, “ilustrativo”, “informativo”, “posicional”, por ser un discurso escrito objetivo, ya sea explicando, definiendo y/o clasificando. También puede interpretar o evaluar ideas, pero siempre se lo considera un discurso denotativo, impersonal, exacto, objetivo e informativo.

En lo que se refiere al texto narrativo, éste es definido como un complejo tejido en el cual se desarrolla una historia, anécdota, acontecimiento o hecho que puede formar parte del mundo real o imaginario o simplemente del contexto y de la situación que rodea al individuo. Por ello los tipos de textos narrativos: fábulas, cuentos, mitos, crónicas, anécdotas entre otros presentan una estructura que permite ver claramente un inicio: cuando se procede a describir la situación o hecho del cual se va a realizar referencia, complicación o nudo: se refiere al conflicto que se destaca del texto y un final que establece el desenlace de la historia.

### **Elementos que caracterizan a la producción escrita superestructura**

La superestructura, de acuerdo a van Dijk y Kintsch (1983), corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipos de textos, si bien es cierto que hay algunos que no poseen una superestructura clara. En una definición más restringida, la superestructura conlleva a hablar de géneros.

Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación con el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste, determinando el orden o coordinación global de las partes de

un texto. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto.

La superestructura del texto expositivo está constituida por la siguiente secuencia:

Introducción: forma clara y precisa de lo que se quiere exponer, y ha de suscitar el interés del lector.

Desarrollo: es la parte de la exposición que expone la tesis o cuestión planteada en la introducción.

Conclusión: resume o enfatiza los principales puntos tratados en la exposición. Otras veces, puede predecir los cambios que pueden ocurrir en el futuro, relativos al tema expuesto.

### *LA MACROESTRUCTURA*

Van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura (estructuras de oraciones y secuencias de discurso de carácter local), es de nivel más global; se define como un “denominador común” proposicional que describe una situación o curso de eventos como un todo, de tal manera que las oraciones o elementos que la constituyen implican acciones, componentes de un episodio general.

### *LA MICROESTRUCTURA*

Muchos autores entre los cuales se destacan van Dijk y Kintsch (1983), Calsamiglia y Tusón (1999), Aguillón y Palencia (2004) y Marín y Morales (2004) definen la microestructura como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Su diferencia con las macroestructuras radica en que éstas son de carácter global y están inclinadas a describir situaciones, acciones o cursos de eventos como un todo, los cuales están relacionados con los significados presentes en el texto.

Otras definiciones de microestructura apuntan hacia la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Además de ayudar a mantener la progresión temática de éste mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso.

Estos mecanismos denominados “mecanismos de cohesión”, según Gregorio y Rébola (1996) (citado por Benítez 2002, p.78), que operan en el nivel estructural de superficie incluyen una serie de fenómenos léxico-gramaticales dentro de los cuales se incluyen las proformas. Es importante destacar que en la presente investigación, debido a la gran variedad de mecanismos de cohesión que integran el nivel microestructural, se han considerado las proformas gramaticales, atendiendo al uso y la importante función que cumplen dentro de la conformación y organización de la macroestructura y superestructura de un texto.

### **La cognición y la escritura**

La producción de un texto escrito es un proceso que genera la participación de una serie de elementos o factores que están ligados con el contexto y la situación que rodea al individuo, así como también exige el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Partiendo de lo anteriormente expuesto y reafirmando que el proceso de composición escrita es netamente complejo, es importante destacar la incidencia de la cognición y de los procesos que la conforman (percepción, atención, memoria) en la construcción de un texto, por cuanto en éste influyen los conocimientos previos, la información disponible que posee el individuo, la cual se encuentra adaptada a su realidad y entorno, el conocimiento extratextual pertinente, entre otros. Además de la importante participación de la memoria a través de situaciones pasadas de tipo experiencial.

### Modelo cognitivo de Flower y Hayes

El modelo de Flower y Hayes (1981) destaca entre otras cosas que en el acto de la escritura el individuo confronta conocimiento, se plantea preguntas y posteriormente procede a la resolución de problemas. En pocas palabras esta, propuesta toma en cuenta, según los autores, tres procesos mentales básicos en la producción de textos escritos:

- **Planificación:** En este proceso el individuo realiza una representación mental imaginaria, constituida por ideas no narrativizadas en la se pone en marcha la memoria a largo plazo, es decir, el conocimiento que se ha adquirido en el desarrollo de toda la vida. Esta etapa se encuentra constituida, a su vez, por varios componentes, entre los cuales se destacan: la generación de ideas, la organización y establecimiento de metas o formulación de objetivos.
- **Redacción:** Este subproceso se considera esencialmente como “el acto de poner las ideas en la lengua visible” (Flower y Hayes, 1981), en pocas palabras se comienza a generar el texto escrito, a través del sistema de símbolos y signos que caracterizan el código escrito de la lengua manejada por cualquier individuo, por consiguiente, la memoria operativa cumple un papel esencial dentro de la redacción, por cuanto el escritor trata de mantener una gran cantidad de informaciones diversas.
- **Evaluación:** En este período se procede a la revisión o examen final de lo escrito con el propósito de analizar lo que ya se ha construido del texto y trata de continuar con las ideas faltantes, para, así, establecer una relación entre los diversos componentes del texto.
- Es importante señalar que el modelo expuesto por Flower y Hayes, a principio de la década de los ochenta, ha sido muy utilizado por investigadores pertenecientes al plano de la enseñanza de la lengua escrita, dentro de los cuales podemos citar a Fraca (2003), quien adapta esta propuesta para la construcción estratégica y planificada de textos informativos en la primera y segunda etapa de Educación Básica. En dicho

trabajo, Fraca menciona los tres procesos mentales presentes en el momento de la construcción de un texto escrito. También podemos mencionar a Ilich y Morales (2004), quienes utilizan la propuesta para definir la construcción de textos expositivos y narrativos en el ámbito universitario como un proceso netamente organizado y planificado.

### **Aplicación del modelo de Flower y Hayes para la construcción del texto expositivo y narrativo**

Las operaciones básicas para la construcción de textos expositivos que se desarrollan en esta investigación conforman una adaptación del modelo cognitivo-constructivista propuesto por Flower y Hayes (1981) denominado "Análisis de Protocolos" y de la propuesta desarrollada por Vílchez (2005) en su tesis doctoral denominada "Didáctica Desarrolladora" con la diferencia de que la autora aplica estas operaciones básicas para el desarrollo de cualquier tipología textual. En esta investigación se utiliza para construir únicamente textos de carácter expositivo y narrativo, además de aspectos como su superestructura, macroestructura y microestructura semántica:

ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS	DESARROLLO	ANÁLISIS Y EVALUACIÓN
<p>Etapa que se encuentra representada por la planificación, organización y estructuración de las ideas. Se encuentra constituida por las siguientes fases:</p> <p>Elección y delimitación del tema</p> <p>Identificar al destinatario</p> <p>Recolección de información</p> <p>Generación de las ideas</p> <p>Elaboración del cuestionario mental: ¿Por qué escribo?, ¿Para qué escribo?, ¿Con qué fin?</p>	<p>Etapa que se encuentra constituida por la representación de las ideas utilizando el código escrito de la lengua materna.</p> <p>Escritura inicial</p> <p>Formato</p> <p>Selección de aspectos enunciativos referentes al texto expositivo y narrativo</p>	<p>Se convierte en la fase de la evaluación, la cual permite evidenciar los avances y fallas de los estudiantes al construir el texto expositivo. Los pasos o fases que la constituyen son los siguientes:</p> <p>- Evaluación lingüística:</p> <p>- Superestructura del texto expositivo</p> <p>- Macroestructura: ideas centrales, sentido global y esencia significativa del texto</p> <p>- Microestructura: mecanismos de cohesión, uso de proformas gramaticales</p>

### *METODOLOGÍA*

Para lograr el objetivo propuesto de la investigación se realizó una prueba exploratoria a los veinte alumnos de la mención Educación Integral de LUZ, en donde estos tenían que construir un texto expositivo y narrativo sobre cualquier tema libre, los estudiantes procedieron a la construcción de los textos. Posteriormente, las investigadoras realizaron el análisis de las muestras, en las cuales se encontró el desconocimiento

total de la superestructura del texto expositivo, puesto que los estudiantes construyeron textos narrativos a forma de cuentos, relatos o anécdotas. Otro aspecto importante que se observó fue el mal uso o nulidad en algunos casos de los mecanismos de cohesión, además de la constante información no requerida que no estaba relacionada con el tema o tópico tratado. En vista de tal situación se aplicó un plan de intervención sobre los principales aspectos que constituyen el texto escrito (superestructura del texto expositivo y narrativo, elementos de la microestructura y macroestructura semántica) a los estudiantes de la Escuela de Educación en la cátedra Taller de Lengua. Luego, se les sugirió construir un texto narrativo que estuviese vinculado con algunos aspectos de su infancia y un texto expositivo sobre algunos temas o tópicos que estuviesen en relación con su formación académica, con sus conocimientos previos o con sus respectivos intereses. Estos fueron la contaminación ambiental, el cine venezolano, el origen del hombre, entre otros. Después de la selección de los temas sugeridos se procedió a la explicación de un segundo plan de intervención relacionado con las etapas del modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981). Estas etapas del modelo los estudiantes las aplicaron, a través de la realización de un cuestionario mental antes de la redacción del texto, en donde se planteaban preguntas como: ¿Para qué escribo? ¿Para quién o quienes escribo? (organización de las ideas) . Después de esta primera etapa del modelo los alumnos redactaron los textos requeridos (Desarrollo), y la tercera fase estuvo constituida por la revisión entre el docente y los alumnos sobre el texto (Evaluación Lingüística).

Finalmente, se procedió al análisis cualitativo de las muestras utilizando los criterios metodológicos de Vílchez (2005) y Marín y Morales (2004) en lo que respecta a: Superestructura del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión, superestructura del texto narrativo: inicio, complicación o nudo, final, macroestructura Semántica: progresión temática y microestructura semántica: uso de conectores proformas gramaticales y lexicales.

## PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

### Superestructura del texto

La superestructura del texto narrativo está determinada por la construcción del inicio, la complicación o nudo y el final. En el texto que se presenta a continuación, el estudiante realizó las dos primeras etapas del texto narrativo, dejando atrás la conclusión o cierre. Es importante destacar que el estudiante antes de proceder a la redacción del texto transcribe su cuestionario mental.

### TEXTO 1

#### Cuestionario mental

1.- ¿Por qué escribes?

Para aprender a redactar y analizar el escrito seleccionado

2.- ¿Para qué escribo?

Para mejorar nuestro léxico y desarrollar nuestras ideas

3.- ¿Por qué seleccionó el tema?

En él se refleja la historia de uno de nuestros abuelos y sus enseñanzas.

#### Heriberto en el Campo

***Inicio:** Un día llega un barco español a Venezuela, a orillas del Lago de Maracaibo, con una tripulación de familias buscando una nueva oportunidad de vida para ellos. Dentro de ese grupo de familias se encontraba un niño llamado Heriberto.*

***Complicación o nudo:** El se dirigió en compañía de sus padres y se desplazaron hasta llegar a un pueblo llamado Santa Cruz de Mara, allí se estabilizaron y comenzaron a trabajar sus pequeñas tierras.*

*Al pasar los años Heriberto fue creciendo ayudando a su padre en el campo. Un día el joven ya formado conoce a una chica llamada Ernestina, los dos se*

*unen en lazos de amor y tienen cuatro hermosos hijos llamados: Aramis, Luis, Jaime, Rafael.*

*El conjunto familiar sigue los pasos de sus padres, pero sólo uno sigue labrando las tierras y los otros tres se han desarrollado en diferentes áreas de trabajo.*

*Heriberto se siente feliz y realizado al ver su grande y hermosa hacienda al igual que su familia bien constituida.*

La revisión del texto muestra que no hay cierre, por cuanto no se utilizan conectores que aludan o que se refieran al final de éste, ni tampoco elementos que concreten la idea final. A pesar de no haberse concretado la superestructura del texto, sin embargo, hay un mantenimiento del tema que alude a la presencia de la macroestructura semántica. En lo que se refiere a la microestructura semántica se utilizan mecanismos de carácter léxico y gramatical que ayudan a mantener situaciones enunciativas y de significado dentro del texto, tales como el uso de proformas léxicas; el joven que es un sinónimo utilizado para introducir un elemento léxico que posee una carga subjetiva en este caso referirse a su abuelo en particular y proformas gramaticales: él, ellos, ése, elementos que no solo cumplen la función del mantener el referente sino también establecer la relación endofórica del texto, a través de situaciones de espacialidad y temporalidad.

## TEXTO 2

### Monos vs. Adan y Eva

**Introducción:** *Refiriéndonos al título, nos encontraríamos con uno de los dilemas mas grandes de la historia humana, un misterio que tiene sus argumentos encontrados y que disputan un puesto en los libros de vida.*

*¿De dónde venimos? ¿Quién nos creo? ¿Existe alguien superior a nosotros?, muchas interrogantes con muchas respuestas...*

**Desarrollo:** *Alguna vez hemos escuchado nombrar que el hombre a (sic) atravesado (sic) por etapas evolutivas hasta finalmente llegar a la especie en la que actualmente nos encontramos, los llamados HomoSapiens. Teoría que al analizarla terminamos admitiendo que esa es la verdadera y única historia acerca del hombre.*

*Sin embargo ¡estemos claros! Hay un ser poderoso que definitivamente nos creo. Podría considerarse un objeto una persona, un alguien, un qué, lo que sea existe...*

La primera fase del modelo de Flower y Hayes (1981) (organización de las ideas) contribuyó a través de la formulación del cuestionario mental a la organización y concreción del conocimiento lingüístico. Afirmación que coincide con lo expuesto por Bialystok (1991), el cual partiendo de los lineamientos de la teoría cognitiva sugiere que todo hablante al momento de producir un texto posee un mecanismo de representación mental que le permite organizar el conocimiento. Esto se evidencia en la introducción que realiza de su texto expositivo el estudiante estableciendo una relación entre título y texto y las constantes interpelaciones que realiza al lector mediante la serie de preguntas que se mantienen en todo el texto expositivo (características de un texto expositivo).

Por otro lado, es pertinente destacar que el tema seleccionado, como lo es el origen del hombre, permite en la parte del desarrollo argumentar, contrastar y explicar teorías que tratan dicho tema.

En lo que respecta a la parte final del texto, el alumno realiza su cierre o conclusión con interrogantes, las cuales no sólo interpelan al lector sino también crean cierta incertidumbre o duda en el mismo llevándolo a realizar una actitud reflexiva frente al texto.

## *CONCLUSIONES*

El modelo de Flower y Hayes (1981) se convierte en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante universitario, debido a que no sólo permite organizar el conocimiento lingüístico, sino también reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y de esta manera establecer las diferencias entre un orden narrativo y expositivo.

Por otra parte, a través del uso del cuestionario mental se destaca la incidencia de las experiencias previas y del conocimiento extratextual pertinente que el estudiante posee al momento de redactar el texto, pero también es importante mencionar que al momento de utilizar los mecanismos lingüísticos que le permiten llegar a la cohesión y a la coherencia, éste debe tener una competencia lingüística adecuada y un conocimiento sobre su lengua materna. Todos estos aspectos se desarrollaron en el plan de intervención explicado por las investigadoras

a los estudiantes, en donde se hizo hincapié en la importancia de las proformas gramaticales y lexicales como elementos lingüísticos con los cuales se construye la microestructura semántica del texto.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguillón, P. y Palencia, P. (2004). Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL. *Lingua Americana*, 15: 81-97.
- Baugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Lingüística Textual*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística
- Bialystok, E. (1991). *Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. AE. Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel Lingüística.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Marín, E. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8, pp. 333-345
- Fraca, L. (2003). Una didáctica estrategia para la lengua escrita: Aplicaciones para el Currículo Básico Nacional. *Lingua Americana*, 30.
- Fuenmayor, G.; Villasmil, Y. y Rincón M. (2005). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos realizados por estudiantes universitarios. Ponencia leída en las VII Jornadas de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Delegación Regional de Venezuela. Caracas, Venezuela
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso-Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Van Dijk, T. (1993). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vílchez, M. (2005). *Aspectos gramaticales que marcan la textualidad*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



# 2

## Cátedra permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas

María Domínguez de Rivero  
UPEL- IPM J.M. SISO MARTÍNEZ  
marifinad@gmail.com

### *CONTEXTUALIZACIÓN - JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA*

Son ampliamente conocidas las enormes posibilidades que puede desarrollar el ser humano a través de la comprensión y expresión lingüística. La comprensión lingüística le permite entrar a los innumerables “mundos” creados por otras personas por medio de su imaginación o mediante la exploración de realidades. Es inmenso el caudal de información que día a día, minuto a minuto, se produce en el mundo entero; de la capacidad del ser humano de acceder a esa información dependerá, en buena parte, su desarrollo como individuo. Al respecto, Pérez Esclarín (1999) plantea que

Entre los problemas más graves de la crisis educativa, está el pobre dominio de la lengua materna... liceos y universidades se quejan de que cada día reciben más alumnos que no saben leer ni escribir, y todos conocemos egresados universitarios con gravísimos errores ortográficos e incapaces de expresarse, tanto en forma oral como escrita, con la debida corrección (p. 3).

Esta afirmación pone en evidencia las graves limitaciones que se viven en el mundo educativo respecto a la comprensión de la lectura y la expresión escrita.

En el mismo sentido, Duplá (1999) plantea que una buena educación debe permitir al estudiante, entender las expresiones verbal y escrita de las demás personas, así como saberse expresar de ambas maneras.

Por su parte, Ríos (2004) plantea que las limitaciones de la comprensión de los estudiantes de materiales escritos, está centrada en las dificultades que estos tienen para leer, problema que aunque es reportado año tras año por los educadores no recibe soluciones efectivas. De igual manera, señala que a pesar de las múltiples oportunidades en las que se requiere expresarse de manera escrita, son pocas en las que dicha expresión se produce de manera coherente, comprensible y precisa.

De acuerdo con los argumentos antes expuestos, se hace inminente la intervención en estos graves problemas que afectan directamente al sistema educativo. Es, en consecuencia, la universidad la llamada a emprender acciones estratégicas orientadas a la visualización de alternativas de solución, así como también a planificar, ejecutar y evaluar todos los mecanismos que permitan, si no la total extinción de los problemas citados, por lo menos su pronto alivio.

### *MARCO GENERAL DE SU REALIZACIÓN*

La Cátedra Permanente se crea con la intención de contribuir con el desarrollo lingüístico de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Aun cuando su inicio se da en la extensión Nueva Cúa, es una propuesta que tiene la visión de extenderse a todo el Pedagógico. Constituye un espacio de reflexión, análisis, producción, evaluación, discusión, en el cual lo más importante es compartir criterios en torno al manejo eficiente de estrategias cognitivas y metacognitivas que aporten elementos para el desarrollo de la expresión y comprensión lingüística. En este caso, cuando se habla de evaluación, el sentido hace referencia al análisis y revisión de los procesos realizados, con la finalidad de que los mismos contribuyan realmente a mejorar las competencias lingüísticas de los participantes.

*PROBLEMA QUE ENFRENTA*

La educación venezolana vive en la actualidad un momento de revisión profunda a través de la cual se persigue el reto de su propia reconstrucción (Pérez-Esclarín, 1999). Para el logro de este fin deberán considerarse las necesidades de la sociedad y el rol que debe asumir cada uno de los protagonistas del proceso educativo.

Es importante destacar que se escucha con mucha frecuencia que el sistema educativo está en crisis. Esta situación no sólo afecta los primeros niveles educativos sino que también se hace extensiva a las aulas universitarias (Burón, 1999).

Dentro de las deficiencias palpables en el hecho educativo se encuentran las relacionadas con el proceso de lectura y escritura, en los cuales se hacen evidentes las debilidades que arrastra el estudiante durante su paso por el sistema educativo.

En efecto, en una investigación realizada por Domínguez (2003) se corroboró que existen ciertas deficiencias en la formación del estudiante que se forma en la carrera docente, las cuales le impiden en muchos casos desempeñar en forma adecuada su rol como usuario de la lengua oral y escrita.

Sin embargo, creemos que más que hablar de crisis y caos, es fundamental reconocer la necesidad de generar espacios en los cuales se haga una revisión permanente de las capacidades individuales y se proponga el uso de estrategias que coadyuven a la formación del docente que el país requiere.

Efectivamente, es necesario que el docente en ejercicio y el futuro docente participen en un proceso que se revierte en más y mejor formación integral tanto para él como para sus futuros alumnos. Para esto se sugiere el uso y desarrollo de estrategias cognoscitivas y metacognitivas orientadas al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En cuanto a la importancia de la metacognición en el aprendizaje, Monereo (2004) afirma que uno de sus beneficios es que

se logra que nuestros alumnos sean más autónomos

aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender; implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (p. 10).

Aquí se estaría aplicando el criterio de “aprender a aprender” lo cual permitiría fomentar en el alumno sus competencias comunicativas en general desde un punto de vista integral y constructivo.

## *MARCO TEÓRICO*

### **Habilidades lingüísticas**

Una condición que marca la diferencia de los seres humanos del resto de los seres vivos es la capacidad innata que poseen para comunicarse a través de complejos y estructurados sistemas. En efecto, tal como lo señalan Barrera y Fraca (1999), la interacción que realiza el sujeto con el entorno le da la capacidad para convertir la lengua “en un importante vehículo para el intercambio de información y de producción y procesamiento de conocimientos” (P. X. Introducción).

Esa posibilidad de desarrollo cognitivo depende indudablemente del entorno y del desarrollo del individuo, pero también es consecuencia de las capacidades particulares que posee cada persona, las cuales según su interés y motivación podrán hacerse cada vez más amplias.

De igual manera, los precitados autores indican que el individuo posee un proceso lógico de desarrollo mediante el cual alcanzará la competencia comunicativa, “habilidad general de la especie humana para participar de cualquier modo en eventos comunicativos mediante la utilización de diversos sistemas codificados (simples o complejos)” (p. XI. Introducción).

Esta competencia está representada por la posibilidad que tiene el individuo de hablar-escuchar, leer-escribir de acuerdo a sus “posibilidades”, apartando otras formas de comunicación no lingüística.

### **Estrategias cognitivas y metacognitivas**

Desde la década de los setenta se inició un movimiento denominado enfoque cognoscitivo con el cual se generó un cambio en la forma de concebir el aprendizaje (Poggioli, 1997). Son muchas las investigaciones a través de las cuales se ha determinado que el aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla en el sujeto mismo mediante el accionar de variados elementos. Esta idea rompe con el esquema tradicional que concebía el aprendizaje como un proceso externo al sujeto, en el cual el docente ejercía el dominio de la acción y determinaba el qué, el cómo y el cuándo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo este cambio ha producido una revisión exhaustiva sobre la forma como el educador orienta la adquisición de conocimientos de sus estudiantes.

Existe variada literatura referida a este aspecto y mucha coincide en que el maestro debe facilitar los mecanismos que permitan al estudiante “aprender a aprender”. Por supuesto que todo este proceso sólo podrá darse cuando el mismo docente ha vivenciado esta experiencia y ha alcanzado las capacidades necesarias para dirigir en forma reflexiva su propio aprendizaje

Parte de esta revisión se encamina hacia el uso de las estrategias, las cuales serán desarrolladas por el docente de acuerdo con la concepción que posea sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza y sobre su rol como educador.

En este orden de ideas, Beltrán (1993) establece que las estrategias hacen referencia a actividades mentales que permiten desarrollar variados procesos de aprendizaje. Facilitan, además, el procesamiento, organización, retención y recuperación de la información que se debe aprender. Asimismo, promueven la planificación, regulación y evaluación de esos procesos de acuerdo con las exigencias que establezcan los objetivos propuestos. Por otro lado, Monereo (2001) señala que las estrategias son actividades “conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (p. 23). Dentro de esta perspectiva, Díaz Barriga y Hernández (2001) sostienen que son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje significativo.

Por consiguiente, podría decirse que es poco probable adquirir un aprendizaje permanente si éste no es significativo para el sujeto. También lo es pretender aprender sin el manejo de estrategias adecuadas que contribuyan a la efectividad de ese proceso.

Se requiere, entonces, de la aplicación eficaz de estrategias de aprendizaje las cuales, según la visión de Mayor, Suengas y González (1995), corresponden al

conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta aplicado al aprendizaje. Es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender. El término "estrategia" se relaciona con términos como "táctica", "destreza", "estilo", "orientación", "proceso" (p. 29).

Esas estrategias de aprendizaje deben ser experimentadas por el propio docente en el desarrollo de su proceso cognitivo. Luego serán procesadas y adaptadas para promoverlas en el alumno, a través de la enseñanza.

Al respecto, es importante destacar que Monereo (2001) precisa que las estrategias cognitivas pueden ser enseñadas; además, pueden accionar sobre una tarea específica. De igual modo, podría considerarse que algunas habilidades pueden ser alcanzadas como producto de un largo proceso de práctica en el cual el sujeto adquiera y asimile información que le permita luego desarrollar en forma consciente e inconsciente algunas acciones.

### **Aprendizaje estratégico**

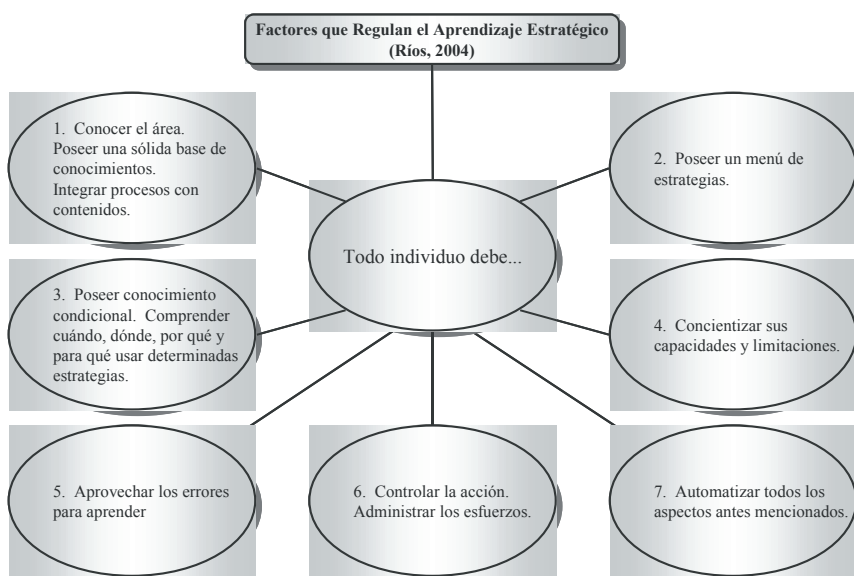
La necesidad de accionar hacia la búsqueda de mejores formas de "aprender a aprender" ha generado la posibilidad de abordar el aprendizaje desde el uso eficaz de las estrategias. Esa efectividad se hará evidente cuando el individuo sea capaz de reconocer la forma de aprender en forma significativa y permanente.

Bajo este contexto, se definirá como aprendizaje estratégico el proceso potencialmente consciente e intencional mediante

el cual el sujeto organiza y modifica sus planes de acción en función del logro de determinadas metas de aprendizaje (Ríos, 2003-2004, p. 19).

Para alcanzar estos logros el individuo deberá seleccionar los recursos necesarios, identificar sus capacidades y limitaciones para adecuarlos a las acciones que emprenderá en forma consciente y reflexiva. Por otro lado, de acuerdo con lo referido por el citado autor, deberá valerse de las técnicas, las cuales forman parte de las estrategias y determinan en muchos casos el éxito de su aplicación.

Existen siete factores que regulan el aprendizaje estratégico. Éstos se presentan en el siguiente gráfico:



**Gráfico 1. Factores que regulan el aprendizaje estratégico.** Tomado de Ríos (2003-2004). Gráfico elaborado por la autora.

La visión recogida y sintetizada, en el gráfico anterior, permite evidenciar algunos de los objetivos que debe alcanzar el sistema educativo venezolano. Queda claro que para que el alumno pueda “aprender a aprender” debe vivenciar un proceso constructivo de

enseñanza, en el cual el docente orienta hacia la adquisición de múltiples estrategias que, a *posteriori*, le permitirán afrontar sus retos educativos en forma exitosa.

Por otro lado, se hace palpable la necesidad de promover en el estudiante un proceso de toma de conciencia que le ayude a entender el valor de aprender en forma permanente para el logro de su propia calidad de vida y para poder convertirse en un ciudadano productivo para la sociedad.

Sin embargo, adquirir y accionar estrategias de aprendizaje es una tarea difícil para el alumno, sobre todo cuando muchas veces el docente, quien es la persona encargada de dirigir este proceso, carece de las herramientas básicas para promover un aprendizaje significativo en sus discípulos.

De acuerdo con las ideas de Ríos (2003-2004), “el aprendizaje más importante es aprender a aprender y el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo” (p. 22). Se cree que en esta idea se refleja gran parte del sentido del proceso educativo y, por supuesto, la tarea esencial que deberá emprender el docente. Pero, para ello, deberá en primera instancia asumir ese “conocimiento de sí mismo” en la búsqueda del análisis de su praxis educativa. Sólo la revisión, evaluación y perfeccionamiento de su tarea docente puede llevarle al logro de su propio aprendizaje estratégico y, en consecuencia, a la promoción de este aprendizaje en sus alumnos.

Por las razones antes expuestas, se hace impostergable orientar al docente de Educación Básica y al estudiante de Educación hacia el logro estratégico de ciertas habilidades que no sólo le servirán para su avance profesional y personal sino para ejercer el rol que le corresponde: educar.

Partiendo de las premisas enunciadas se propone la “*Cátedra Permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas*” para promover en el estudiante-docente (estudiante de Educación en formación y estudiante de Educación en ejercicio) la adquisición de las estrategias necesarias para desarrollar sus capacidades lingüísticas, haciendo énfasis sobre todo en la lectura y la escritura.

## 2.- Acciones emprendidas

La Cátedra Permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas está en la búsqueda de su propio espacio dentro de la institución. De esta manera se han desarrollado, hasta el momento, dos eventos institucionales con ponentes de la Universidad Simón Bolívar, UNEXPO (Vice-rectorado Luis Caballero Mejías, Charallave) y calificados docentes de la UPMJM Siso Martínez. En estas actividades, la asistencia estudiantil y del profesorado ha sido masiva. Asimismo, se han desarrollado talleres de: ortografía y redacción, acentuación y se están aplicando dos proyectos, uno centrado en el desarrollo de los procesos cognitivos y otro cuyo objetivo es promover la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción y composición de textos.

## 3.-Análisis de la experiencia

Hasta ahora, los resultados han sido favorables. Ha existido mucha receptividad y aceptación por parte de los estudiantes y de los docentes que nos han acompañado en las actividades propuestas. Se ha evidenciado un profundo interés en los estudiantes que han participado y participan en el proyecto, lo cual nos hace pensar que se extenderá a toda nuestra institución.

Es necesario, por un lado, incorporar a otros profesores interesados en apoyar el desarrollo integral de nuestros estudiantes y lograr un espacio físico donde se puedan concretar otros aspectos del proyecto.

## REFLEXIÓN

Consideramos que la *“Cátedra Permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas”* representa un importante aporte para nuestra institución, ya que las universidades formadoras de docentes deben contribuir con la capacitación del profesorado.

Es necesario aportar elementos que permitan romper o por lo menos debilitar ese *“círculo vicioso”* en el cual las universidades egresan profesionales que no saben leer y escribir, quienes luego pasarán a liderizar un proceso donde muchas veces sólo se contribuye a

que el alumno de Educación Básica y Ciclo Diversificado acumule deficiencias e incapacidades para luego continuar el proceso cíclico de profundización de debilidades. Ingresará a la universidad donde no existen suficientes elementos para contrarrestar los aspectos logrados.

Estamos seguros de que la Cátedra Permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas aportará los elementos necesarios para visualizar una "Luz en el camino".

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, M. (2003). *Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación integral del I.P.M. "J. M. Siso Martínez", extensión Nueva Cúa, periodo académico 2002-I*. Trabajo de asenso no publicado. Nueva Cúa: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda, "José Manuel Siso Martínez"
- Mayor, J., Suengas A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis
- Monereo, C. (2003-2004). La enseñanza estratégica: Enseñar para la autonomía. *Cándidus*, 4(27-29), 9-17.
- Poggioli, L. (1997). *Enseñando a aprender* (Serie) Fundación Polar [Documento en línea]. Disponible: [http://: www.fpolar.org.ve/poggioli/ poggio02htm](http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio02htm) [Consulta: 2005, mayo 22].
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus
- Ríos, P. (2003-2004). Enfoque estratégico del aprendizaje. *Candidus*, 4 (27-29), 149-22.

# 3

## La construcción didáctica de la escritura del texto académico: Una experiencia en la formación del docente universitario

Francisca Morela Fumero Castillo  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay)  
ffumerocastillo@yahoo.es

### INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

El estudio del texto académico en cualquier ámbito universitario lleva consigo una carga de referentes reglamentarios. En otras palabras, una comunidad decide qué y cómo producir los textos sobre la base del consenso de sus miembros. Por ello, en el campo de la educación la universidad vive en una constante búsqueda de adhesión en torno a los requerimientos institucionales.

Visto así, los avances teóricos, pragmáticos y metodológicos han contribuido en gran medida a que desde la universidad se plantee el estudio del texto académico como objeto central de investigación. Consecuentemente, los textos académicos presumen el logro de un aprendizaje. De allí que el análisis-interpretativo que gira en torno a los textos mencionados siempre ha sido incesante. Pareciera que el fin es acceder al descubrimiento de la *ideología* subyacente.

Ahora bien, se elige el tema *texto académico* por dos razones. La primera de ellas, se debe al tratamiento de su uso en el ámbito universitario, especialmente en la UPEL. La función del texto académico constituye un problema concreto y específico en el contexto mencionado. Desde hace algunos años se asiste a una oleada sin precedentes de interés y

preocupación por la producción textual. Ello se ha reflejado, como es lógico, en los órganos de divulgación científica y en la presentación de trabajos de investigación en distintos congresos, jornadas y encuentros de carácter científico. La segunda razón, estrictamente epistémica y metodológica en la escritura del texto, se refiere a que tal producción induce a resucitar la importancia de los *juegos de lenguaje*. En consecuencia, se considera que el texto académico no se cita simplemente a manera de *evocación erudita*, sino que tiene una finalidad específica en el contexto universitario de la UPEL.

Sin embargo, la intención del trabajo no ha sido predecir ni mucho menos generalizar el objeto de estudio. Más bien la finalidad se centra en dilucidar cómo se manifiestan las dimensiones epistemológica, metodológica y pragmática del texto académico en el ámbito universitario de la UPEL-Maracay. En especial, en docentes que laboran en el mencionado contexto. El texto académico que se estudia se afronta en términos descriptivos, interpretativos y metodológicos considerando la interacción docente-institución. Con ello no se pretende alcanzar la “evidencia” o la “certeza irrevocable” del objeto de estudio en tanto como portador de conocimiento, *per se*. Más bien, el estudio gira en la comprensión de las perspectivas y significados que asisten a los docentes universitarios involucrados, como expresión de una realidad sociocultural definida. Dicho esto, tres aspectos justifican el presente trabajo, a saber:

1. - **Aspecto epistemológico.** Al abordar el estudio del texto académico se pudiera distinguir diferentes clases sobre la base del contexto situacional. Tal como lo propone Martínez (1991) “... en la praxis académica y en el campo metodológico, se transmiten muchos conocimientos y se practican muchas reglas y prescripciones que en su esencia carecen de una seria fundamentación teórica...” (p. 37). En este sentido, el docente universitario posee un cúmulo de conocimientos que le permite verificar, comprobar y aplicarlo a la producción del texto académico. Consecuentemente, ningún conocimiento proviene sólo de la práctica, sino de la *reflexión* sobre tal práctica. Visto así, el conocimiento en torno a la producción escrita del texto académico resultaría ser la *expresión aproximada de lo real*. Los textos académicos, entonces, no son todos de un mismo perfil, sino que varían a partir del

marco situacional que los origina. De allí su carácter prototípico. La importancia del estudio del texto académico que se produce en la UPEL se deriva no sólo por su valor instrumental, sino por el conocimiento *interactivo* (Martínez, 1991) que soterradamente se halla en la vida de cada ser humano (el docente universitario) y de la comunidad de que forma parte (en este caso, UPEL-Maracay)

2. - **Aspecto pragmático.** Desde el punto de vista de la hermenéutica, para interpretar cualquier acción humana y el mundo social conjeturante se necesita atender no sólo las reacciones y declaraciones del docente universitario de la UPEL –Maracay en su quehacer académico, sino también la *intencionalidad* y el *significado* de su actuación. A partir de esta proposición, se hace imperante discernir sobre la base de lo observado en el mundo de los significados, razones e intenciones con los que el docente de esta institución expresa e interpreta valores en torno a la producción escrita del texto académico.

3. - **Aspecto metodológico.** La importancia de la investigación radica en relacionar los objetivos de la escritura de los docentes de la UPEL-Maracay con la teoría del texto académico como trabajo metalingüístico. Esto con el fin de acercarse al ámbito universitario por la necesidad de dar cuenta de qué y cómo se genera la producción escrita. Es dar cuenta también sobre el texto académico que maneja el docente universitario cuando ofrece información relacionada con el conocimiento que le toca impartir. El conocimiento (*episteme*), entonces, corresponde a aquellas creencias compartidas por un grupo.

Como quiera que se asuma, el texto académico siempre se escribe con una intención, casi obligatoria. La función del texto académico es para conceder a quien lo produce, un derecho al reconocimiento académico. En cualquier contexto científico, un docente universitario es reconocido por sus pares de acuerdo con el producto académico presentado. No importa si este texto es para obtener un título, para ascender de escalafón académico o para mejorar las estrategias de enseñanza en sus alumnos, entre la multiplicidad de su uso. Lo más importante es “legitimar” la estadía del docente en el ámbito de la universidad.

Por otra parte, la credibilidad (extra-muros) del docente universitario se

mide por la elección y decisión, no arbitraria, de pertenecer al contexto. Pero, una vez que se halle en tal ámbito, debe someterse a decisiones administrativas. Le corresponde “demostrar” qué tanto es capaz de producir textos académicos. Esta situación generará conflictos y competencias en el tiempo. Este texto académico debe someterse a una exteriorización en relación con el evaluador y una alineación en sus usuarios (Lyotard, 2000). Pareciera, y así es admitido por quien suscribe, que el texto académico no es separable de su función metodológica ni mucho menos de la función epistémica. Ambas son condicionantes para la dimensión pragmática del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Lejos de quedarnos en las bases teóricas propiamente dichas, los problemas contemporáneos de la Pedagogía y de la Educación tienen sus raíces en el hecho mismo de no consensuar lo aprendido en ámbitos formales con aquello que se aprende en otros ámbitos informales. En otras palabras, seguir el modelo de un prototipo de texto académico no es más que conocer qué, cuánto, cómo y cuándo recibir una información. Pero, el aprendizaje-enseñanza de un prototipo de texto académico no es gramático, sino que permite ofrecer las herramientas necesarias para que el interesado sea competente comunicativamente en la producción de textos divulgativos.

En consecuencia, pragmáticamente tal texto debe “saber demostrar” la valía de su contenido. Tal como lo expresa Lyotard (2000, p. 53): “La verdad del enunciado y la competencia de quien lo anuncia están, pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia”. Describir la intención del contexto académico y, a su vez, analizar la función social del texto demandado por tal contexto, es explorar para qué se produce ese texto.

Entonces, ¿para qué sirve el texto académico? En el contexto universitario de la UPEL-Maracay, el saber es sólo el resultado vendible en las condiciones de la comunidad de evaluadores. Los conservadores de este tipo de saber son y serán objeto de la reglamentación institucional. La ventaja pertenece a quien sabe razonar y discutir a través del discurso escrito. De allí la necesidad de saber que todo texto académico es argumentativo.

Actualmente, estudiar la argumentación es estudiar cómo, por qué, para qué se realizan actos de habla bajo el concepto de convencer al lector oyente. Pero, los actos de habla se verifican desde la perspectiva del emisor. De allí que estudiar la argumentación en la lengua no debe centrarse solamente en quien emite el acto de habla, sino también en quien interpreta los mensajes. De manera que el presente trabajo pretende incursionar en las múltiples maneras de argumentar en la producción del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Desde el punto de vista del **discurso**, la argumentación “consiste en aportar razones para defender una opinión” (Álvarez, 1997, p. 25). Tales razones permiten descubrir las relaciones y condiciones de efectividad al usar *la palabra*. De allí que la argumentación se utiliza para desarrollar temas que se prestan a la controversia. Una forma de hacerlo es a través de la Retórica. Ésta, en el contexto aristotélico, es el arte de persuadir. Como tal, el orador hacía uso de la lengua con la intención de anteponer razones válidas desde la experiencia del oyente. Se dice que los sofistas fueron los primeros en argumentar dialécticamente para *someter a la efectividad de una supuesta verdad en ascuas*; pues, quien aducía dar razones para convencer a otro, sólo lo hacía desde su punto de vista y no desde el otro sujeto.

Sin embargo, lejos de acusar o re-inventar la retórica, la idea de formar un prototipo de texto académico nace desde la perspectiva de la argumentación. En este sentido, ¿cuál es el papel de estudio de la lengua desde el punto de vista social? Desde esa perspectiva la lengua existe por su función comunicadora. Como tal debe entender que la comunicación no sólo tiene lugar a través de recursos lingüísticos (la gramática como sistema formal), sino también de medios extralingüísticos (gestos). Asimismo, el aprendizaje de una lengua tiene dos fases: (a) una labor previa de “traducción” de la realidad exterior que todo sujeto cognoscente percibe a través de los sentidos e imágenes acústicas y (b) el aprendizaje es un proceso que tiene lugar durante la recepción y producción del lenguaje (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

Pero, ¿qué se entiende por argumentar? Para Dolz (1993, p. 68) argumentar “puede asimilarse a una especie de diálogo con el

pensamiento del otro para transformar su opinión". Visto así, el discurso argumentativo comporta argumentos y contra-argumentos. Es decir, quien desea disentir sobre un tema particular debe apoyar o refutar sus ideas o contra-argumentar lo sostenido. Por su parte, Sánchez (1990) sostiene que la argumentación, como tipo de discurso, se presenta en formas muy variadas. Por ejemplo, en conferencias, ensayos, informes, ponencias, libros didácticos, artículos de opinión, etc. Para Perelman (1997):

Existe una tendencia entre los lógicos formalistas a reducir todo razonamiento deductivo a una demostración, que será correcta, si las operaciones son conformes a un esquema preestablecido, e incorrectas en el caso contrario. Toda demostración que se efectúa en el seno de un sistema en el cual se prueba o presupone su coherencia, y cuyos axiomas son presumiblemente verdaderos, la verdad demostrada de conclusión, o por lo menos su probabilidad calculable, se impone sin discusión (p. 75).

En este sentido, la argumentación se refiere a la formulación de tesis en la cual ciertos auditorios variados se adhieren con una intensidad variable. Pero, los razonamientos que intervienen en una argumentación no pueden ser fijos, como puede darse en textos académicos. Por ello, para Ducrot (2000) "entre el locutor y los enunciadores existe una relación discursiva que va del locutor hacia los enunciadores. El locutor puede adoptar diferentes actitudes lingüísticas con respecto a los enunciadores: asumir, acordar, adherir, oponerse" (p. 15). De allí que se hable de la *Teoría de la Polifonía Enunciativa*. Tal teoría nos ofrece las figuras discursivas del locutor y del enunciador. Igualmente, permite dar cuenta de sus combinaciones enunciativas que dan lugar a dinámicas discursivas complejas como la interrogación, la negación, la refutación, la reformulación, la causa, la conclusión, la concesión, la hipótesis, entre otros aspectos.

En fin, para argumentar es necesario conocer la competencia comunicativa de la lengua. En este sentido, quien argumente debe conocer la **Competencia Comunicativa** del hablante. Tal competencia abarca **conocimiento lingüístico** (saber el uso adecuado de las estructuras sintácticas, ortografía, morfología); **conocimiento pragmático** (saber para qué producir tal o cual texto); **conocimiento**

**discursivo** (saber narrar, describir, instruir, explicar, argumentar, dialogar de acuerdo con el contexto vivido); **conocimiento cultural** (saber a quién se dirige de acuerdo con las necesidades e intereses sociales); **conocimiento interpersonal** (saber cómo, cuándo y dónde dirigirse en la interacción con otros); **conocimiento psicológico** (saber organizar las ideas para producir un texto aceptable para otros y, por supuesto, de acuerdo con las intenciones que se propone el texto escrito u oral); y **conocimiento estratégico** (saber cómo se lleva a cabo ciertos pasos para elaborar una tarea).

Visto así, el texto académico resulta de una conjunción de compleja de competencias y secuencias que lo hace “híbrido” por las formas múltiples de abordarlo. Es decir, el texto académico resulta ser *un prototipo* de otros textos. Por lo tanto, el texto académico (ensayo, ponencia, informe, tesis de grado, etc.) como texto argumentativo es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos argumentativos, narrativos y descriptivos. Todo ello, según Adam y Ubaldina Lorda (1999), se denomina **secuencias**. Al respecto, ambos autores explican que:

Este modelo se inscribe en el marco de las teorías del PROTOTIPO, que permiten reorientar la reflexión sobre las clasificaciones y las tipologías. De la búsqueda de criterios en términos de condiciones necesarias y suficientes, se pasa, desde esta perspectiva, a la identificación de configuraciones de atributos cuya importancia varía. Al entrar en esa lógica se comprende mejor que un texto puede considerarse un relato, una descripción, una argumentación de índole más o menos típica, según su menor o mayor alejamiento de un prototipo de referencia. Dado que no se confundirían prototipo y texto realizado, se dirá que un texto (o una secuencia de un texto) es sólo una ejemplificación más o menos típica (p. 35).

De modo que un texto académico parece a primera vista como una “unidad global”, es, en realidad, el resultado de una gran complejidad. De allí que se hace necesario distinguir diversos planos en la organización del contenido (textualidad). Sólo así es posible captar el carácter heterogéneo, a la vez complejo y coherente, de un objeto irreducible a un solo tipo o modo de organización.

El mundo creado mediante un complejo acto de argumentación puede tener diferentes anclajes enunciativos y ser moldeado muy diversamente. En el prototipo de texto académico que se desea validar, existe una referencialidad de carácter temporal. Es decir, el tema que se escoja para ser argumentado resulta de una redescrición del tema en un contexto determinado. Las unidades lingüísticas que conforman dichas dimensiones del texto (el tiempo del hecho, el modo en que se construye el mundo argumentado por el texto y la enunciación argumentativa) dependen del contexto situacional en que se produce la argumentación. Por lo tanto, tales unidades son esenciales para la finalidad pragmática del texto académico.

Pero la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen otros colegas, da origen a problemas de comprensión. En este sentido, las dificultades de los profesores universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen. Es decir, aún cuando conocen el tema, es inevitable que los textos tengan una "figura", que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un "fondo" de nociones subsiguientes de manera argumentada.

Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los lectores (jurado evaluador o árbitros de alguna revista especializada) no disponen, lo que acarrea incomprensión. Por ejemplo, se hace referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los docentes universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros. Sin embargo, en ambos casos, lo que el texto no explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión oral. Y estos textos escritos quizás no explican esas otras ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por conocido.

Desde la perspectiva anterior, la acción de incluir citas parafraseadas de autores (la inter-textualidad) se ha observado en los textos académicos. Hoy día ha adquirido un interés especial y se la considera como "condición esencial de todos los textos" (Hatim & Mason, 1990). No debe entenderse, entonces, como la mera inclusión de una referencia

ocasional a otro texto. Todo lo contrario, las citas, las referencias, por ejemplo, están presentes en un texto por alguna razón y han adquirido nuevos valores.

Por lo tanto, el proceso intertextual no es simplemente una agrupación de ideas, subjetiva y arbitraria, sino un trabajo de metamorfosis y razonamiento de diversos textos. En este sentido, puede hablarse de relación entre dos textos, o de presencia de uno en otro, o de diálogo. Todo ello, se entiende como un proceso activo, viviente.

En la producción escrita del texto se presenta “una configuración regulada por diversos planos en constante interacción” (Adam y Ubaldina Lorda, 1999). En este sentido, para poder dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la interacción entre los diferentes planos de la escritura se debe tomar en cuenta dos aspectos:

- *Las unidades inferiores a la frase* (uso de mayúscula, minúsculas, signos de puntuación) combinadas entre sí. Éstas inciden en el ritmo del discurso y producen determinados efectos de sentido. Desde el punto de vista de la composición del texto, la oración sintáctica constituye una de las unidades de base.
- *Las conexiones transfrásticas* de las que depende la articulación de los enunciados. El conjunto de tales unidades forma la unidad del texto. Éstas son la macrosegmentación del texto (capítulos o apartados, intertítulos, párrafos) y la microsegmentación (unidades textuales más pequeñas: las oraciones organizadas según las reglas gramaticales).

El primer aspecto se refiere al uso adecuado de la ortografía y sintaxis. Es decir, cuidar el uso de los signos de puntuación; uso de mayúsculas y minúsculas; uso de la tilde ortográfica. Estas unidades pueden combinarse entre sí y con la organización de los enunciados, incidir en el *ritmo del discurso escrito* y producir así determinados efectos de sentido. Es necesario, para ello, tomar en cuenta la oración sintáctica como una de las unidades de base en la construcción-composición escrita del texto.

El segundo aspecto se refiere cómo el conjunto de las unidades inferiores a la frase forman una unidad reconocible tanto en las interacciones como en la comunicación escrita. En consecuencia se debe considerar dos niveles de segmentación del texto: a) macrosegmentación y b) microsegmentación el texto. El primero se relaciona con la forma de subdividir el discurso escrito en títulos, subtítulos o capítulos y apartados. En los textos escritos en prosa, el párrafo constituye una microunidad significativa, perfectamente visible por el uso del punto y aparte (Montolío y Santiago, 2000).

En la microsegmentación del texto, se distinguen unidades textuales más pequeñas: a) oraciones tipográficas; b) oraciones semántico-sintácticas. La primera unidad –*oraciones tipográficas*– se manifiesta por: 1) separación fuerte entre el par punto-mayúscula (se incluyen signos de interrogación y exclamación); 2) separación media entre el uso de punto y coma, guiones o corchetes; 3) separación débil por el uso de la coma. Con respecto a las *oraciones semántico-sintácticas*, las distintas unidades en el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos (pronombres personales, demostrativos, etc.), sustitución léxica, relación semántica lógica) de forma tal que conforman unidades de rango superior.

En particular, se necesita tomar en cuenta cómo se unen progresivamente los enunciados para constituir un texto coherente y lógico (Adam y Revaz, 1996; Adam y Ubaldina Lorda, 1999).

En conclusión, el prototipo de texto académico – como en cualquier otro texto– debe prevalecer los elementos frásticos y transfrásticos. Ambos elementos se sintetizan en el componente pragmático.

## OBJETIVOS

### General

Evaluar la construcción didáctica de la escritura del texto académico escrito desde la diferenciación epistemológica y la comparación metodológica de su producción que oriente a la formación del docente

universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) a divulgar los conocimientos producto de su actividad académica.

### **Específicos**

Diagnosticar los problemas escriturales de los docentes de la UPEL-Maracay para la producción del texto académico que permita su divulgación.

Valorar en conjunto la construcción didáctica de la escritura de textos académicos en la formación de los docentes de la UPEL-Maracay.

Rediseñar aquellas estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos que permitan la reflexión-acción-reflexión en la formación del docente de la UPEL.

## **RESULTADOS**

Los diversos actores universitarios, especialmente los docentes, coincidieron en señalar que cuando producen por escrito un texto, se hace porque hay una “ordenanza” reglamentaria. Sin embargo, se encuentra que el déficit más importante, es la dificultad al construir textos de corte académico para ser divulgados. En este sentido, algunos docentes manifestaban tener serias dificultades para organizar la información por escrito.

A este respecto se señalaba que es común que los profesores de la UPEL informen que suelen producir un texto académico con temor de que al jurado evaluador no le satisfaga el escrito. De allí que la experiencia habida como docente de la UPEL, Instituto Pedagógico de Maracay, en adelante UPEL-Maracay, muestra que los escritos de los homólogos suelen ser insuficientes para la demanda del mundo académico. Esta insuficiencia se refleja en el fenómeno de las publicaciones que son el inicio de la labor de investigación futura, más profunda, sobre un tema de interés particular. Igualmente, hay deficiencias en la producción escrita por la poca adecuación y coherencia de la escritura académica

que produce el docente universitario.

Lo anterior hizo suponer que el docente upelista no tiene “tiempo” para producir textos. Salvo aquellos que son exigidos por el reglamento universitario. De hecho, en la escritura académica las ideas no “surgen de una vez”. Ésta es fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno de una idea, un concepto, una pregunta. Pero, ¿qué es el texto académico? Padrón (1996, p. 123) define el texto académico como cualquier producción, sea ésta

“orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional”.

Dicho esto, se eligió el texto académico denominado *ponencia*. Su elección se debe a dos razones. La primera de ellas, debido a la diversidad del tratamiento de los temas que constituyen un problema concreto y específico para ser divulgado en un congreso o en una jornada de investigación, por ejemplo. En particular, merece la pena mencionar que desde hace algunos años se asiste a una congestión sin precedentes de interés y preocupación por el medio académico y ello se ha reflejado, como es lógico, en congresos o convenciones científicas. No se trata sólo de dar información sino de aportar al público (especialmente investigadores noveles e investigadores activos) a situar en un contexto manifiesto (social, cultural y/o educativo) las investigaciones y los temas que van a cambiar nuestro conocimiento del mundo o, probablemente, variar la vida académica del profesor universitario.

La segunda razón se refiere estrictamente al diálogo escrito “entre el autor y su posible lector”. En otras palabras, a través de la lectura de un variado número de ponencias, se ha podido constatar que el mencionado texto académico induce a reanimar el lenguaje escrito para reflejar quizás la propia cosmovisión del ponente. Para los efectos del aval metodológico propuesto, se escogieron de los doce textos, dos al azar. Los mismos autores re-escribieron sus ponencias para ser leídas.

### PROPUESTA DE MEJORAS

En el contexto de la discusión del prototipo de texto académico “el discurso pedagógico dogmático, el que apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe “programar” de algún modo la actividad del lector” (Larrosa, 1998, p. 130). El dogma se establece en la misma medida de los intereses de una institución. Pero, también se concreta en el cómo “decir las cosas”. O lo mismo, el procedimiento para producir un texto. A esta sentencia habría que adicionar la *ablución cognitiva* que se deriva del uso continuo de procedimientos para la producción del texto académico. Es decir, en el marco de la producción del texto académico priva la rigurosidad, la sistematización y el encadenamiento lógico de la escritura. Es necesario enseñar contenidos o seguir un “modelo” metodológico que permita el acceso *acceptable* para la comunidad científica universitaria.

Este aspecto se refiere a la posibilidad de ofrecer un instrumento de orden metodológico para la producción escrita. En consecuencia, se busca reforzar la actividad académica del docente por medio de “una comunión” alrededor de ciertos valores que tienen como fin último despuntar la acción en el porvenir que resulta de *la práctica cotidiana del académico*.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. y Revaz, F. (1996). (proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos*, 10, 9-22.
- Adam, J. M. y Ulbadina Lorda, C. (1999). *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona (España): Ariel Lingüística.
- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arcos Libros.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (2003). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bestard Monroig, M. y Pérez Martín, J. (1992). *Didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Arco Libros.

- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38). Argentina: Homo Sapiens.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de pedagogía* (julio-agosto), 216, 68-70.
- Ducrot, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad*, vol. 2, 4.
- Elejalde, F. A. (1998). Discurso literario y discurso académico. *Revista Apuntes Cultura Hispánica* [Revista en Línea] Disponible: <http://www.apuntes.org/index.html> [Consulta: 2002, julio]
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse And The Translator. Language in Social Life Series*. London, UK: Longman.
- Kristeva, J. (1982). *Semiótica I*. Madrid: Espiral.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. (1991). *El comportamiento humano*. México: Trillas.
- Montolío, E. y Santiago, M. (2000). Objetividad e implicación en el texto académico. En E. Montolío (coord.), *Manual práctico de escritura académica* (pp. 153-180). (Volumen III). Barcelona: Ariel Practicum.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia: Norma.
- Reglamento de Investigación (Resolución N° 89-83-792, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario) (1989, noviembre). Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador, noviembre 8, año 1989.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva*, 1 (1), 87-93.

# 4 Elementos para el análisis de programas de formación lingüística en la educación superior

Isabel Martins y Jeffrey Cedeño  
isabelmartins@cantv.net  
jeffrey@usb.net  
Universidad Simón Bolívar

## *PRESENTACIÓN*

La didáctica de la lengua es una parte de la pedagogía que trata los modelos, métodos y técnicas de la docencia. En ella se concibe al aprendiz como un hablante que puede ir progresando en su competencia comunicativa (Tusón, 2000).

Para Bronckart y Scheneuwly (1996), las didácticas constituyen tecnologías o ingenierías que apuntan a la acción y decisión sobre el plano de los objetivos, de los programas, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también de las técnicas de evaluación. Asimismo, señalan estos autores que la didáctica nace de un proceso continuo de crítica y acción. Este proceso comienza con la identificación de los problemas, y en particular con el análisis de elementos como: las finalidades educativas, programas, métodos, medios y procedimiento de evaluación. De esta manera puede analizarse las condiciones de intervención didáctica y finalmente elaborar propuestas didácticas. Desde esta perspectiva, los programas de enseñanza constituyen un documento valiosísimo como objeto de estudio.

Con la finalidad de conocer las variables implicadas en la elaboración

y puesta en práctica de un programa de Lengua, en este trabajo expondremos un marco de referencia sobre el pensamiento preactivo de los profesores de una institución educativa. Es decir nos centraremos en el momento cuando estos actores sociales toman decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar, a qué nivel y cómo evaluar. Más específicamente, nos focalizaremos en dos aspectos, a saber: los elementos relevantes considerados para el diseño de tales programas; y las tipologías sobre los programas de lengua que los expertos han propuesto.

### **1. Aspectos relevantes en el diseño de programas de lengua**

Hemos organizado este apartado tomando en cuenta los aportes de autores especialistas de diversas áreas del conocimiento, como: el análisis del discurso, didáctica de lengua materna y didáctica de lenguas extranjeras.

#### **Calsamiglia (1990)**

Esta autora, experta en análisis del discurso lingüístico, señala que debido a que la escritura posee un carácter diferido, y en consecuencia el escritor y el lector interactúan individualmente con el texto, para que éste sea producido y comprendido, el escritor/lector tiene que poner en funcionamiento una serie de habilidades o competencias de diverso tipo. La producción y la comprensión de un texto escrito son procesos *psico-socio-lingüísticos*, ya que implican capacidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas del escritor/lector. En otras palabras,

Para que se efectúe una verdadera comunicación escrita es necesario el dominio sobre la estructura textual, sobre el contenido del mensaje y sobre el contexto social de comunicación (Charaudeau, 1995 citado por Calsamiglia 1990, p. 183-184).

#### **Camps y Zayas (1993)**

Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua materna, estos autores consideran que existen tres aspectos fundamentales sobre la enseñanza de la lengua:

### **1) Concreción de contenidos:**

Ampliar el campo de referencia a disciplinas de enfoque pragmático, sociolingüístico, textual y discursivo.

Contar con modelos explicativos de los procesos de comprensión y producción de textos.

Es necesario transponer estos conocimientos teóricos en contenidos enseñables, modificarlos en función de su organización, importancia y presentación.

### **2) Secuenciación de contenidos:**

El eje de la secuenciación lo han de constituir los contenidos referidos a los procedimientos implicados en los usos de la lengua.

Las tipologías textuales son un criterio para llevar a cabo la secuenciación en un programa de lengua a través de la planificación de actividades en el marco de una secuencia didáctica. Sobre las tipologías textuales estos autores consideran los siguientes elementos: ámbito de uso, finalidades, relaciones sociales, modos enunciativos, géneros de texto, secuencias textuales y unidades lingüísticas.

### **3) Planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje:**

Unidades didácticas (UD) que han de tener como eje unos objetivos referidos a algún aspecto del uso de la lengua. Estos objetivos se refieren a unos aspectos parciales de una práctica comunicativa compleja.

Las actividades de la UD deben incorporar a) exploración y evaluación de los conocimientos previos, establecimiento de objetivos y planificación de tareas. b) Búsqueda y tratamiento de la información. c) Manipulación de los aspectos lingüísticos (oracionales, textuales y discursivos). d) Sistematización de conocimientos adquiridos. e) Aplicación en producción. f) Evaluación.

**Breen (1996, 1997)**

Este autor define programa de enseñanza de lenguas como un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y aprendizaje. Este plan debe concretar cuáles son los contenidos y capacidades deseables en el aprendizaje de la lengua.

Asimismo, este autor señala acerca de la planificación de programas de lengua cuáles son las decisiones y principios básicos relacionados con esta actividad: El plan debe proporcionar un conjunto ordenado y accesible de lo que se ha de lograr mediante la enseñanza y el aprendizaje que ofrezca continuidad y orientación para quienes lo usen. El plan deberá servir también como registro retrospectivo, como base para la evaluación del aprendizaje, y deberá asimismo ser susceptible de evaluación y adaptación. Y, finalmente, el plan debe adecuarse a los tres contextos del currículo, de la clase y de la situación socioeducativa en la que se ubicará.

(...) “El diseñador (de programas de lengua) habrá de a) establecer prioridades: aquellos aspectos en los que se centra el programa; b) seleccionar qué estructuras y funciones concretas se seleccionarán; c) subdividir los contenidos en elementos manejables, casi siempre jerárquicos e inclusivos; y d) secuenciar el conocimiento y las capacidades deseables en el aprendizaje de la lengua en el tiempo. Puede ser “paso a paso” (aditiva) o “en espiral” (recurrente).” (Breen 1996, p. 52)

**González Nieto (2001)**

Según este autor, tradicionalmente enseñar lengua correspondía a enseñar el código lingüístico (2001, p. 28). En esta tradición didáctica durante las décadas de los 50 y 60 se encuentran autores como Samuel Gili Gaya, Manuel Seco y Fernando Lázaro. Posteriormente en la década de los 80 se produce la reivindicación de la disciplina de la didáctica de la lengua materna. Ella se propone como objetivo general reducir la brecha entre la realidad escolar y las finalidades ideales de los textos oficiales. En función de este objetivo la didáctica crea instrumentos de acción y recurre a las ciencias del lenguaje y a la psicología del desarrollo.

Desde esta perspectiva, es importante considerar que concebir un programa de enseñanza de la lengua requiere tomar en cuenta varias categorías vinculadas al conocimiento lingüístico. Estos componentes son:

**Léxico-gramatical:** Lo constituyen el conocimiento sobre el código, esto es, las reglas gramaticales, la sintaxis, morfología, léxico y ortografía de la lengua castellana.

**Enciclopédico:** El contenido de la memoria semántica. Se refieren a los marcos y esquemas de experiencia.

**Interpersonal, retórico o pragmático:** Corresponde a los conceptos como la enunciación, funciones del lenguaje, actos de habla, estilo, registro, coherencia pragmática.

**Discursivo o textual:** Modos de organización del discurso, estrategias discursivas de cada uno de ellos, conceptos como la coherencia lingüística, cohesión semántica y gramatical o los tipos de texto o los géneros discursivos (2001, p. 227).

Otro aspecto fundamental, según este mismo autor, corresponde al modelo de comunicación del cual partimos los profesores de lengua para llevar a cabo la enseñanza. En este sentido, el modelo de comunicación de Jakobson ha sido difundido durante mucho tiempo en la lingüística y en la enseñanza. Tal modelo resulta bastante simplificador, ya que supone ante todo una identificación absoluta entre las actividades de codificación y decodificación. Es decir, se parte de la idea de que codificar y decodificar se lleva a cabo entre los interlocutores de una manera absolutamente simétrica. Este modelo corresponde a una visión reduccionista de la comunicación y la lengua, aunque hay que reconocer importantes anticipaciones a una perspectiva comunicativa en las tesis de Jakobson, como por ejemplo la plurifuncionalidad del lenguaje (2001, p. 228). Sin embargo, hay otros modelos de la comunicación que recogen en su diseño la complejidad y asimetría de este proceso. Por ejemplo, Kerbrat-Orecchioni (1980, citada por González Nieto 2001, p. 229) señala que la consideración de la lengua como un código unitario, compartido por un locutor y destinatario, equivale a ignorar las competencias de los hablantes y la presencia de

unos componentes situacionales decisivos en la comunicación.

## 2. Tipologías sobre los programas de lengua

Camps (1994) señala dos tipologías de modelos o enfoques de la enseñanza de la composición escrita: la de Mosenthal y la de Hillocks.

### Mosenthal

- Académico: Se trata de un enfoque conductista. La composición escrita está concebida como habilidad de acuerdo con las reglas de la gramática prescriptiva.
- Utilitario: Subraya la importancia de la reproducción cultural. Hace énfasis en las habilidades relacionadas con el mundo real.
- Romántico: Se centra en el desarrollo del individuo, en su autonomía de persona libre de las presiones sociales. Se promueven los contextos del escritor en función del lector.
- Evolutivo-cognitivo: Corresponden a las teorías piagetianas y metacognitivas. Se desarrollan nuevos mecanismos cognitivos que lleven al niño a comprender materiales cada vez más complejos.
- Emancipadora: Pretende cambiar la estructura educativa, social y política para formar nuevas relaciones y más igualitarias.

### Hillocks

- Directiva: Se centra en lo formal y lo gramatical. Sus objetivos son claros y específicos. Se estudian modelos y estrategias que hay que aprender. Se realizan ejercicios específicos. El profesor es quien retroalimenta y organiza el trabajo de los estudiantes.
- Natural: Se escribe sobre temas libres que interesen al estudiante. Los objetivos son generales. Los escritos tienen diferentes audiencias. Hay oportunidad de revisar y reescribir. Se propicia la interacción así como la retroalimentación entre

los participantes. El profesor crea en el aula un clima positivo. Se aprende a escribir escribiendo.

- **Constructiva:** Los objetivos son claros y específicos. Se preparan materiales y problemas para desarrollar procesos específicos de algún aspecto de la escritura. Se da la discusión en pequeños grupos para solucionar problemas. El profesor estructura y organiza actividades donde el alumno podrá hacer sus conocimientos. El profesor da pequeñas explicaciones.
- **Individual:** Los estudiantes reciben instrucciones por medio de tutores y/o materiales programados. Se trabaja de forma personalizada.

Por su parte, Breen (1996 y 1997) señala que existen dos paradigmas didácticos en la enseñanza de la lengua materna: el **tradicional** que se subdivide en formal y funcional; y el **alternativo**, en los llamados: “mediante tareas” y el programa procesual (PP). A continuación se resumen de cada paradigma los aspectos fundamentales de cada tipo de programa:

PARADIGMA TRADICIONAL		
	FORMAL	FUNCIONAL
¿Qué conocimientos destaca?	El conocimiento del código y textual: sus subsistemas: fonológico, gramatical, léxico y discursivo.	Se centra en el conocimiento del aprendiz de los actos de habla o de los fines que puede lograr mediante el uso de la lengua en determinadas actividades o contextos sociales. Da la prioridad a las intenciones a las que puede servir el lenguaje.
¿Qué capacidades destaca?	El alumno trabaja para lograr la corrección y precisión de sus producciones. Trabaja para saber cuatro destrezas: oír, leer, hablar y escribir.	El alumno trabaja para lograr unos determinados fines con el uso de la lengua. Se orienta a desarrollar las cuatro destrezas en el alumno correcta y adecuadamente.
¿Qué criterios se emplean en la división y selección del contenido?	Se aproximan al análisis de la lengua realizado por un lingüista.  Se centran en el conocimiento y el dominio de todo el sistema lingüístico.	Es categórico, ya que clasifica los principales propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos. Especifica la variedad de formas en que las funciones lingüísticas pueden expresarse.
¿Cómo se secuencia un programa?	Mediante la acumulación y sistematización de las distintas partes que componen el sistema lingüístico. El criterio habitual es ir de lo simple a lo complejo.	El alumno debe adquirir ciertas funciones claves e ir refinando ese repertorio de manera cíclica y acumulativa. Este tipo de programas selecciona las funciones más adecuadas al uso de lo principal a lo subordinado y de las más habituales a las

PARADIGMA TRADICIONAL		
	FORMAL	FUNCIONAL
¿Qué conocimientos destaca?	El conocimiento del código y textual: sus subsistemas: fonológico, gramatical, léxico y discursivo.	Se centra en el conocimiento del aprendiz de los actos de habla o de los fines que puede lograr mediante el uso de la lengua en determinadas actividades o contextos sociales. Da la prioridad a las intenciones a las que puede servir el lenguaje.
¿Sobre qué base se sustenta el programa?	<p>Cuenta con una larga tradición de análisis lingüístico.</p> <p>Es sistemático y regido por reglas.</p> <p>Las categorías de análisis del sistema lingüístico podrían integrarse en un plan para la enseñanza del sistema.</p> <p>Se basa en el comportamiento metalingüístico del aprendiz.</p>	<p>Más refinadas es el reflejo de una determinada visión sociolingüística de la lengua.</p> <p>Se da prioridad al “saber hacer” con la lengua.</p> <p>Está interesado en la actuación comunicativa.</p> <p>Los alumnos son capaces de tener comportamientos metacomunicativos durante el proceso de aprendizaje.</p>

	PARADIGMA ALTERNATIVO
	APRENDIZAJE MEDIANTE TAREAS
¿Qué conocimientos destaca?	Necesitará conocer cómo se codifica el significado en textos orales y escritos. El alumno debe establecer correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico (conocimiento textual), con las necesidades y expectativas sociales (conocimiento interpersonal) y con los significados e ideas que quiere compartir (conocimiento ideacional). Se centran en la experiencia del aprendiz y en la conciencia que tiene del aprendizaje de la lengua.
¿Qué capacidades destaca?	<p>Prioriza las habilidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje.</p> <p>La capacidad para interpretar el significado (de textos hablados o escritos) y la capacidad para expresar el significado (a través de la escritura o el habla) dependen de la capacidad básica de negociar el significado.</p>
¿Qué criterios seleccionan y subdividen lo que se ha de aprender?	<p>Las tareas comunicativas derivan del análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica en la lengua. La prioridad del diseñador del programa es poner en funcionamiento la competencia subyacente que necesita quien participa en diferentes acontecimientos comunicativos para lograr corrección, adecuación y significación.</p> <p>El diseñador selecciona y agrupa aquellas tareas que son más comunes en la situación, más generalizables y más relevantes en función del interés y necesidad del alumno.</p> <p>Se subdividen según los tipos de tareas: 1) Alrededor de una o más tareas comunicativas. 2) Agrupación de tareas comunicativas relacionadas. 3) En función de una única tarea prolongada que de forma natural lleva consigo otras tareas subordinadas. 4) Siguiendo la secuenciación jerárquica o criterios de graduación.</p>

¿Cómo se secuencia un programa?	Toma en cuenta dos aspectos: 1) la naturaleza de la tarea y 2) las dificultades de aprendizaje durante la realización de la tarea de comunicación.
¿Sobre qué base se sustenta el programa?	La competencia inicial del alumno puede constituir la base sobre la que acomodar los nuevos conocimientos y capacidades durante la realización de las tareas.

	PARADIGMA ALTERNATIVO
	PROGRAMA PROCESUAL (PP)
¿Qué ofrece?	<p>1) Un plan sobre las decisiones fundamentales que el profesor y los alumnos deben tomar.</p> <p>2) Un banco de actividades (conjuntos de tareas).</p> <p>3) El plan que identifica las decisiones que se han de tomar está hecho en función de tres aspectos sobre los cuales profesor y alumnos deberán hacerse una serie de preguntas. Estos aspectos son:</p> <p>Participación: ¿quién trabaja?, ¿con quién?, ¿solos?, ¿en parejas?, ¿en pequeños grupos?, ¿en un único grupo?</p> <p>Procedimiento: ¿qué actividad se realizará?, ¿con qué recursos?, ¿cuándo?, ¿cómo se evaluará?</p> <p>Materia: ¿cuál será el centro de la actividad? y ¿para qué propósitos de aprendizaje?</p> <p>El elemento clave del PP es la evaluación. Los logros y dificultades tienen que ser cuidadosamente identificados para proporcionar ajustes y alternativas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
¿Cuál es su relación con el contenido que se ha de aprender?	La participación en un PP conduce a la creación progresiva de un programa de contenido particular en el grupo de clase.
¿Sobre qué base se sustenta el programa?	Está diseñado para facilitar la síntesis entre los programas externos y los programas internos a través de la toma de decisiones llevada a cabo por alumnos y profesor.

Según Shih (1986, citado por Cassany, 1991), existen 4 enfoques metodológicos para la enseñanza de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesal y de contenido.

### **Gramatical**

Para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua. El núcleo de la enseñanza es la sintaxis, léxico, morfología, ortografía...

Se pueden basar tanto en la gramática tradicional (oracional) como en la textual o discursiva.

La lengua es homogénea (no tiene en cuenta el valor dialectal de la palabra, sólo se ofrece el modelo estándar al alumno) y prescriptiva (los alumnos aprenden la normativa, deben saber lo que es correcto y lo que no).

En el modelo oracional se enseña la oración y sus partes, las categorías gramaticales, la concordancia y la ortografía. En el modelo textual se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información, a escribir una introducción, una conclusión, etc.

Tradicionalmente se estructura el curso por niveles: ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico. Más modernamente, se interrelacionan los niveles de análisis.

La clase se desarrolla así:

- 1) El profesor explica un ítem lingüístico.
- 2) Se hacen prácticas mecánicas. Los alumnos ejercitan el nuevo ítem en situaciones controladas y en pequeños contextos (frases).
- 3) Se hacen prácticas abiertas: el alumno redacta en situaciones no controladas.
- 4) El profesor corrige los ejercicios de los alumnos y fundamentalmente los errores gramaticales.

## Funcional

El origen de este enfoque está en la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la renovación pedagógica. Específicamente, nace en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas.

La metodología es comunicativa: “se enseña la lengua para usarla”. La lengua es útil para comunicarse y para conseguir cosas. El objetivo de la clase es aprender a realizar una determinada función de la lengua. Se enseña la lengua tal y como la usan los hablantes y no como debería ser. Se enseña lo adecuado y lo inadecuado para cada situación. Por ello, los materiales empleados deben ser reales o verosímiles. La programación está basada en un conjunto de funciones o actos de habla; en la escritura, en una tipología de textos y en el perfil del destinatario. Cada lección trata de un tipo de textos o aquellos que los alumnos van a necesitar.

Se atienden las necesidades del alumno, ya que cada grupo requiere una programación diferente. La metodología es muy práctica. Una clase sería así:

- 1) Se presentan ejemplos reales en un texto y se hace una lectura comprensiva.
- 2) Se analizan modelos para determinar las características generales del tipo de texto.
- 3) Se realizan prácticas cerradas de producción escrita: preparatorias o parciales.
- 4) Se realizan prácticas comunicativas: dado un contexto determinado los alumnos producen un texto.
- 5) El profesor busca temas interesantes y prepara material previamente.
- 6) Por último, corrige los trabajos basándose en parámetros comunicativos.

## **Procesal**

En los Estados Unidos (años 70), un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros de lengua describen el perfil del escritor competente y descubren que para escribir efectivamente es necesario un conjunto de herramientas de tipo cognitivo: generar ideas, organizarlas, revisar, corregir, tomar en cuenta el perfil del lector...

El enfoque procesal hace énfasis en el proceso de composición, es decir, se centra en enseñar los pasos intermedios y estrategias que deben emplearse durante el proceso de creación y redacción de un texto.

El elemento central es el escritor, no el texto escrito. La programación se basa en las estrategias o habilidades y actitudes que caracterizan a un escritor competente.

Cada alumno debe desarrollar su propio estilo a partir de sus capacidades. El profesor sugiere y corrige la forma de trabajar de cada alumno.

El trabajo es muy individualizado. Se hace con el sujeto de la escritura.

En cada clase:

- 1) se propone el tema,
- 2) los alumnos escriben,
- 3) el profesor orienta el proceso y apoya al alumno mientras se pasea por el aula.

## **Basado en el contenido**

Se inicia en los Estados Unidos en los 80 un movimiento llamado "escritura a través del currículum", y cursos de "writing" en los *colleges* y universidades.

El contenido tiene supremacía. Su metodología se basa en las necesidades académicas de los alumnos de las universidades norteamericanas. Esto es: necesidad de producir textos académicos (exámenes, apuntes,

trabajos). En otras palabras, la necesidad de expresión escrita nace con la necesidad y/o obligación de realizar una carrera universitaria. Los ejercicios de expresión escrita están relacionados con el programa de estudios. También hay interés por otras habilidades lingüísticas: lectura y expresión oral.

Es un enfoque muy especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas y académicas.

Se emplea el potencial creativo que posee el proceso de redacción para enseñar otras materias. La escritura pasa a cubrir todo el currículum. Como escribir es un instrumento de aprendizaje, mediante esta actividad puede aprenderse cualquier contenido.

Los aspectos formales no se incluyen en el programa, sólo son tratados si el alumno los necesita. Se escribe sobre temas académicos y las fuentes son bibliográficas. El contenido se relaciona con algunas materias de la carrera.

Una clase sería:

- 1) Se lee y comprende el tema.
- 2) Se recoge información, se esquematiza y se redacta el tema.
- 3) Se producen textos académicos reales.
- 4) El profesor ofrece a los alumnos una atención individualizada de acuerdo con sus necesidades.

Del Pino (1998) señala que existen dos modelos alternativos para la enseñanza de la lengua escrita, uno basado en la teoría del proceso y el otro en la teoría del género. El primero parte de los estudios realizados por la psicología cognitiva (enfoque cognitivo). El segundo se nutre de los aportes de la teoría sistémico-funcional de Halliday (enfoque funcional). A continuación se detallan los dos modelos:

### **Basado en la teoría del proceso**

Surge como respuesta a los métodos tradicionales de enseñanza de

la lengua escrita. Si los tradicionales eran considerados “atomistas” y “fragmentarios”, estos nuevos modelos se caracterizaron por ser “globales” y “holísticos”.

El enfoque procesual es esencialmente cognitivo. Su objetivo es desvelar los procesos que subyacen a la actividad de escribir.

Se centra en la concepción de *aprender a escribir escribiendo* mediante el diseño de actividades que toman en cuenta los subprocesos de la redacción y los objetivos comunicativos de las tareas a realizar. Se asumen como naturales las actividades de hacer borradores y revisar textos, sin que tengan para ellos significados negativos.

Otra característica de este enfoque es el trabajo en grupo, así como se conciben diferentes destinatarios para las tareas de escritura. El docente no establece orientaciones explícitas y se rehúsa a colaborar en la construcción del texto del alumno. Todo gira alrededor de la experiencia previa del alumno; es éste quien asume toda la responsabilidad.

La clase se desarrolla siguiendo el siguiente esquema:

- El profesor explica un ítem lingüístico.
- Se hacen prácticas mecánicas. Los alumnos ejercitan el nuevo ítem en situaciones controladas y en pequeños contextos (frases).
- Se hacen prácticas abiertas: el alumno redacta en situaciones no controladas.
- El profesor corrige los ejercicios de los alumnos y fundamentalmente los errores gramaticales.

### **Basado en la teoría del género**

Comienza en Estados Unidos alrededor de los años 80. Se fundamenta en los estudios hechos por Halliday, quien construyó el modelo funcional del lenguaje integrado por las funciones básicas: ideativa, interpersonal y textual.

El escritor, de acuerdo con esta teoría, hace sus selecciones dentro del sistema lingüístico en el que hay un variado número de opciones disponibles dentro de un contexto comunicativo real (no en abstracto). La tarea de escribir siempre va asociada al menos a una función comunicativa específica. Esta finalidad debe conocerla desde el primer momento quien escribe. Así el acto de escribir se convierte en una actividad pragmática, orientada a la comunicación en contextos cotidianos y reales.

Según este enfoque, los géneros discursivos son modos de escribir que están establecidos culturalmente (convenciones estilísticas). Existe variedad de textos, por lo tanto, el objeto de enseñanza y aprendizaje no es un objeto único e indiferenciado (el código, en nuestro caso la lengua castellana), sino una pluralidad que posee características lingüísticas específicas.

No se aprende globalmente a escribir; se aprende a narrar, explicar, exponer, argumentar. De cada una de estas modalidades se derivan problemas particulares de escritura que demandan la adopción de estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a cada caso. Es, pues, importante que el estudiante aprenda a escribir a partir de la conciencia de que existe multiplicidad de géneros y en función de situaciones comunicativas particulares.

## *CONCLUSIÓN*

En este capítulo hemos constatado la complejidad en cuanto a conceptos y procedimientos implicados en la elaboración y ejecución de programas de enseñanza de la lengua.

Como hemos visto, intervienen saberes especializados vinculados tanto a las ciencias del lenguaje, como a la pedagogía y la didáctica. Asimismo, los programas pueden, de acuerdo con el enfoque pedagógico y principios didácticos, pertenecer a una corriente particular entre lo tradicional o lo alternativo.

Consideramos que estos dos elementos de análisis pueden organizar

el análisis de los programas que actualmente se ponen en práctica en las instituciones de educación superior venezolanas. Y que esta tarea podría ser el punto de partida para hacer una evaluación de las representaciones sobre la lengua y la forma de enseñarla en el ámbito universitario nacional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breen, M. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I. *Signos*, 19, pp. 50-64.
- Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas II. *Signos*, 20, pp. 52-73.
- Bronckart, J. y Scheneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía impensable. *Textos*, 9, pp. 61-80.
- Calsamiglia, H. (1990). Reflexions sobre el discurs escrit. Camps, A. et al. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. y Zayas, F. (1993). La enseñanza de la lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 14.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Del Pino Lecuona, M. (Directora) (1998). *Pensar para escribir: Un programa para la enseñanza de la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Tusón, J. (2000). *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Vox.

# 5 Un wiki como “comunidad de escritura”: Espacios de interacción y producción textual en Internet y su utilidad en el aula de lengua

Pamela Palm  
Universidad de Los Andes-Mérida  
pampalm@gmail.com

Las redes informáticas ofrecen una perspectiva muy diferente de la del computador solitario. En principio rompen el aislamiento tradicional de las aulas, abriéndolas al mundo. Permiten la comunicación entre las personas eliminando las barreras del espacio y el tiempo, de identidad y estatus. Pero el mayor potencial de las nuevas tecnologías de la información en la educación no reside solo en lo que aportarán a los métodos de enseñanza/aprendizaje actuales, sino en el hecho de que están transformando radicalmente lo que rodea a las escuelas, es decir, el mundo. Están cambiando cómo se trabaja, cómo se relacionan las personas entre sí, cómo utilizar el tiempo libre y, en suma, el modo de percibir y relacionarse con la realidad. (González, 2000: 68).

En las próximas líneas presentaré los resultados obtenidos al emplear wikis como espacios de trabajo en cursos de Lenguaje y Comunicación dirigidos a estudiantes de las carreras Letras e Idiomas Modernos, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Esta asignatura corresponde al primer semestre de la escolaridad de ambas carreras y tiene como objetivo afianzar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes universitarios y prepararlos para la producción de textos escritos acordes con las

exigencias de la academia. Si bien el programa de la materia puede desarrollarse sin valerse de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), con medios “tradicionales” (manuscritos, libros, pizarras, copias, ejercicios en clase), es importante tomar en cuenta que, en el mundo de hoy, se hace imprescindible, además del dominio de la lengua escrita, familiarizarse con Internet, medio de comunicación, transmisión y construcción de conocimiento que cada día toma mayor importancia y que sirve no solo para la obtención de información o la comunicación a distancia, sino también para la divulgación de nuestros saberes, creaciones e inquietudes. La academia no puede ignorar la importancia de este medio, y se hace necesario, por ende, integrarlo de manera significativa en la práctica docente. En la Declaración de la IRA (Asociación Internacional de Lectura) de diciembre de 2001, se expresa que

para ser alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TICs. Por lo tanto, los educadores en esas competencias tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva esas tecnologías dentro de la clase de Lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro, que merecen. (International Reading Association, 2003).

En una clase de Lenguaje y Comunicación, valerse de Internet como medio de expresión permite no solo poner en práctica varias maneras de establecer contacto con diversos interlocutores, sino también tomar conciencia de las implicaciones de “ser leído”, de escribir para un público. Según Daiute (2000), el uso del ciberespacio tiene muchos atractivos: quien escribe recibe respuesta de su audiencia y esto lo motiva a seguir escribiendo; además, puede establecerse comunicación con personas de cualquier lugar del mundo y, escudado tras la pantalla, el usuario no se siente vigilado, escribe sin inhibiciones (y esto ayuda al desarrollo cognitivo). Los estudiantes sienten que escriben para audiencias reales, que además expresan sus opiniones sobre lo que se publica; esto torna los espacios virtuales en espacios colaborativos, lo cual estimula el desarrollo de la escritura. Según esta autora, las TICs son útiles porque “convierten en explícitos algunos de los aspectos sociales y cognitivos de la escritura”. Barrera y León (2006) hacen referencia a la oportunidad brindada por el uso de las TICs “de conformar una

cultura que se comunique mediante la escritura". Mencionan que el hecho de que todo esté publicado en línea lleva a los participantes a ser más cuidadosos con lo que escriben. Además, "a través de una constante retroalimentación, el participante mejora su trabajo, comparte los obstáculos que se le presentan y aclara conceptos". Todos tienen la oportunidad de intervenir y "ser escuchados", los trabajos se comparten con los compañeros y los instructores, toda la comunidad virtual puede leer y retroalimentar los trabajos y reflexiones de los participantes. Warschauer (2002), por su parte, hace referencia a las posibilidades que ofrece la comunicación en línea para aquellos que ven la escritura como un proceso que permite el desarrollo del individuo y fomenta su sentido de pertenencia a una comunidad, y considera que la interacción mediante computadoras entre los estudiantes, con sus docentes y con la comunidad científica puede ayudar a los estudiantes a familiarizarse con las prácticas del discurso académico (p. 57).

Una serie de investigaciones previas resaltan las ventajas del uso de computadores, frente a formas "tradicionales" de encarar la escritura. Smith (1994) destaca la posibilidad de participar en igualdad de oportunidades en entornos en red, y la mayor facilidad de intercambiar ideas a través de este medio que en interacciones cara a cara, cómo todos pueden expresarse "y son las ideas más interesantes o relevantes, y no las voces más altas, las que acaparan la atención" (p. 160). Resalta además la posibilidad de tener acceso a lo que otros están preparando mientras se está produciendo, así como la posibilidad de participar con sugerencias, lo que convierte a las redes en entornos cooperativos: "Si uno quiere, observadores amistosos pueden hacer sugerencias útiles, en el momento en que son más útiles, y que pueden ser adoptadas por el autor, pero también desechadas sin ningún problema. Se trata de nuevas posibilidades abiertas para la escritura o para cualquier modalidad de trabajo creativo" (p.161). Goldberg, Russell y Cook (2003), quienes revisan una serie de investigaciones realizadas a lo largo de varias décadas sobre el uso de computadores al redactar, sugieren que el empleo de computadoras facilita la producción de textos de mayor extensión y que los escritores efectúan un mayor número de revisiones de los textos que preparan, lo que repercute de manera positiva en la calidad de la escritura (en comparación con escritos en papel). Morales y Espinoza (2005) observaron resultados similares

luego del empleo de un programa de procesamiento de textos (Word) y del correo electrónico para la producción y revisión de los escritos en sus clases de redacción. Comentan estos autores:

Para una persona de la era informática, o alfabetizada en las nuevas tecnologías, la escritura a través de medios electrónicos, con la ayuda de un procesador de palabras, se hace mucho más fluida y se convierte en un proceso más eficiente. El hecho de contar con diccionarios y un gran número de herramientas, de poder realizar correcciones sobre el texto sin tener que volver a transcribirlo completamente, de poder cambiar el orden de los párrafos “cortando y pegando”, con sólo mover el ratón, es una gran ventaja con respecto a otros medios, como la máquina de escribir o el manuscrito (cp. 338).

Con la intención de integrar el uso de las TICs (específicamente, de los recursos disponibles en Internet) en el desarrollo del programa de Lenguaje y Comunicación, dos grupos de 30 estudiantes de las carreras Idiomas Modernos y Letras en la Universidad de los Andes (uno durante el semestre B-2006 y otro en el A-2007) estuvieron trabajando dentro de wikis<sup>1</sup>. Los objetivos de estas experiencias fueron: familiarizarse con algunas de las posibilidades de edición y publicación de contenidos en línea, hacer uso de diversas herramientas disponibles en Internet para el desarrollo de las actividades de clase, usar los conocimientos y competencias adquiridas en clase para establecer una comunicación eficaz mediante la escritura, desarrollar competencias relacionadas con la investigación en Internet, reflexionar sobre la escritura, participar en la producción de textos escritos para un público determinado en un entorno colaborativo de aprendizaje, y establecer un espacio de contacto más allá de las fronteras del aula de clase para la interacción entre estudiantes y docentes y para la construcción de conocimiento.

Un wiki es un sitio Web que permite a sus usuarios añadir contenidos y editar lo que ha sido publicado (tanto por ellos como por otros) en cualquier momento y desde cualquier parte. Según Marchal y Saorín (2006), los wikis “son una de las mejores herramientas para el

<sup>1</sup> Los textos producidos por los alumnos durante el semestre B-2006 pueden revisarse en línea en *Donde nos encontramos* <http://dondenosencontramos.wikispaces.com> . Los del semestre A-2007, en *Discurriendo* <http://discurriendo.wikispaces.com> .

desarrollo del aprendizaje basado en el concepto de construccionismo. Los alumnos forman parte de un grupo que colabora elaborando distintas piezas de información". García (2006) comenta:

El usuario del wiki, al ingresar en busca de información de su interés o con el propósito de hacer aportes, genera en sí una serie de procesos cognoscitivos, tales como la observación, análisis, síntesis, seguir las instrucciones del sitio, clasificar, comparar, tomar decisiones y resolver sus necesidades; la interacción enriquece el sitio y estimula la creatividad. Un usuario, al ver la respuesta o modificaciones hechas a su aporte por otros usuarios, recibe retroalimentación sobre su trabajo, permitiendo además la aplicación de estrategias metacognitivas.

Según Cuerva (2006, 2007), los wikis facilitan las conexiones sociales y el intercambio de información, además de servir para la reflexión y el aprendizaje colaborativo. González (2006), quien promueve el uso de wikis para la enseñanza de segundas lenguas, considera que estos medios promueven el aprendizaje colaborativo, el andamiaje social en la zona de desarrollo próximo, el *feedback* tanto de los compañeros como de profesores y personas de otros países, el aprendizaje autónomo, la autorreflexión, la crítica constructiva, inciden positivamente en la autoimagen de los participantes, y permiten desarrollar habilidades útiles para sus estudios y futuras ocupaciones.

En muchos de los wikis actuales se emplea una interfaz WYSIWYG<sup>2</sup>, que facilita a usuarios sin conocimientos de programación la inclusión y edición de contenidos. Por otro lado, en un wiki se guarda un historial de cada una de las páginas que han sido creadas; puede verse, por tanto, cómo ha evolucionado una composición escrita y seguir paso a paso el progreso de los estudiantes al revisar las versiones anteriores de sus textos. También encontramos en los wikis espacios para la discusión; estos espacios pueden ser usados para involucrar a todos

---

<sup>2</sup> Siglas de *What You See Is What You Get*: tipo de interfaz visual empleada en algunos programas de procesamiento de texto (tanto de documentos a ser impresos como de mensajes de correo electrónico o de contenidos a ser publicados en línea luego de su edición) en la cual lo que el usuario del sistema ve en pantalla mientras escribe (o agrega contenido multimedia) es igual (o, al menos, bastante similar) a aquello que los visitantes de la página verán luego de que sea publicada.

los miembros de un grupo en la discusión de un tema, y sirven a su vez para dejar comentarios acerca del trabajo que se está preparando. Estas discusiones, visibles para todos los que visitan el wiki, no sólo ayudan a quien escribe ese texto sino a todos los miembros de la comunidad a reconocer los errores que pueden estar cometiendo o a obtener ideas de cómo organizar mejor sus pensamientos y estructurar mejor sus textos.

En un wiki, varias personas pueden trabajar (incluso de manera simultánea) en la escritura de un texto, en la edición de una página, sin necesidad de estar físicamente en el mismo lugar. Aparte de esto, sabemos que existe una gran diferencia entre el proceso de escribir para uno mismo y lo que ocurre cuando pensamos que lo que se está preparando va a ser visto y leído por otros. Tomar conciencia de la existencia de una audiencia podría ayudar a los estudiantes a estar más atentos a la importancia de escribir de tal modo que sus textos puedan ser entendidos y valorados por otros. Además de estas ventajas, tener un “archivo en línea” de la escritura de los alumnos (no sólo de las versiones “finales” de sus textos sino de todos los borradores) también puede servir como una importante fuente de información para la investigación lingüística y educativa.

### **Acciones emprendidas**

En primer lugar, los alumnos participaron en tres sesiones introductorias en uno de los laboratorios de computación de la Facultad de Humanidades y Educación. En estas sesiones, se realizaron prácticas de búsqueda de información en Internet, se habló sobre la Web 2.0 y las herramientas gratuitas disponibles para publicar contenidos, se explicó la manera de publicar y modificar información en un wiki y se establecieron las “reglas del juego”: participación, colaboración, honestidad, respeto por lo escrito por otros, no incorporar ningún material protegido por derechos de autor, libertad en la escogencia de los temas a ser abordados para cumplir con las asignaciones, establecimiento de “fechas tope” para la publicación de borradores y versiones “finales”<sup>3</sup>. Los alumnos procedieron entonces a crear sus

<sup>3</sup> “Finales” debe entenderse aquí como las últimas a ser tomadas en cuenta para la evaluación del curso. Por la misma naturaleza del medio, un texto escrito en la página de un wiki (de manera individual o colectiva) no es nunca un producto “acabado”,

primeras páginas; luego recibieron orientación sobre cómo participar en los foros de discusión y comenzaron a intervenir activamente en estos espacios. Como recurso de apoyo, fue creada dentro del wiki una página de ayuda, en la que se mostraba, paso a paso, cómo publicar, editar, insertar imágenes y crear hipervínculos; además, se incluyó en la barra de navegación hipervínculos a diccionarios electrónicos y a un motor de búsqueda. Luego de esas sesiones, los estudiantes contaron con la posibilidad de recibir asesoría a distancia a través del correo electrónico o de servicios de mensajería instantánea, además de la proporcionada por sus compañeros y el docente dentro del mismo *wiki*, en las hojas de discusión, o de la posibilidad de consultas y revisiones “cara a cara” (en el aula o en entrevistas individuales)<sup>4</sup>.

Dentro del wiki, los estudiantes debían participar en diversas actividades: En primer lugar, debían darse a conocer ante el resto del grupo. Para esto, en el semestre B-2006 se sugirió presentar, a manera de bitácora o *blog*, en una página del wiki, escritos diversos de temática y estilo libre, en función de las inquietudes e intereses de cada quien; en el semestre A-2007, además de ese “espacio libre”, se pidió a los estudiantes publicar una página personal, un perfil, en el que comentaban sobre su vida, sus intereses, sus razones para estudiar la carrera que escogieron.

En segundo lugar, se buscó generar una reflexión consciente sobre el proceso de escribir y los elementos importantes que deben tomarse en cuenta a la hora de componer un texto. En el semestre B-2006 se usó para este fin un foro de discusión titulado “Reflexiones sobre la escritura”, en el cual los estudiantes debían comentar sobre los problemas a los que se enfrentaban al escribir, sugerir maneras para mejorar sus producciones escritas, así como compartir información que consideraran importante relacionada con la preparación y revisión de sus textos. Muchos incluyeron en el foro apuntes (tomados de diversas fuentes) sobre ortografía, uso de conectores, “trucos” para organizar las ideas al escribir, mientras que otros participaron

---

puesto que siempre puede volverse a él, revisarlo, modificarlo, añadir información, replantear ideas, corregir...

<sup>4</sup> El trabajo en el wiki, salvo por las sesiones introductorias, fue realizado por los alumnos en su propio tiempo, fuera de las horas regulares de clase, durante las doce últimas semanas de ambos semestres.

activamente en discusiones en las que comentaban sus problemas o dudas frente a la tarea de escribir y presentaban a sus compañeros posibles vías para encarar estos problemas (en algunos casos, remitían a textos que habían sido incluidos en el foro y consideraban fuentes útiles de consulta; en otros, aconsejaban a sus compañeros en función de sus propias experiencias). En el semestre A-2007, bajo el título “Consejos para escribir mejor”, se propuso a los alumnos participar en la elaboración colectiva de capítulos de un manual de escritura, en función de aquellos aspectos que ellos consideraran pertinentes y que pudieran ser útiles tanto para ellos como para otros estudiantes que se enfrentaran a la tarea de escribir<sup>5</sup>. Se pidió también a los estudiantes de ambos cursos que revisaran lo que sus compañeros habían escrito y dejaran comentarios acerca de esos textos (lo que pensaban sobre los temas planteados, lo que podría hacerse para mejorarlos, lo que más les había gustado...).

Tanto en el semestre B-2006 como en el A-2007, el trabajo central dentro del wiki consistió en la preparación de un artículo sobre un tema (que cada quien escogería de acuerdo con sus intereses) dirigido a un público que no estuviera familiarizado con ese tema. Dicho artículo debía estar escrito en un registro apropiado (ni demasiado informal, ni demasiado técnico) y ser estructurado de tal manera que la información fuera fácilmente comprensible (con una meta comunicativa clara, trazando un hilo conductor desde la presentación del artículo hasta la conclusión). Además, debía incorporarse al final del texto referencia a sitios Web (hipervinculados al artículo) en los que pudiera encontrarse información adicional sobre el tema tratado, debidamente validados por una micro-reseña<sup>6</sup>.

Por último, al finalizar el semestre, se pidió a los alumnos expresar sus opiniones sobre la experiencia de trabajar en el wiki, los problemas a los que se habían enfrentado y sus sugerencias a la hora de emplear el

---

<sup>5</sup> Este trabajo, aún en proceso, será continuado por los estudiantes de los próximos semestres.

<sup>6</sup> Durante la última semana del semestre, además, se pidió a cada alumno la revisión de un artículo escrito en el wiki por otro de sus compañeros, luego de lo cual debería preparar una reseña sobre ese texto y un breve resumen o presentación que fue luego incorporado al wiki, en la página de inicio, para facilitar a sus visitantes el acceso a los contenidos publicados.

recurso en semestres posteriores.

### **Análisis de la experiencia**

Me habría gustado incorporar en este artículo ejemplos concretos del trabajo de los alumnos, pero por razones de espacio, me limitaré a hacer algunas observaciones generales sobre los principales hallazgos de los estudiantes relacionados con el acto de escribir (tanto expresados en forma explícita como evidenciables a partir de los cambios introducidos en los textos a lo largo del semestre), que muestran una mayor conciencia de “lo que está en juego” al preparar y publicar un escrito.

Cuando escribimos, lo hacemos con un propósito. Para cumplir con ese propósito y ser captados y comprendidos por la audiencia a la que destinamos el texto, se hace necesario planificar, revisar lo que se ha escrito, rescribir, cuestionarnos sobre la manera de presentar la información. El poder contar con otros ojos que revisen de manera crítica lo que estamos escribiendo y ofrezcan sugerencias para mejorarlo es también enriquecedor. La ventaja que ofrecen los wikis, al concentrar en un solo sitio, a la vista de todos, lo que se está escribiendo, es justamente la posibilidad de recibir opiniones de otros, que también escriben y también buscan maneras de comunicar una idea ante una audiencia. Uno de los descubrimientos más importantes durante el desarrollo de ambos cursos fue justamente el de la existencia de lectores (no solo de la clase, sino también lectores desconocidos, de otros lugares del mundo) que estaban interesados en los que se estaba escribiendo. Muchos mencionan en sus comentarios la oportunidad que les brindó esta experiencia de dar a conocer sus ideas a otros y compartir inquietudes con sus compañeros; algunos destacan también la utilidad de los comentarios que sus compañeros y la docente escribieron sobre sus trabajos.

Por otro lado, el saber que siempre puede volverse a los textos e introducir modificaciones ayuda a comprender la escritura no como un producto, sino como un proceso: se planifica y reelabora, se ajusta paulatinamente a exigencias pragmáticas, se recompone para poder comunicar eficientemente un contenido, se reestructura y se “pule”

para cumplir con ciertas convenciones<sup>7</sup>. El uso de estas herramientas ayuda a hacer consciente lo que está por detrás de aquellos textos que se publican en forma impresa y que normalmente no es accesible a otro que no sea quien lo compuso: los borradores, las tachaduras y enmiendas, los esquemas de construcción, los “mapas” de desarrollo, las dudas frente a la redacción de un párrafo, las notas al margen de lo que podría ser incorporado o expresado de otra manera. En un wiki, todo está a la vista. En cada página aparece en primer lugar la última versión guardada del texto, pero también se puede, al revisar el historial, acceder a versiones anteriores (inclusive, si alguna de esas versiones nos parece mejor que la última, es posible “revertir” el proceso y volver a mostrar esa versión al público).

Pudo observarse una actitud y forma de composición diferente en las páginas personales y espacios libres, en comparación con la asumida para la preparación de los artículos y el manual de escritura. Los estudiantes, en líneas generales, emplearon un registro más formal en los artículos y el manual de escritura (que sentían como tareas más serias, más importantes), mientras que en las otras páginas se expresaban de manera más relajada, en algunos casos más cercana a la oralidad (o a la “ciberlingua” empleada al chatear), se valían de emoticones y abreviaturas y prestaban menor atención a aspectos formales<sup>8</sup>. Del mismo modo, se observa un mayor número de revisiones y borradores de los artículos y entradas del manual de escritura que de lo publicado en los “espacios libres”, en los cuales, salvo escasas excepciones, los cambios en las páginas corresponden a la incorporación de escritos nuevos y no a la corrección y modificación de los ya publicados.

---

<sup>7</sup> Según Chacón (2005), la escritura debe ser vista como un proceso constructivo y recursivo. Además, esta autora resalta la importancia de que la revisión de los textos sea hecha por todos los participantes del proceso educativo y no solo por el docente. De esta manera, el estudiante puede convertirse en “crítico” de sus propios textos, así como aportar información útil a sus compañeros luego de revisar lo que ellos han escrito.

<sup>8</sup> En los foros de discusión, único espacio del wiki en el que una vez publicada una entrada no podía modificarse, en donde lo que se concebía como importante era participar, tener voz, también pudo observarse que los estudiantes solían escribir de una manera más relajada; sin embargo, las contribuciones hechas a discusiones durante las últimas semanas del semestre tienden a acercarse a las convenciones de la escritura formal.

Tomar conciencia de que se escribe para alguien llevó a los alumnos a introducir varias modificaciones en sus textos (sobre todo, en los artículos). Hicieron cambios en el léxico y en la estructuración de las frases, trataron de organizar de manera coherente sus ideas, incluyeron información o vínculos que hicieran más comprensible aquello que querían transmitir, incorporaron en los textos términos o frases para orientar al lector, comenzaron a cuidar el uso de conectores... Además, descubrieron que al publicar un texto no solo transmitían información sobre el tema tratado, sino también proyectaban una imagen del autor de ese texto, y procedieron a hacer adaptaciones de estilo en función de la imagen que querían proyectar (de cómo querían ser percibidos), a verificar la confiabilidad de las fuentes consultadas, así como a revisar con mayor detalle aspectos formales de la escritura (uso de mayúsculas y grafías, acentuación, puntuación).

Otra de las dificultades a las que se enfrenta quien escribe, sobre todo cuando no ha tenido oportunidad de ejercitarse, es la de encontrar “su propia voz”, la de atreverse a expresar a su modo un contenido. Por miedo, inseguridad o simple desconocimiento, es un error común que algunos se atribuyan indebidamente ideas y maneras de expresarlas que son propias de otros autores (reconocidos o no). Trabajar en Internet obliga a tener mayor cuidado con la autoría de la información que se presenta, por varias razones: en primer lugar, es extremadamente fácil encontrar las fuentes primarias de un trabajo (así estas no correspondan a información publicada en Internet); en segundo lugar, si el autor del texto original o la institución que lo representa detecta que ha sido plagiado (cosa que es tan fácil como la ubicación del texto de origen), puede haber repercusiones legales que podrían incluso conducir al cierre de un sitio Web (y, por ende, a la “salida de línea” de todos sus contenidos). Al trabajar en un entorno compartido, como un wiki, publicar contenidos que no son propios pone en riesgo no solo al infractor, sino a todos los participantes de la experiencia. Además de las sanciones establecidas en las “reglas del juego”, el tomar conciencia de la gravedad de presentar como propio un trabajo (o fragmento) creado por otro y las consecuencias que esto podría acarrear (en este caso, no solo a un individuo, sino a un grupo que trabaja en conjunto persiguiendo metas comunes) hizo que los participantes fueran más cuidadosos con aquello que publicaban y que buscaran (así fuera “por

la fuerza" en un principio) maneras propias de expresar lo que querían transmitir.

La participación en foros de discusión y la posibilidad de expresar sus opiniones sobre los textos de otros también generó en los estudiantes mayor confianza en sus propias ideas y les permitió adquirir mayor soltura al expresar sus inquietudes y pensamientos en público. En un aula regular, es difícil que todos tengan oportunidad de hablar. Generalmente, los más extrovertidos acaparan el espacio y los otros, los más tímidos, los que creen (erróneamente) que no tienen nada que aportar, se quedan callados (no plantean sus preguntas, ni sus dudas, ni sus opiniones). En los foros de discusión, todos pudieron expresar lo que pensaban y dar a conocer sus opiniones a los demás.

Por otra parte, muchas veces se asume que los textos escritos son siempre producciones individuales. En los wikis, puede observarse cómo un documento va tomando forma a partir de los aportes de distintas personas, que agregan información y modifican contenidos. A partir del uso de wikis, sobre todo al involucrarse en el proyecto colectivo de preparación de un manual de escritura, desarrollado en el semestre A-2007, los estudiantes descubrieron que la escritura no tiene por qué concebirse como una empresa solitaria, sino que también puede ser (en mayor o menor medida) el trabajo de muchos (que deben comunicarse y tomar decisiones en conjunto sobre qué y cómo escribir).

Los participantes de ambas experiencias descubrieron también que podían aprovechar ciertas características propias del medio para ofrecer a sus lectores mayor información sobre sí mismos y sobre los temas tratados en sus artículos. Pudo observarse (en mayor medida en el semestre A-2007 que en el B-2006) el uso activo de hipervínculos a otros sitios Web o a archivos de audio o video, tanto en las páginas como en los foros de discusión, así como la inclusión de imágenes en algunas páginas. La incorporación de estos elementos implica haber tomado conciencia de que escribir para ser leído en Internet exige valerse de recursos diferentes a los empleados cuando se escribe algo que va a imprimirse y leerse en papel.

El haber propuesto en el semestre A-2007 la creación de perfiles

personales llevó a los estudiantes a, en primer lugar, tomar decisiones sobre cómo querían ser conocidos (qué atributos deseaban destacar, qué querían que los otros supieran sobre ellos) y, en segundo lugar, a que los participantes se conocieran e integraran mejor como grupo<sup>9</sup>. Las entradas en las hojas de discusión que acompañan a los perfiles indican el interés por parte de algunos compañeros de establecer relaciones más allá de las aulas luego de descubrir intereses comunes (prácticas deportivas, gustos culinarios, idiomas, libros leídos, películas favoritas...)<sup>10</sup>.

No todos se sintieron cómodos frente a las computadoras; para algunos pocos, la experiencia fue frustrante: el no prestar atención a ciertas instrucciones y trabajar por “ensayo y error” llevó a que algunos se perdieran en el ciberespacio y no pudieran completar algunas de las tareas asignadas. Sin embargo, en líneas generales, ambas experiencias fueron muy positivas. La mayoría logró no solo desenvolverse con mayor soltura en entornos virtuales, sino también mejorar significativamente su escritura. Además, los participantes se mostraron altamente motivados a continuar empleando estas herramientas luego de descubrir sus potencialidades y comprobar que al escribir juntos en un solo espacio (ver cómo otros escribían, recibir comentarios de sus compañeros) podrían enriquecer y mejorar sus textos, así como establecer relaciones más cercanas con sus compañeros de clase, interactuar con ellos, aprender sobre ellos y descubrir que tenían mucho más en común que el ser cursantes de la misma materia.

## CONCLUSIONES

Como hemos podido observar en este breve espacio, el empleo de wikis en el aula de lengua puede permitir a los estudiantes adquirir y afianzar competencias relacionadas con la escritura y con el uso de

---

9 En el semestre B-2006, aunque no formaba parte de las actividades propuestas, muchos sintieron la necesidad de “presentarse” ante los demás e incorporaron en sus “espacios libres” información sobre su vida, sus intereses y sus metas.

10 Este tipo de interacciones también pudo observarse en el semestre B-2006, tanto en comentarios a los artículos como en los “espacios libres”. Pudo notarse que era para ellos interesante y necesario saber quiénes los acompañaban en esta experiencia, conocer más sobre las personas que presentaban esos textos.

nuevas tecnologías. Comentamos cómo, en estas dos experiencias de trabajo, los participantes mejoraron –en mayor o menor grado– su manera de expresarse por escrito; tomaron conciencia de diferencias en registros y convenciones de escritura en función de la situación comunicativa y el medio empleado; perdieron el miedo a escribir, expresar sus ideas y compartir sus opiniones; aprendieron a participar en foros de discusión, buscar información en Internet, usar diccionarios electrónicos, editar páginas, crear hipervínculos... Descubrieron que podían usar Internet para mucho más que enviar mensajes instantáneos o correos electrónicos. Además, desarrollaron habilidades que les permiten cuestionar la información a la que se enfrentan y acercarse a ella de manera crítica.

He tratado de mostrar en estas líneas cómo un wiki puede entenderse como una “comunidad de escritura”, como espacio de interrelación entre individuos que se expresan a través de textos escritos, que escriben juntos y aprenden unos de otros en el proceso de escribir, que muestran al mundo sus opiniones y divulgan información sobre lo que les interesa, que revisan lo que otros han escrito para conocerlos a través de sus textos y para obtener información sobre diversos temas. El uso de wikis permite a los estudiantes no solo ejercitarse en el acto de escribir, sino también el establecimiento de redes sociales, además de fomentar la interacción entre los compañeros de clase y entre ellos y el profesor. Por otro lado, por la sencillez de su diseño y la flexibilidad de su estructura, ayuda tanto a estudiantes como a docentes a vencer los miedos relacionados con el uso de computadoras e Internet y a comenzar a emplear las TICs (como participantes y no como meros observadores) de manera eficiente en función de los intereses de cada quien, no solo para propósitos académicos, sino para la vida en este mundo cambiante.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Barrera, M. y León, P. (2006, 20 de mayo). El aprendizaje en línea en América Latina: Desafíos y oportunidades. Eduteka [Publicación electrónica]. <http://www.eduteka.org/AprendizajeEnLinea.php>

- Cuerva, J. (2006, semana del 11 al 17 de noviembre). Blogs y Wikis llegan a las aulas. Artículo publicado en el ABCD las artes y las letras, 771. Disponible en línea en Cuaderno del profesor [Blog] <http://e-profes.net/blog/articulo-abc/>
- Cuerva, J. (2007). Herramientas y tecnologías en educación. Wikis en educación: Sus múltiples usos. Curso de Verano de la Universidad de León [España]. Materiales disponibles en <http://www.slideshare.net/educablog/wikis-en-educacin-sus-mltiples-usos>
- Chacón, Y. (2005). Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula. *Educere*, 9 (31), pp. 563-568. Disponible en línea en <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>
- Daiute, C. (2000). Writing and communication technologies. Indrisano, R. y Squire, J. (Eds.). *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice*. International Reading Association, (pp. 251-276). Versión en español disponible en Eduteka [Publicación electrónica]. <http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php>
- Discurriendo <http://discurriendo.wikispaces.com>
- Donde nos encontramos <http://dondenosencontramos.wikispaces.com>
- García, A. (2006, 15 de diciembre). El Wiki y el Aprendizaje Colaborativo. Educación Musical en Venezuela [Blog] [http://educacionmusicalvenezuela.blogspot.com/2006\\_12\\_01\\_archive.html](http://educacionmusicalvenezuela.blogspot.com/2006_12_01_archive.html)
- Goldberg, A., Russell, M. y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1). Disponible en línea en <http://escholarship.bc.edu/jtla/>
- González, D. (2006, 3 de mayo) ¿Wikis?... ¿Para qué? [Conferencia online]. Materiales disponibles en [http://www.seedwiki.com/wiki/wikis\\_para\\_que/wikis\\_para\\_que](http://www.seedwiki.com/wiki/wikis_para_que/wikis_para_que)
- González, H. (2000). Las nuevas tecnologías y su impacto sociocultural y educativo. *Educere*, 4 (10), pp. 63-69. Disponible en línea en <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>
- International Reading Association. (2003). Integración del lenguaje y las TICs en el aula de clase. Declaración de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), diciembre 2001. Versión en español publicada en Eduteka [Publicación electrónica]. <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>. Puede accederse al documento original, en línea, en [http://www.reading.org/resources/issues/positions\\_technology.html](http://www.reading.org/resources/issues/positions_technology.html)
- Marchal, E. y Saorín, A. (2006, 1 de julio). Desarrollo de las TICs en el aula. El punto de vista del profesorado. [Documento electrónico] Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/docs/emarchalticdesdeprofesorado.doc>

- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. *Educere*, 9 (30), pp. 333-344. Disponible en línea en <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Warschauer, M. (2002). Networking into academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 1 (1), pp. 45-58.

# 6 ] La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios ]

Elisa Bigi Osorio  
Universidad de Los Andes - Táchira  
elisa\_biggi@yahoo.com

## *PREÁMBULO*

La universidad exige a sus estudiantes competencias para redactar distintos tipos de textos, requerimiento que en muchas ocasiones se transforma en una actividad de difícil realización para ellos, ya que se ha observado que la mayoría no ha tenido suficientes prácticas de escritura de textos académicos ni ha recibido orientaciones que les permita reflexionar sobre las particularidades inherentes al proceso de composición escrita. Esta situación nos preocupa más cuando esos alumnos cursan la carrera de Educación Básica Integral, puesto que una de sus funciones profesionales esenciales será justamente la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños. Con el propósito de fomentar una mayor conciencia sobre los aspectos que involucra la construcción de un texto escrito, se viene desarrollando un proceso de mediación en la escritura con los cursantes de las asignaturas que conforman el área de Lectoescritura de la Universidad de Los Andes Táchira. En este trabajo se expone una parte de la experiencia sistemática llevada a cabo con el grupo de 36 alumnos de Lectoescritura 20 – sección 01, del 3er. semestre, durante el lapso A-2005. Dado que en la citada asignatura se desarrollan experiencias prácticas con niños de primer grado, que ameritan del diseño y aplicación de un Proyecto de Promoción de Lectura y Escritura, se seleccionó este texto para efectuar el seguimiento de su elaboración.

Antes de exponer la forma como se realizó esta mediación, es conveniente señalar que en el transcurso de nuestra labor pedagógica asumimos que para que se produzca el aprendizaje, debemos organizar una serie de estrategias de apoyo que fomenten en los estudiantes la construcción de su propio saber; para ello se toman en cuenta aspectos como partir de los conocimientos y experiencias que se tienen sobre el tema, además de fomentar el trabajo cooperativo, pues sabemos por las modernas teorías del aprendizaje que un grupo de personas que trabaje unido pueden llegar a construir un conocimiento superior al que elabora si se actúa solo.

### **1. ¿Por qué Proyectos de Promoción de la Lectura y la Escritura?**

Tal como se señaló en párrafos anteriores, en la asignatura Lectoescritura 20, se propone a los alumnos la planificación y posterior puesta en práctica de un Proyecto de Promoción de la Lectura y la Escritura, estrategia didáctica cuyo eje central es la producción de textos inmersos en una situación comunicativa determinada, con destinatarios reales; por ello, estos proyectos se orientan hacia una planificación de actividades de escritura con objetivos claros y lectores evidentes, de manera tal que los estudiantes comprendan que la lengua escrita les sirve para comunicarse en diferentes contextos y dejen de percibirla como un simple ejercicio de trazado de letras para que corrija, y hasta lo adivine, el profesor.

Entre las ventajas que presenta este modelo, se tienen:

- En primer término, el proyecto gira en torno a la escritura de un texto seleccionado por lo que el docente (en este caso, nuestros alumnos universitarios). Los estudiantes tienen que revisar sus propios conocimientos, leer y buscar información en torno a las diversas particularidades tanto del texto que ellos deben producir (es decir, el proyecto) como del que promocionarán con los niños, en consecuencia, previo y en el transcurso de las actividades de escritura, los alumnos revisarán y estudiarán diferentes materiales de lectura a fin de aclarar conceptos, características y otras cualidades presentes en los textos.
- En segundo lugar, la organización del proyecto obliga a que exista una genuina articulación entre las diferentes partes

del mismo, por lo que se fomenta el pensamiento lógico y la planificación adquiere mayor coherencia.

- Por último, la coordinación de las actividades de escritura favorece que los alumnos reflexionen y construyan de manera productiva sus conocimientos sobre las propiedades de la lengua escrita: el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

De lo expuesto anteriormente pueden desprenderse varios de los principios teóricos en los cuales se sustenta la propuesta, cito los siguientes:

- Se parte del nivel de desarrollo del estudiante, es decir, se considera su competencia cognitiva y sus experiencias previas. Según Barrera y Fraca (1999: 192), la competencia cognitiva es el saber que el sujeto acumula en su memoria semántica, su conocimiento del mundo, generado a partir de la experiencia previa.
- La mediación externa (por parte del docente o entre pares) fomenta el aprendizaje, pues constituye el andamiaje, el apoyo sobre el cual cada individuo construirá sus conocimientos.
- La teoría y la práctica son elementos interdependientes en el trabajo que se desarrolle para preparar a los futuros docentes de educación básica; la enseñanza debe efectuarse como una práctica reflexiva en la que se tengan definidos las metas que se quieren alcanzar.

El modelo de proyecto que se toma es una simbiosis de experiencias pedagógicas desarrolladas en nuestro particular ejercicio docente, que han estado fundamentadas en el estudio de autores que en diversos contextos han contribuido a revisar y nutrir la didáctica de la lengua, tales como: Ferreiro (1986) y Teberosky (1986), entre cuyos grandes aportes se tienen el que se considere la escritura como objeto de conocimiento y que se reconozca al niño como un sujeto activo que crea sus propias conceptualizaciones sobre la escritura incluso antes de asistir a la escuela; Kaufman y Rodríguez (2001), quienes se han ocupado de investigar sobre la enseñanza de la lengua en los aspectos vinculados con la planificación didáctica y con los textos a enseñar;

Galaburri (2000), también en la línea de enfocar la enseñanza del lenguaje escrito como un proceso de construcción y reflexión; Tellería (1996), Serrano, Aguirre y Peña (2002), profesoras que han llevado a cabo investigaciones con maestros y alumnos para favorecer su formación en el uso de la lengua, como instrumento de comunicación y de conocimiento; y Cassany (1989; 1996), quien pone en relieve la importancia de asumir la escritura como proceso y controlarlo a través de acciones como corregir y reescribir.

La organización del proyecto se dividió de esta manera: *Fase I – Diagnóstico; Fase II - Diseño y aplicación de la propuesta*. Las partes solicitadas en cada fase se especifican en el Cuadro N° 1.

**CUADRO N° 1**  
**FASES DEL PROYECTO DE PROMOCIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA**

FASE I – DIAGNÓSTICO	FASE II- DISEÑO APLICACIÓN DE LA PROPUESTA
Parte A: Introducción Objetivos Situaciones didácticas Población Lugar y fecha Recursos (humanos, materiales, institucionales, bibliográficos, financieros). Parte B: Informe de la Fase Diagnóstica Conclusiones Anexos	Parte A: ¿Qué se realizará? Objetivos Características del texto a promocionar Estrategias de enseñanza Correlaciones con el Área de Lengua del 1er. grado. Lugar y fecha Recursos Parte B: Registro de las sesiones de trabajo Conclusiones Anexos

En este trabajo, expondremos una parte del seguimiento que se efectuó en la redacción de la Fase I, es decir, en el diagnóstico.

## 2. Instrucciones, borradores y revisiones

A comienzos del semestre, se comentó a los alumnos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que se querían realizar, asunto que tuvo muy buena acogida, pues muchos de ellos están conscientes de sus debilidades en la lectura y en la composición escrita, por ello se insistió en la necesidad de tomar conciencia sobre su propia condición de lectores y productores de textos si aspiran a fomentar estos procesos en los niños de Básica. En vista de que el proyecto se realizaría en pequeños grupos, los 36 alumnos de Lectoescritura 20 – sección 01 se distribuyeron en 14 equipos de trabajo, de 2 ó 3 integrantes.

Para iniciar la elaboración del proyecto, y previa ubicación por parte de los estudiantes de la escuela en donde cumplirían esta propuesta, dedicamos dos semanas de clase para tratar las Partes A y B de la Fase I, en otras palabras, la planificación sobre como realizarían el Diagnóstico (la cual debía escribirse antes de ir a la escuela) y el Registro de las actividades cumplidas en la escuela (a redactar después de visitar la escuela). Durante la explicación de cada componente, se hizo especial referencia a estos aspectos:

- **Introducción:** es la presentación del trabajo, su relevancia, las partes que lo constituyen, a quiénes involucra. Se escribe después de completar la fase.
- **Objetivos:** responden a la pregunta ¿para qué se efectúa esta planificación?, lo que equivale a especificar los propósitos, las intenciones que se tienen.
- **Actividades a realizar:** se refiere al cómo se hará el diagnóstico, cuál es la secuencia de actividades a realizar en la escuela con los directivos, maestros y los niños.
- **Población:** a quién va dirigido, cuáles son las características en cuanto a edades, número de niños de ese 1er. grado; también un panorama de la condición socioeconómica.
- **Lugar y fecha:** precisión geográfica de la escuela y las fechas en

las que se visitaría.

- **Recursos:** humanos, materiales, institucionales, bibliográficos, financieros.

Así mismo, y apoyados en los materiales de lectura recomendados por la cátedra, se formularon ejemplos concretos de cada parte, bien dados por mí como también se solicitó a los alumnos que comentaran y escribieran algunos. Cabe señalar que las actividades de la Fase I se dirigían a conocer el nivel de desarrollo de la lengua escrita en los niños de 1er. grado; para obtener esta información, los alumnos de Lecto 20 tendrían varias fuentes: una entrevista que harían a la maestra de 1er. grado (que también fue diseñada en clase, ver Anexo Nro. 1), la revisión de los trabajos que los niños habían hecho con la maestra y la aplicación de una estrategia por parte de ellos mismos. Esta última la efectuarían en una segunda visita a la escuela, y consistía en lo siguiente: cada equipo de trabajo selecciona un cuento infantil acorde con las características de los niños, del mismo escogen ocho palabras (monosílabas, bisílabas y/o trisílabas) que posteriormente dictarán a los niños; el día pautado para la visita a la escuela, realizan algunas actividades de motivación y un integrante del equipo lee oralmente el cuento, tomando en cuenta las particularidades que debe tener este tipo de actividad (buena entonación, formular preguntas sobre el contenido, expresión corporal, entre otras); posteriormente, otro integrante dicta las palabras que extrajeron del cuento. Si algún niño desea escribir algo más o dibujar, es libre de hacerlo. Estos escritos serán revisados por los estudiantes y servirán para aproximarnos a conocer los niveles de adquisición de la lengua escrita (Pre-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético – Alfabético).

En relación con el **Registro**, se subrayó que el mismo contendría un recuento de las tareas desempeñadas en la escuela y de la información suministrada por el directivo y/o la maestra de 1er. grado. Además, se incluiría una síntesis del proceso de desarrollo de la escritura que presentan los niños, expresados en el Cuadro N° 2:

**CUADRO N° 2**  
**REGISTRO DEL NIVEL DE ESCRITURA DE LOS NIÑOS DE 1ER.**  
**GRADO DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_**

NIVEL	Características de la escritura	Número de niños	Ejemplos
Presilábico			
Silábico			
Silábico-Alfabético			
Alfabético			

Después de estas explicaciones y observaciones, acordamos que en dos semanas tendríamos un encuentro con cada equipo de trabajo en el que me presentarían un borrador de la ejecución de toda la Fase Diagnóstica. Estas entrevistas las efectuamos en mi cubículo en la Universidad, fuera del horario de clase, y en las mismas hicimos hincapié en revisar de manera especial la adecuación, la coherencia y articulación de todo el texto, sin olvidar otras propiedades como la coherencia y la corrección gramatical. Para esta ponencia, seleccioné aleatoriamente cuatro muestras de los trabajos escritos por los estudiantes. En el Cuadro N° 3 se resume las observaciones más importantes hechas a tres de las partes del citado texto: la introducción, los objetivos y las actividades.

**Cuadro N° 3**  
**APRECIACIONES AL BORRADOR DE LA PARTE A - FASE**  
**DIAGNÓSTICA**

N° de equipo	Introducción	Objetivos	Actividades
1 (DR-GE)*	<p>- En los dos primeros párrafos hay una redacción pertinente al proyecto, destacan la importancia de promover la lectura y escritura en los primeros grados. Buen enlace entre las ideas. Se aprecia que la escritura es hecha por el equipo.</p> <p>- Confusión en intención de la fase diagnóstica, pues señalan que buscarán solución a las dificultades de escritura que tengan los niños.</p> <p>- Acentuación inadecuada a algunos verbos, p.e. "practicarán".</p>	<p>- Plantean dos, ambos bien redactados y congruentes con los fines del diagnóstico y con la experiencia que obtendrán del mismo.</p>	<p>- En general, hay una secuencia lógica de las actividades, pero chequear la redacción en algunas, p.e.:</p> <p>"Oferta de 2 tipos de cuentos a desarrollar"</p>

2 (BJ-MJ)	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ideas expuestas de manera sencilla y directa; precisan las intenciones que tiene el diagnóstico.</li><li>- Uso inadecuado de inicial mayúscula en reiteradas ocasiones.</li><li>- Uso inadecuado del punto y coma.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentan dos, muy similares en contenido y hasta en las palabras que utilizan.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proponen efectuar 4 visitas a la escuela, pero no se siente articulación entre estas y los propósitos del diagnóstico, caen en el <i>activismo</i>, de hecho señalan que "se harán dinámicas para completar las dos horas de la sesión".</li></ul>
-----------	---	---	--

<p>3 (YJ-HN-PR)</p>	<p>- Las ideas que exponen en el primer párrafo entran en contradicción con el enfoque teórico que plantea la cátedra sobre los procesos de lectura y escritura, pues señalan que "lectura es decodificar perfectamente y escritura es escribir correctamente desde el punto de vista ortográfico". En los siguientes párrafos, expresan intenciones que no son las pertinentes al diagnóstico: "La importancia de este proyecto es elegir cuentos como materiales de lectura...", "Este proyecto puede arrojar resultados de las causas y posibles soluciones sobre el nivel de escritura...". Pareciera que "fusilaron" ideas de diferentes libros.</p>	<p>- Los objetivos no se corresponden con un diagnóstico, son inadecuados; p.e. "Que los niños aprendan a derivar actividades de escritura", "Motivar a la lectura y escritura a través de la ambientación del aula".</p>	<p>- Tienen una secuencia lógica y guardan relación con las intenciones que persigue la cátedra con el diagnóstico.</p> <p>- En la redacción, repiten frases innecesariamente, sugerir elipsis.</p>
---------------------	---	---	---

4 (HJ-SN)	<p>- La redacción tiene ideas incompletas y no hay buen enlace entre los párrafos.</p> <p>- Se observa algunos usos inadecuados de inicial mayúscula y falta de tilde en unos vocablos.</p>	<p>- Se aprecia que saben para qué se hace al diagnóstico, pero faltan elementos en la redacción.</p> <p>- Falta la tilde en varias palabras.</p>	<p>-Secuencia adecuada, lógica y bien específica de las actividades que desarrollarían.</p> <p>- Usos inadecuados de inicial mayúscula y falta de tilde en unos vocablos.</p>
--------------	---	---	---

(\*) En el número de equipo, aparecen entre paréntesis las iniciales de los integrantes de cada grupo.

Cabe señalar que a los grupos se les atendió una o dos veces, el tiempo de duración de cada entrevista osciló entre 20 y 30 minutos; dependía de la dinámica que se presentara. Así mismo, durante las clases se realizaron comentarios y análisis globales de los aspectos positivos y mejorables que presentaban los borradores del proyecto. Durante las entrevistas, y antes de revisar el borrador, pregunté a cada grupo si tenían observaciones que hacer sobre este texto, señalaron que con frecuencia no sabían cómo empezar a escribir, es decir, con qué frase iniciar la redacción; también comentaban que querían un curso de redacción, porque les costaba expresar sus conocimientos con sus propias palabras, y de ortografía, pues desconocían muchas normas al respecto.

En el proceso de revisión del borrador, se realizaron orientaciones tendientes a:

- Precisar las ideas que poseen sobre lo que implica un diagnóstico y si esto se reflejaba en el escrito, cuáles ideas lo ponían de manifiesto, si faltaba algo por decir o había repetición.
- Revisar si la organización de cada parte del proyecto correspondía a las pautas dadas.
- Examinar la articulación entre todas las partes de la fase

diagnóstica, p.e.: ¿cómo se manifiesta en estas actividades lo que escribieron en los objetivos?, ¿lo que escribieron se corresponde a los propósitos que tiene este proyecto?

- Revisar la pertinencia de las ideas expuestas en los párrafos y el enlace entre los mismos.
- Precisar el uso adecuado de las palabras, es decir, su valor semántico.
- Verificar la concordancia gramatical, entre sujeto-verbo, adjetivo-sustantivo, adjetivo-sustantivo-verbo, entre otros.
- Corregir posibles errores a nivel ortográfico (signos de puntuación, signos de entonación, ortografía, acentuación).

En medida general, podemos apreciar que las entrevistas tuvieron un clima cordial y varios estudiantes se sorprendieron al revisar lo que habían escrito, pues se dieron cuenta de que escribieron y no se preocuparon por releer el texto; algunos manifestaron que nunca les habían señalado de forma tan específica lo que podían hacer para mejorar el texto.

El Cuadro N<sup>o</sup> 4 recoge la evaluación hecha a la reescritura:

**Cuadro N° 4**  
**APRECIACIONES A LA REESCRITURA DE LA PARTE A - FASE**  
**DIAGNÓSTICA**

N° de equipo	Introducción	Objetivos	Actividades
1 (DR-GE)	<p>- Mantienen las ideas que estaban bien; precisan las intenciones; sin embargo, hacen una copia textual de ideas del Programa de 1er. grado, sin señalar que es una cita.</p>	<p>(Igual que el borrador)</p>	<p>- No se corrigió lo señalado, solo colocaron en forma literal la escritura de los números, p.e.:  “Oferta de dos tipos de cuentos a desarrollar”</p>
2 (BJ-MJ)	<p>- Hicieron modificaciones al texto, parece que recibieron ayuda en la redacción porque no parece el estilo de ellos.  - Corrigieron el uso inadecuado de la inicial mayúscula, no así con el punto y coma.</p>	<p>- Dejan uno igual al del borrador, escriben otro en el que expresan un propósito incongruente con este trabajo:  “Determinar las actitudes de la lengua escrita en forma individual”.</p>	<p>- En algunas partes, confunden la planificación de las actividades con el registro de lo que hicieron.</p>

3 (YJ-HN-PR)	<p>- Las ideas se presentan de forma sencilla, con mayor coherencia y adecuadas a las líneas teóricas de la asignatura; así mismo, hay una buena distribución de las mismas en los párrafos.</p> <p>- Algunas fallas en el uso de signos como la coma y el punto y coma.</p>	Bien redactados y pertinentes.	Se corrigió lo sugerido.
4 (HJ-SN)	<p>La redacción es corta, más congruente, esbozan la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana y la relevancia que tiene este trabajo para su proceso de formación. Falta, en 2do. párrafo, alguna frase que introduzcan ideas de los párrafos, p.e. <i>"Por medio de este trabajo se pudo conocer..."</i></p> <p>- Se observa algunos usos inadecuados de inicial mayúscula y falta de tilde en unos vocablos.</p>	Bien redactados y más completos.	<p>- Secuencia igual al borrador.</p> <p>- Ahora hay minúsculas donde debería ir letra inicial mayúscula.</p>

### 3. Comentarios sobre la evaluación

Al finalizar el semestre, los alumnos pasaron por otro proceso similar a lo expuesto en la redacción y ejecución de la Fase II del Proyecto, de igual manera, se efectuó una coevaluación de la presentación final de los proyectos y se aplicó una encuesta a los estudiantes (ver Anexo Nro. 2), adaptada de la Pauta de evaluación del proceso de composición escrita de García Debanc (citado por Camps y Ribas, 2000, p. 69) en la que en uno de sus planteamientos se preguntaba qué habían aprendido sobre el proceso de escritura y reescritura, el 71 % respondió que cuando uno reescribe corrige sus errores, aprende a escribir y adquiere más conocimientos sobre cómo redactar.

Otro planteamiento se refirió a cuándo habían presentado dificultades, un 78 % expresó que durante la redacción, para encontrar las frases y palabras adecuadas, ordenarlas etc.; el 19 % manifestó que para empezar a escribir; y un 3 %, encontrar materiales para informarse. Así mismo, se preguntó cómo les parecieron las instrucciones de la profesora, un 76% respondió que las observaciones fueron útiles, un 17 % las consideró complicadas y un 7 % no las entendió.

Aparte de los comentarios vinculados al proceso de redacción como tal, al culminar la experiencia los alumnos también expresaron satisfacción por la experiencia pedagógica hecha en el primer grado, reconocieron que para ser enseñantes de la lengua hay que poseer conocimientos esenciales sobre la misma, de igual manera, se dieron cuenta del rol pedagógico tan importante que deben cumplir para fomentar y afirmar el desarrollo de la lengua oral y escrita en los niños de educación básica.

Aun cuando creo que este grupo de estudiantes tiene muchas cosas que aprender (y hasta desaprender) sobre la lengua escrita, a veces el tiempo de duración del semestre –unido a los imponderables que ocurren en la vida universitaria– no es un buen aliado para atenderlos en esta tarea de acompañamiento. No obstante, puedo afirmar que el desempeño de los alumnos constituyó una respuesta bien positiva para el seguimiento realizado, porque la mayoría reconoció que la escritura es un proceso complejo, de idas y venidas, que amerita de lecturas y revisiones por parte de quienes escriben como también de quienes

leen. En cada nivel de estudio, hay exigencias específicas, por lo tanto el acompañamiento en el proceso de escritura debe sentirse y formar parte del aprendizaje universitario.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps, A. y Ribas, T. (Dir.<sup>as</sup>) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional – CIDE- Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Biblioteca del aula. Graó.
- Ferreiro, E. (1986). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Galaburri, M. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M (1997). *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana
- Serrano, S.; Peña, J.; Aguirre, R.; Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida: ULA- Postgrado de Lectura y Escritura / Fe y Alegría-Zona Andes.
- Teberosky, A. (1986). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tellería, M<sup>a</sup> B. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes.

### ANEXO N° 1 GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL MAESTR@

¿Cuántos niños hay en el grado y cuál es el promedio de edad?

¿Cuál es el nivel socioeconómico del grupo de niños?

¿Qué tipo de actividades de lectura y de escritura ha realizado con los niños durante el año escolar?

¿Qué tipo de textos acostumbra a leerle a los niños? (¿Tiene un único libro de lectura o utiliza variedad de libros?)

¿Quién(es) lee(n) en las clases: la docente, los niños o ambos?

¿Qué tipo de textos han escrito los niños?

¿Cómo es la distribución del tiempo para realizar las actividades de lectura y de escritura durante el día y la semana?

¿Los niños trabajan en grupo o individualmente?

¿Sobre qué bases se fundamenta para planificar las actividades? ¿Utiliza el programa para el Primer Grado del Ministerio de Educación?

¿Con qué recursos bibliográficos y materiales cuenta para organizar el trabajo escolar con los niños? (Por ejemplo: biblioteca de aula bien equipada con libros de cuentos, libros de poesías, enciclopedias; hojas, carteleras, entre otros).

¿Cómo observa el nivel de lectura y de escritura en los niños?

## *ANEXO Nº 2*

### *PAUTA DE AUTOCONTROL DEL PROCESO DE REDACCIÓN*

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

-----

Según el proceso que Ud. llevó a cabo durante la redacción del Proyecto de Lectura y Escritura, responda a los siguientes planteamientos:

1.- He escrito el texto:

1.1 ¿Dónde?

- 1.2 ¿En cuánto tiempo?
- 1.3 ¿Sólo o en equipo?
- 1.4 ¿He utilizado esquemas o pautas?

2.- Las instrucciones de la profesora:

- Me han resultado útiles
- Me parecieron complicadas
- No las entendí.

3.- En la planificación sobre el contenido del texto:

- 3.1 ¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar?
- 3.2 ¿Cómo lo he hecho? (a través de esquemas, lluvia de ideas, otros; no he usado pautas)

4. He realizado un borrador:

- Siguiendo fielmente lo que había planificado;
- Siguiendo la planificación, pero introduciendo algún cambio.
- La planificación no me ha servido mucho.

5. He revisado el texto:

- A medida que iba escribiendo;
- Al acabar el borrador;
- He corregido sólo ortografía y puntuación;
- He corregido también el contenido y la organización del texto.

6. He tenido dificultades para:

- Empezar a escribir.
- Encontrar materiales de lectura para informarme.
- Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, organizarlas, etc.)

7. He resuelto las dificultades:

- Preguntando a la profesora.
- Consultando materiales de apoyo, libros, diccionarios, etc.
- Preguntando a familiares, compañeros de clase, amigos.

8. Después de leer mi texto, o que la profesora lo corrigiera, lo he vuelto a escribir porque:

- No tenía las características del texto solicitado por la profesora.
- La redacción no era coherente, no se entendían las ideas.
- Me lo ha solicitado la profesora.
- Tenía muchas faltas gramaticales (ortografía, vocabulario, concordancia, etc.)

9. Para escribir mi texto he utilizado:

- Los materiales de planificación (cuadros, esquemas, otros).
- Materiales de apoyo, libros, revistas relacionados con el tema.
- El texto corregido para reescribir las partes incorrectas.
- Diccionarios, libros de gramática.

10. Lo que más me ha ayudado a escribir el texto ha sido

---

---

---

11. Sobre el proceso de escritura y reescritura he aprendido

---

---

---

12. Es conveniente que cuando tenga que escribir un texto de este tipo, tenga en cuenta

---

---

---

NOTA: Por favor, utilice el reverso de esta hoja para ampliar o contestar lo solicitado. Muchas gracias por su colaboración.

# 7 ] La lengua oral, la lengua escrita y el docente ]

Francisco Morales Ardaya  
Universidad de Los Andes-Táchira  
franmorar@hotmail.com

## *LA VARIACIÓN EN LA LENGUA*

El español es una de las lenguas más extendidas y más habladas del mundo: cuenta con más de 300 millones de hablantes.<sup>11</sup> Por tanto, resulta lógico que tantos hablantes no empleen la lengua del mismo modo. En efecto, así es. Sabemos que el español de la península Ibérica es distinto del español de América; que el español de América es diferente en México, en Perú, en Argentina, en Colombia, en Venezuela; que en Venezuela no habla de igual manera un oriental que un central, un zuliano que un andino; que los usos de Mérida no son idénticos a los del Táchira; que en el Táchira no habla del mismo modo un poblador de una aldea que un habitante de San Cristóbal (capital del estado); que en San Cristóbal se pueden distinguir diferencias en el lenguaje de un obrero y el de un estudiante de medicina; que este mismo estudiante no emplea igualmente la lengua cuando está en un salón de clase frente al profesor y cuando habla con sus amigos íntimos reunidos en casa.

Así pues, una lengua, especialmente si es tan hablada y se halla tan

---

11 Las estadísticas ofrecen datos muy variables. Si se incluye a los hablantes bilingües o multilingües que usan la lengua española de modo habitual, y se cuenta también a quienes usan el español en países cuya lengua oficial o mayoritaria es otra (por ejemplo, los Estados Unidos), parece que la cifra alcanza y supera los 400 millones.

extendida como el español, no es un bloque monolítico, una “idea platónica”, un sistema homogéneo: igual a sí mismo en todos sus puntos. Es, en cambio, multiforme, diversa (aunque no caótica), y está constituida por variedades que dan cuenta de tal diversidad.

Podemos definir las *variedades lingüísticas* como las diversas manifestaciones que presenta una lengua, y la *variación lingüística* como el fenómeno de la existencia efectiva de esas variedades (véase Hudson, 1981, cap. 2). Tener conciencia de este fenómeno es de importancia capital para los docentes, porque pone en su justa perspectiva el viejo y polémico asunto de la corrección del lenguaje.

### **VARIIDADES DE LENGUA Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN**

La mayoría de los docentes tiene entre sus funciones el procurar que sus alumnos compongan textos (escritos u orales), y revisar y corregir estos mismos textos. Surge aquí un problema que puede resultar bastante difícil si se consideran sus implicaciones para la evaluación: ¿qué criterio de corrección ha de aplicarse en los textos (orales y escritos) de los alumnos?

Tradicionalmente, el contexto escolar ha juzgado que el lenguaje correcto es aquel que se adecua a la variedad suprarregional o supradialectal, conocida por los nombres de *lengua culta*, *lengua formal*, *lengua estándar* o *lengua general* (según los diversos enfoques teóricos y sus diferentes nomenclaturas, no siempre equivalentes). Esta variedad tiene su manifestación más paradigmática en la *lengua escrita* (véase Seco, 1986: xviii), especialmente la que se materializa en obras de prestigio cultural. Ello explica la fuerte tendencia a identificar el lenguaje correcto con el “lenguaje de los libros”.

Como puede notarse, este que denominaremos *criterio normativo*, pasa por alto el hecho incontestable de que la lengua culta, aunque es una variedad muy especial por su importancia histórica y cultural, es una variedad entre otras muchas que tienen igual derecho de existir y de manifestarse en sus contextos naturales, pues responden a las necesidades comunicativas de esos contextos (véase Páez Urdaneta, 1996: 173-175; Seco, 1986: xviii; Mostacero, 1994: 199-201).

Si consideramos que el aula reproduce en pequeña escala lo complejo de una sociedad, el docente encontrará entre sus alumnos diferentes variedades lingüísticas<sup>12</sup>, las cotejará entre sí y con la suya propia, y se verá obligado a tomar decisiones de corrección lingüística según un criterio (véase Mostacero, 1994: 200). Si asume y aplica exclusivamente el criterio normativo a rajatabla, el maestro incurrirá en el prejuicio lingüístico de menospreciar los usos “no cultos”, “no estándares” o “no prestigiosos” de sus alumnos; e incluso juzgará negativamente a los que practican tales usos, lo cual puede generar situaciones francamente antipedagógicas (véase Rodríguez, 1995: 33).

Ante expresiones como “¿Aónde se jue?”, “Me arrecosté”, o “Te pusistes alante”, dichas (y a veces escritas) por los estudiantes, resulta frecuente que un maestro cualquiera asuma una de dos posiciones extremas: o la indiferencia, producto quizás de su propia ignorancia de la gramática normativa y de su escaso dominio de la variedad culta de la lengua<sup>13</sup>; o la irritación destemplada, producto de un conocimiento amplio pero meramente “formulístico” de las normas gramaticales y estilísticas, actitud que se manifiesta en la reprensión y corrección compulsiva de aquellos usos, incluso si el estudiante que los emplea se halla fuera del salón o de las instalaciones escolares, comunicándose con sus íntimos en un contexto no formal.

Conviene, por tanto, saber que existe otro criterio de corrección, que tiene en cuenta la situación de uso y la función del texto como acto comunicativo, y toma en cuenta la existencia de diversas variedades lingüísticas. Según este criterio, que podemos denominar *criterio comunicativo*, un texto presenta un lenguaje correcto si se adecua exitosamente a la situación y a la función para la cual fue compuesto, requisito que puede cumplir cualquier variedad no culta o no estándar

---

12 El fenómeno de la variación (la existencia de múltiples variedades: según la región, según la clase social, según la edad, según el grado de instrucción...) se da casi totalmente en la lengua oral, pues la lengua escrita se halla sumamente codificada y normalizada, lo cual le confiere una apariencia mucho más homogénea. En todo caso, hay que reconocer que un docente del área de lengua, por su propia formación, está en principio más capacitado para identificar estas diferencias.

13 Que un docente, cualquiera que sea su especialidad, no domine la variedad culta de la lengua, es un hecho asombroso, pero más frecuente de lo que se piensa. Más adelante tendremos oportunidad de seguir comentando sobre este problema.

de una lengua. Si se comprende esto, se entenderá también que, desde el punto de vista de la ciencia lingüística, no existen variedades intrínsecamente mejores o peores, ni superiores o inferiores, ya que cada una tiene su lugar en los diversos contextos y funciones comunicativos (véase Mostacero, 1994: 201).

Ahora bien, recordemos nuevamente que la lengua culta es una de las variedades que presenta el español, y en consecuencia le corresponden también funciones y contextos comunicativos propios, específicos y adecuados a su realización. Fijándonos en esto, podemos afirmar que, aplicados convenientemente, el criterio normativo y el comunicativo no se excluyen; más aún, podríamos aseverar que el normativo, bien entendido (i. e., teniéndose siempre en cuenta el fenómeno de la variación lingüística), se subsume en el comunicativo: la lengua culta o estándar es comunicativamente correcta cuando se emplea en las situaciones y funciones adecuadas. ¿Y cuáles son estas situaciones y funciones? Son, esencialmente, las formales y académicas, en las que se incluyen, por supuesto, los contextos escolares. Efectivamente, la escuela emplea (o al menos pretende emplear) la variedad culta, pues ésta ha servido de base para la formación y desarrollo de la lengua escrita. Como bien sabemos, la escuela es la institución social donde se aprende y se usa intencionalmente la lengua escrita con objeto de acceder a otros conocimientos, expresados, formalizados y organizados en textos escritos (véase Obregón, citado por Mostacero, 1994: 201).

### **LA LENGUA ORAL NO ES IGUAL A LENGUA ESCRITA**

De todo lo anterior se infiere fácilmente que la lengua española, como cualquier otra lengua con tradición de escritura, puede concebirse constituida por dos “archivariedades”: la *variedad oral* y la *variedad escrita*.<sup>14</sup>

Diversos autores han estudiado y expuesto las diferencias que separan la lengua oral de la lengua escrita. Rodríguez (1995), y Barrera y Fraca

---

<sup>14</sup> En algunas comunidades lingüísticas pueden ser tan distintas, que casi podrían considerarse lenguas diferentes. Es lo que ocurría, por ejemplo, en la Grecia moderna hasta la década de 1970, o lo que hoy en día sucede en algunos países del norte de África y del cercano Oriente donde la lengua oficial es el árabe culto.

(1999) ofrecen descripciones bastante claras y pedagógicas. Teniendo éstas en cuenta y reelaborando la información a fin de condensarla en sus puntos esenciales, presentamos la siguiente tabla:

	Lengua oral	Lengua escrita
<i>Diferencias perceptuales</i>	<p>Se emite y se percibe a través de un canal oral-auditivo: el emisor produce los enunciados por medio de su aparato fonador (pulmones, laringe, tracto bucal, labios); el receptor los capta por medio de su aparato auditivo.</p> <p>Esto implica la presencia de los llamados elementos <i>suprasegmentales</i> o <i>prosódicos</i> de la lengua (pausas, acentos fonéticos, entonaciones, ritmos del habla...), con toda la carga semántica y afectiva que llevan consigo; y asimismo la presencia de los elementos <i>paralingüísticos</i> (siseos, silbidos, chasquidos de la lengua o de los labios, gruñidos...).</p>	<p>Se emite y se percibe a través de un canal gráfico-visual: el emisor produce enunciados por medio de un sistema de representación gráfica del lenguaje (códigos de escritura: fonéticos, silábicos, ideográficos) y un soporte técnico (desde una simple hoja hasta la pantalla de un ordenador); el receptor los capta por medio de su vista.</p> <p>Esto implica la presencia posible e intencional de las variaciones tipográficas (diseño la página, variación de la "fuente" y del punto o pica de letra), y de los llamados elementos <i>paratextuales</i> (notas al pie, ilustraciones, recuadros...).</p>

<p><i>Diferencias contextuales</i></p>	<p>El contexto de la emisión y recepción del enunciado generalmente es una misma situación (lugar y tiempo).<sup>1</sup> Como esta comunicación es <i>directa</i> (“cara a cara”), el emisor puede suplir gran parte de su mensaje por medio de <i>señales no orales</i> (contacto físico, gestos, ademanes, posturas del cuerpo y de la cabeza, movimiento de los ojos, mímicas...). Ello implica que se puede aclarar la referencia de palabras tales como los <i>deícticos</i><sup>2</sup> (“esto”, “ésa”, “aquel”, “allá”...) por medio del simple <i>índice</i> (es decir, el acto de señalar con la mano la cosa significada).</p>	<p>El contexto de la emisión y de la recepción del enunciado, al no coincidir generalmente en una misma situación (lugar y tiempo)<sup>3</sup>, se ve limitado en gran parte al texto mismo. Se trata en la mayoría de los casos de una comunicación <i>indirecta</i> o más o menos diferida. Ello implica que los actores del proceso no cuentan con el cómodo suplemento de las <i>señales no orales</i>, y por tanto, la referencia de palabras como los <i>deícticos</i> debe depender, en su mayor parte, de los datos que ofrece el propio texto (“esto” debería referirse a una parte del escrito o a un concepto precedente o siguiente; “ésa”, a un sustantivo femenino ya mencionado en alguna línea anterior, etc.).</p>
--	--	---

1 En una conversación por teléfono, los interlocutores coinciden normalmente solo en el tiempo.

2 Los deícticos son palabras que “señalan” un objeto o un concepto sin mencionarlo directamente, y cuya referencia depende del contexto o situación (por ejemplo, “aquí” puede significar, según el contexto, “la silla”, “mi casa”, “tu habitación”, “Venezuela”). Incluyen los demostrativos y los pronombres personales.

3 En una conversación virtual o por computador (*chat* o “chateo”), los interlocutores también coinciden normalmente solo en el tiempo, pero aún participa algún grado de diferimiento que es al mismo tiempo un rasgo de la escritura y una ventaja: quien escribe puede medir sus palabras y corregirlas concienzudamente antes de enviarlas, lo cual es también una facultad general de la lengua escrita.

<p><i>Diferencias gramaticales</i></p>	<p>Desde el punto de vista <i>léxico</i>, tiende a ser más frecuente el vocabulario <i>coloquial</i>: diminutivos, aumentativos y metaplasmos expresivos (apócope, contracciones), términos locales o regionales, y términos “<i>comodines</i>” (“cosa”, “bicho”, “coroto”) y <i>fáticos</i><sup>4</sup> o <i>interaccionales</i><sup>5</sup> (“vea”, “tú sabes”, “bueno”, “¿me vas siguiendo?”, “¡epa!”...).</p> <p>Desde el punto de vista <i>sintáctico</i>, tiende a usarse más la <i>coordinación</i> (“y... y...”, “pero... pero...”) y la <i>yuxtaposición</i> (ausencia de conectivos expresos), que la <i>subordinación</i>, y abundan los <i>enunciados truncados</i> o de constituyentes sobreentendidos (“Comiendo”, como respuesta total a la pregunta “¿Qué haces?”).</p>	<p>Se distingue precisamente por las tendencias contrarias: uso restringido o casi nulo del vocabulario coloquial y de los términos locales y comodines, en favor de una mayor formalidad y precisión léxica; ausencia casi total de los elementos <i>fáticos</i>, salvo cuando se emplean con intención claramente retórica; uso más frecuente de la subordinación, lo cual produce la composición de oraciones compuestas más largas y complejas; y empleo más parco de los enunciados truncados, cuyos elementos faltantes o sobreentendidos deben hallarse en el texto mismo.<sup>6</sup></p>
--	---	---

4 “Fático” (del griego *phatós* “dicho, hablado”, de *phemí* “decir, hablar”), no “fático” (del lat. *factum* “hecho”) como a veces se escribe erradamente incluso en textos académicos. La denominación “función fática” para una de las funciones del lenguaje (entablar contacto social) fue propuesta por R. Jakobson en su muy famoso ensayo *Lingüística y poética*.

5 Es decir, de la interacción de la conversación.

6 Por supuesto, estamos describiendo los rasgos gramaticales de un texto escrito formal típico. Existen escritos con rasgos léxico-sintácticos propios de la oralidad. Cuando estos rasgos aparecen involuntariamente, se habla de *interferencia de la lengua oral en la lengua escrita*. Más adelante nos detenemos un poco en este fenómeno.

Es importante destacar el hecho de que tanto la consciencia como el manejo (y aprovechamiento) adecuado de tales diferencias por lo común no se adquieren “naturalmente”, es decir, por la simple interacción del hablante con otros hablantes en los contextos de la vida diaria fuera de los ambientes académicos. Esa consciencia y ese manejo sólo se adquieren plenamente con la ayuda de una instrucción especial, que en nuestras sociedades urbanizadas se atribuye como función y responsabilidad al sistema escolar. Sobre todo, son las diferencias en el aspecto gramatical las que requieren una enseñanza particular (precisamente, enseñanza de la gramática), y un ambiente propicio caracterizado por la lectura y la escritura constantes, variadas y abundantes. Y he aquí la gran pregunta: ¿nuestras instituciones educativas, sobre todo en la etapa de formación básica e integral, facilitan o proporcionan efectivamente esta clase de instrucción?

#### ***PROBLEMAS DE INTERFERENCIA DE LA LENGUA ORAL EN LA LENGUA ESCRITA***

La falta de familiaridad con las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita puede diagnosticarse de modo más claro en muchos problemas que se observan en la composición de textos en los ambientes académicos.

Nuestra experiencia, semejante a la de numerosos colegas, parece confirmar que una parte no pequeña de nuestros alumnos parece no tener suficientemente desarrollada su *competencia textual*, es decir, su habilidad reflexiva para componer textos escritos. La competencia textual es, en realidad, una “macrocompetencia”, lo cual quiere decir que abarca otras competencias más específicas, relativas a aspectos más concretos de la composición (ortografía de las letras, acentuación gráfica de las palabras, empleo del vocabulario adecuado, dominio de las frases complejas, manejo consciente de distintos tipos de párrafos, conocimiento de los órdenes discursivos y de los tipos de textos...).

Una de estas competencias textuales es, precisamente, la habilidad para diferenciar la lengua oral de la lengua escrita en aspectos que no sean puramente perceptuales. En efecto, para componer un texto de manera

adecuada (sobre todo un texto académico), hay que tener conciencia de que la lengua escrita requiere un vocabulario y una sintaxis que a menudo son, como ya hemos visto, diferentes de los que se emplean en la lengua oral. Además, es preciso saber que, desde el punto de vista estilístico, en los medios académicos, resulta inconveniente entremezclar ambas variedades de expresión (entre otras razones, porque connota “ignorancia”).

Cuando una forma propia de la lengua oral “invade” un discurso escrito, se habla de *interferencia de la oralidad* o de *la lengua oral en la lengua escrita*. Esta se manifiesta básicamente en aspectos gramaticales (léxico-sintácticos), que intentamos clasificar en la siguiente lista, sin pretensiones de exhaustividad:

1.- Léxico o formas del lenguaje coloquial, familiar o no normativo: “papá” (por “padre”, en un texto formal), “ahorita” (por “ahora mismo” o “en seguida”); “chiquitico” (por “muy chico”), “nadien” (por “nadie”), “deligencia”, “enchufle”, “váyasen”... Aquí pueden incluirse localismos o regionalismos de uso muy circunscrito como “agarré la Tusca” (por “tomé el autobús”), “un viaje de errores” (por “una gran cantidad de errores”).

2.- Desviaciones de la norma sintáctica del español culto: uso de “donde” como preposición: “donde Pedro” (por “en casa [en la oficina, en la tienda, etc.] de Pedro”); uso del infinitivo con sujeto expreso en oraciones finales: “para yo llegar temprano, me trajeron en carro” (por “para que yo llegara temprano...”); alteraciones del género gramatical: “el mugre” (por “la mugre”), “a la final” (por “al final”); reduplicaciones enfáticas o intensivas: “muy muy difícil” (por “extraordinaria o sumamente difícil”), “estaba grave grave” (por “muy grave”); anacolutos y discordancias: “el niño que su papá le pegaba” (construcción según la norma escrita: “el niño cuyo padre le pegaba”), “los alumnos que le gusta el estudio” (por “los alumnos a los que les gusta el estudio”); uso del verbo “ser” como *focalizador*<sup>15</sup>:

15 Un *focalizador* es una palabra o término que sirve para señalar el “foco” o “tema” de un enunciado. El verbo *ser* usado como focalizador parece un rasgo característico del español de varios países de América (entre ellos Venezuela), pero a pesar de que su uso da la impresión de estar extendiéndose y aceptándose cada vez más como un rasgo normal del habla, los estudiosos aún no lo consideran de “buen estilo” en un

“El profesor quiere *es* salir temprano”, (por “*Lo que* el profesor quiere *es* salir temprano”, “ella quiere *es* leer cuentos” (por “*lo que* ella quiere *es* leer cuentos”), “Venezuela la libertó *fue* Simón Bolívar” (por “*quien* libertó a Venezuela *fue* Simón Bolívar”).

3.- Abuso del “uno” impersonal: “uno escribe”, “uno lee”, “uno estudia”, “los amigos de uno”.

4.- Aparición de *marcadores interaccionales*:<sup>16</sup> “Bueno, profe, yo opino...” (fragmento tomado de un examen escrito), “Este ¿cómo le digo? Es como cuando...” (Ídem). A menudo, estos marcadores pueden convertirse en muletillas, es decir, términos repetidos que suplen “lagunas” o pausas incómodas en el discurso oral: “este... este...”, “o sea..., o sea”, “¿verdad?... ¿verdad?...”, “tú sabes... tú sabes...”

5.- Confusión de homófonos y parónimos: “quien halla encontrado un cuaderno” (por “quien haya...”), “a (= ha) estudiado”; intercambio de “asequible” con “accesible”.

6.- Formas amalgamadas o fusionadas, o vacilaciones en la segmentación de las unidades léxicas, a menudo con otros errores gráficos: “derrepente”, “atrabez”, “osea”, “voy haber (= a ver) la película”, “van a ser” por “van a hacer” o viceversa. Este fenómeno se explica como transposición del *continuum* característico del discurso oral al discurso escrito.

7.- Uso de deícticos con referencia ambigua o ausente del texto: por ejemplo, escribir “ella” después de haber mencionado dos o más sustantivos femeninos con la misma probabilidad de ser los referentes del mismo pronombre; o emplear “éste” sin que se haya expresado anteriormente algún concepto al cual referir el demostrativo.

8.- Monotonía expresiva, o falta de variedad discursiva: “decir (un discurso, un poema, un cuento)”, “hacer (una comida, un vestido, un dibujo, un informe)”. Aquí puede incluirse empleo excesivo

texto escrito formal.

<sup>16</sup> Como hemos aclarado más arriba, los marcadores interaccionales son palabras o expresiones propias de la conversación o del diálogo en su desarrollo oral espontáneo, “cara a cara”. Su función es *fática* (establecer, prolongar o concluir el contacto comunicativo, verificar el funcionamiento del *canal*).

de algunos nexos coordinantes (“y..., y...”; “pero... pero...”) en detrimento de conectores más variados y precisos, y en detrimento de la subordinación.

9.- Abundancia de *prolepsis*:<sup>17</sup> “La comunicación oral para hacerla efectiva simplemente se necesita...”(anticipación del objeto directo de un verbo en infinitivo y regido por preposición; construcción más apropiada: “Para hacer efectiva la comunicación oral simplemente se necesita...”).

10.- Empleo escaso o arbitrario de los signos de puntuación, sustentado en el “mito” de que éstos solo sirven para indicar “pausas” en el discurso (se trata, evidentemente, de un argumento basado en uno de los rasgos lengua oral, y por tanto, ha de considerarse también como una interferencia de la oralidad en la escritura).

Como hemos podido comprobar en varios años de actividades docentes con diversas secciones de la cátedra de Lenguaje y Comunicación, todos estos fenómenos aparecen, en diverso grado, en los textos de nuestros estudiantes universitarios, e incluso en los de algunos profesores. Y he aquí, entonces, otra gran pregunta: ¿En qué medida se presentarán estas interferencias en los niveles anteriores de escolaridad?

Debemos aclarar que no es censurable en sí mismo el uso de las formas propias de la oralidad, sino su empleo fuera del contexto adecuado. Un texto académico, por su propio carácter, las rechaza, pero no quedan mal en un texto epistolar (no sólo cartas manuscritas tradicionales, sino también mensajes de texto por telefonía celular, y “chateo” con ordenadores conectados a la Red), o en una imitación deliberada de la lengua hablada con intención retórica (por ejemplo, en el caso de la literatura, los diálogos de las novelas).

---

<sup>17</sup> La *prolepsis*, o anticipación, consiste en extraer un elemento (palabra, frase) de alguna oración subordinada y colocarlo delante de ésta. Otro ejemplo: “Yo no vi a Francisco que estuviera estudiando” (es decir, “Yo no vi que Francisco estuviera estudiando”).

### LA RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE

Con lo expuesto anteriormente se justifica de modo claro la necesidad de ayudar a nuestros estudiantes a comprender las diferencias entre las formas propias de la oralidad y las propias de la escritura, para que puedan mejorar, al menos en parte, su competencia textual. Si la sociedad ha delegado en el sistema escolar la responsabilidad de familiarizar a los niños y jóvenes con las características, particularidades y funciones del discurso escrito, ello significa que el maestro *debe* esforzarse porque los alumnos accedan a ese conocimiento y al uso consciente y adecuado de la variedad culta, por ser la variedad de la comunicación en un contexto formal académico, y quizás para muchos estudiantes, en un futuro contexto formal laboral. Al enseñar y orientar el uso de esta variedad, el maestro se valdrá necesariamente del criterio normativo, que debe apoyarse y complementarse con el criterio comunicativo. Casi huelga decir que la aplicación del criterio normativo es válida solo para los textos de carácter formal escolar, pues resulta científicamente inadecuado para considerar y evaluar las variedades no cultas o no estándares que emplean naturalmente los alumnos en otras situaciones y para otras funciones. Y aun considerándose solamente los textos escolares, el criterio normativo ha de ser pedagógicamente flexible: si en los textos escritos la aplicación de este criterio es más exigente por la naturaleza misma de la escritura, no debe serlo tanto en la valoración de los textos orales, pues a la lengua oral le resulta difícil, aun en los niveles de gran formalidad, despojarse de todos sus rasgos dialectales (el acento regional es particularmente persistente; véase Hudson, 1981, cap. 4).

Sin embargo, *flexibilidad no quiere decir negligencia*: el docente está en la obligación de ejercitar a los alumnos en el uso de la variedad culta escrita, de facilitarles el conocimiento de las diferencias entre esta variedad y las múltiples variedades orales, y crear en ellos la conciencia de que es la lengua culta escrita la variedad que deben manejar e ir dominando para la comprensión y la composición de los textos académicos.

Ningún estudiante podrá tener éxito verdadero en sus estudios (es decir, lograr no solo un promedio que supere el mínimo aprobatorio, sino también un aprendizaje efectivo y un dominio flexible del

conocimiento), a menos que llegue a dominar la lengua culta escrita. Esta necesidad será mayor en la medida en que ese estudiante tenga la intención de cursar una carrera universitaria y dedicar su vida al ejercicio de una profesión liberal. Por ello, es más de lamentar la falta de esta conciencia y la presencia de aquella negligencia entre el profesorado de todos los niveles de la educación. Nuestras instituciones de educación superior, desde hace algún tiempo, están padeciendo las consecuencias académicas de que a ellas ingrese una población estudiantil que, en gran parte, está poco adiestrada en el dominio de la variedad culta escrita de la lengua;<sup>18</sup> pero también hay que decir que la culpa también recae en las universidades mismas, al permitir que egresen profesionales, sobre todo de la educación, que no poseen tal dominio.

### *EN CONCLUSIÓN, TOMAR Y CREAR CONCIENCIA*

Recordemos que la corrección de textos en la escuela no puede efectuarse de modo conveniente, pedagógico y justo si no se tiene en cuenta el fenómeno de la variación lingüística, cuyo estudio pone en su justa perspectiva el problema de cuáles formas de una lengua son las correctas, y contribuye a responder a la pregunta de cuáles criterios de corrección resultan pertinentes y adecuados. En los textos escolares, que deben adaptarse a la variedad culta, procede la aplicación del criterio normativo; pero este criterio debe estar orientado comunicativamente, pues el propósito de la corrección, en el ámbito de la escuela, ha de ser no solo la producción de enunciados adecuados a la variedad formal, sino también la creación de la conciencia de que cada variedad es adecuada para un contexto y función determinados.<sup>19</sup> El aprendizaje de más de una variedad mejora la eficacia comunicativa de los usuarios de una lengua (Páez Urdaneta, 1996: 174-175), y entre la población estudiantil, el conocimiento y dominio progresivo de una

---

18 Este escaso conocimiento y manejo de la lengua culta escrita hace sospechar que, muy lamentablemente, no se está enseñando ni evaluando su uso, o al menos no como se debiera, en los niveles anteriores de escolaridad.

19 Ello requiere, por supuesto, un docente suficientemente formado en el manejo de la lengua, aunque no se especialice en esta área ni profundice en cuestiones teóricas de la gramática y la lingüística.

variedad especial, la variedad culta escrita, mejora las perspectivas de éxito escolar y profesional.

Sobre los hombros de los docentes recae la responsabilidad de facilitar el dominio de la variedad culta escrita. Es un deber inexcusable, pues de su cumplimiento depende, en no poca medida, el futuro académico de numerosos niños y jóvenes. Y he aquí la última gran pregunta: ¿Estamos realmente preparados los docentes, maestros y profesores para asumir esa responsabilidad y cumplir ese deber?

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Barrera, Linares, L., y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona (España): Anagrama.
- Mostacero, R. (1994). Variedades sociolectales y estilísticas y su enseñanza en el español de Venezuela. Villegas, C. (comp.), *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: Asovele.
- Páez Urdaneta, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".
- Rodríguez, M. E. (1995). *Hablar en la escuela. ¿Para qué?... ¿Cómo? Lectura y vida*.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Edición revisada y puesta al día. Madrid: Espasa Calpe.

# 8 Dictado y ortografía en relación con la oralidad

José Gonzalo Duque  
Universidad de Los Andes-Táchira  
josedu@ula.ve

## *EL DICTADO COMO MEDIO DE EVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA*

La palabra “dictado” deriva del latín *dictatus*, participio pasado de *dictare*, dictar. El significado es acción de dictar para que otro escriba; texto escrito al dictado; escribir al dictado; frase: *escribir lo que otro dicta*. El dictado consiste entonces en la transcripción literal de un texto que se transmite verbalmente.

El dictado constituye un recurso para la evaluación de la ortografía; lógicamente debe seleccionarse y reunir determinados requisitos. Aquí la referencia del dictado se ubica en un contexto universitario; es decir, entre alumnos que supuestamente saben leer y escribir, conocen teóricamente las reglas ortográficas y poseen un campo experiencial vasto por los niveles educativos ya cursados.

La evaluación de la ortografía por medio del dictado debe ser integral y abarcar:

**a) La evaluación diagnóstica:** se trata de dictados para estudiar la situación real de los alumnos tanto en grupo como individualmente. Aquí se pueden detectar los errores mayores relacionados con la ortografía, el número de alumnos que más necesita atención en este

problema, el número de alumnos que escriben correctamente desde el punto de vista ortográfico.

**b) La evaluación formativa:** consiste en la aplicación de dictados para detectar los errores ortográficos y corregirlos en el transcurso del proceso (semestre o año escolar). Esta evaluación permite al alumno una toma de conciencia sobre sus errores y una determinación de corregir los mismos.

**c) La evaluación sumativa:** se refiere a la aplicación de dictados para calificar los resultados; es decir, para asignar una nota o calificación. Es la evaluación que promedia las calificaciones de todo un periodo escolar (semestre o año), de acuerdo con criterios fijados en el plan de evaluación de una asignatura determinada. Por ejemplo: las notas de los dictados aplicados en un periodo escolar tendrán una ponderación de 30%.

Ciertamente el dictado aplicado metodológicamente constituye un recurso eficaz para la evaluación integral de la ortografía en función del mejoramiento de la escritura. La evaluación en estas condiciones permite no sólo detectar errores, sino también corregir. Más allá de la evaluación como tal se debe buscar el aprendizaje de la ortografía. Este aprendizaje más que teórico será primordialmente práctico: no se reduce a la memorización mecánica de las reglas ortográficas sino a la aplicación de las mismas por la percepción de errores y corrección de los mismos.

### *ASPECTOS PREVIOS DEL DICTADO*

#### **Condiciones del dictado**

- a) Debe copiarse en una hoja uniforme que puede ser papel rayado de examen.
- b) El dictado es original y excluye copias con rayones o tachones.
- c) Para garantizar la originalidad se debe exigir que la copia sea con lapicero; no se admite con lápiz o portamina.

d) El alumno debe estar atento para escuchar y escribir exactamente lo que percibe.

Es indispensable que el dictado se haga en silencio por parte de los alumnos para que desarrollen la capacidad de escuchar.

### **Personajes intervinientes en el dictado**

**a) El docente que dicta:** es el emisor del mensaje y debe dictar en voz alta, pronunciar muy bien para que los alumnos perciban y escriban lo que realmente escuchan. Es el docente quien selecciona y aplica el dictado; corrige las copias del dictado; busca las estrategias para corregir los errores ortográficos; orienta el proceso para que sea eficaz.

**b) Los alumnos que copian:** constituyen el receptor del mensaje y deben asumir una actitud de concentración y atención para poder transcribir con la mayor fidelidad el texto que escuchan. Importante establecer un clima de silencio y atención.

Aquí debemos destacar que en este proceso interviene el lenguaje humano que se ejecuta con signos lingüísticos. Ahora bien, el docente utiliza el lenguaje oral para el dictado y los alumnos que copian utilizan el lenguaje escrito. Pero el lenguaje escrito en castellano constituye un sustituto muy cercano al lenguaje oral. De ahí la relación estrecha que podemos establecer entre la oralidad y el dictado para evaluar la ortografía.

### **La producción fonética en el dictado**

La fonética hace referencia a los sonidos que empleamos para hablar. Abarca todo lo relacionado con: la producción de los sonidos, la transmisión de los sonidos y la audición de los sonidos.

Por parte del docente en el proceso del dictado se dan los elementos de la fonética que tienen que ver con la producción y transmisión de los sonidos. Por parte de los alumnos es muy importante la audición de los sonidos.

La oralidad se manifiesta perfectamente en esta relación de roles entre

docente que dicta y alumnos que copian o escriben. Además el proceso se enfatiza oralmente cuando se corrigen las copias de dictado y se procede a la evaluación formativa donde se establece una comunicación oral entre docente y alumno.

### **EL PROCESO COMUNICATIVO EN LA APLICACIÓN DEL DICTADO**

Para que la comunicación se produzca es necesario que alguien transmita algo y que este algo sea entendido, tal y como fue emitido, por otras personas. Este proceso ha sido designado con el nombre de **acto sémico** o de **comunicación**. Tres elementos son imprescindibles para su ejecución y estudio: emisor, receptor y objeto de comunicación.

Desde un punto de vista puramente lingüístico, la comunicación es **la transmisión de un mensaje**. Ahora bien, un mensaje incluye presencia, en el acto sémico, de los siguientes factores: emisor (hablante), receptor (oyente), contenido del mensaje, código, contexto, contacto.

Aplicando al dictado, el proceso comunicativo se desenvuelve así:

**a) Emisor:** es el docente que oralmente transmite el texto para ser copiado. Lógicamente es un texto que ha sido codificado por cuanto implica la selección, la lectura previa, el análisis y la toma de decisión. Aquí se produce la pronunciación y la transmisión de sonidos para que el texto llegue a quienes va dirigido.

**b) Receptor:** es el grupo de alumnos que escriben o copian el texto transmitido. Ellos se encargan de realizar la descodificación a fin de comprender el significado y los alcances del texto en función de la ortografía. Aquí fonéticamente el énfasis está en la audición de sonidos.

**c) Contenido del mensaje:** es la temática del texto seleccionado para el dictado. En el contexto del dictado el contenido no es relevante, porque lo que se pretende es que el texto sea copiado fielmente y correctamente desde el punto de vista de la ortografía.

**d) El código:** es el idioma en que dicta y escribe (el castellano).

**e) El contexto:** representa el conjunto de situaciones o circunstancias dentro de las cuales se aplica el dictado. Podemos mencionar las siguientes: el aula de clase, el ambiente o ambientación del salón, el número de alumnos, el día, la hora, el clima, el ambiente y hasta la empatía entre el docente que dicta y los alumnos que copian.

**f) El contacto:** es un elemento que permite garantizar que entre el emisor y el receptor se establece efectivamente la comunicación. La copia lo más fielmente posible será el mejor indicio de que el texto dictado fue percibido y captado de acuerdo con la intención de quien lo dictó.

El proceso no termina con el dictado y la copia del mismo. Sigue con la comunicación de resultados, evaluación de los mismos y toma de decisiones para tomar las medidas necesarias a fin de corregir errores ortográficos y mejorar la escritura. Prácticamente en la mayor parte del proceso predomina la oralidad (comunicación continua entre docente y alumnos).

### INADECUACIÓN ENTRE PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA

Los desajustes o inadecuaciones entre pronunciación y escritura (fundamento fonético – grafémático) se relacionan mucho con los errores ortográficos que aparecen en la copias del dictado.

Concretamente en nuestra lengua se producen nueve inadecuaciones: dos vocálicas y siete consonánticas. Tales inadecuaciones son:

Fonemas	Grafemas	Ejemplos
/s/	s, c (ante i y e), z, x	sapo, cineasta, zamuro, excursión, Xiomara, cielo
/b/	b – v	beso, vaso, bejuco, vecino, burro, venezolana, bien
/g/	G (ante a,o y u) – gu (ante i y e)	gusano, guerrero, gallina, guerra, guitarra, gula

Fricativo glotal	j - g (antes de i y e)	jinete, gitano, geografía, Juan, jirafa, geología
/ k /	k - c - qu	kilómetro, camión, quesadilla, kilo, coco, quelonio
Fricativo palatal	y - ll	yegua, llanera, yeso, lluvia, yuca, lleno, llanada
Vibrante simple y múltiple	rr - r	carro, radio, alrededor, honrado, persiana, roto
/ i /	i - y	maní, caney, mira, soy, pilón, rey, buey, ají
/ u /	u - w	uno, Walter, Ulises, William, undécimo, uvas

**Nota:** Debido a no contar con la fuente para el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), hemos sustituido el símbolo fonético por el nombre del fonema.

En la aplicación del dictado se detectan errores ortográficos que se derivan de estas inadecuaciones del español entre pronunciación y escritura (oralidad y escritura).

### 1.- Ejemplos de inadecuaciones entre pronunciación y escritura con base en el dictado

Los ejemplos que a continuación se dan son producto de la aplicación de cinco dictados a estudiantes de cuarto año de Educación en la mención de Castellano y Literatura, de la Universidad de Los Andes-Táchira, en el período escolar 2003-2004.

#### 1.1- Dictado N° 1 (27 de noviembre de 2003)

Errores detectados	Corrección
llebava	Llevaba
estendidicima	Extendidísima
ecepción - ecepción - escepción	excepción
desastrozo	Desastroso
conbirtiendo	Convirtiendo
ocación	Ocación

precionar	Presionar
torpеса	Torpeza
obiamente	obviamente
provablemente	probablemente
chapusas	Chapuzas
especializada	Especializada
brumozas	Brumosas
indescente - indesente	indecente
halgarabía- algaravía	algarabía
televisiba- telebisiba	Televisiva

### 1.2- Dictado N° 2 (19 de febrero de 2004)

Errores detectados	Corrección
auptosia- autosia- autopcia	Autopsia
ambisioso	Ambicioso
forences	forenses
quisás	Quizás
halla hecho- alla hecho	haya hecho
faciones- facsiones	Facciones
hací- ací	Así
omisidio	Homicidio
acesinos	Asesinos
asecinato	Asesinato
ascendieron- acsedieron	Accedieron
eijpcio	Egipcio

### 1.3- Dictado N° 3 (30 de marzo de 2004)

Errores detectados	Corrección
Bello blanco	vello blanco
paíces	Países
arvusto	Arbusto
alcansa	Alcanza
tamís	Tamiz
yevadas- llebadas	Llevadas
diverzos- dibersos	Diversos
déjece	Déjese

conosca	Conozca
quedarse	Quedarse
escepción- ecepción- ecepción	Excepción
prósimos	Próximos
nueba	Nueva
ceda	Seda
de hay	de ahí

#### 1.4- Dictado N° 4 (27 de abril de 2004)

Errores detectados	Corrección
hilbanó- ilbanó	Hilvanó
inchasones- hinchasones	hinchazones
yeno	Lleno
haz de saber	has de saber
esclamó	Exclamo
abrasc visto – abraze visto	habrase visto
estrabagancia- estrabagansia	extravagancia
aflijirse	afligirse
descanza	Descansa
asia- hacia	Hacia
hastiyas- astiyas	Astillas

#### 1.5- Dictado N° 5 (15 de junio de 2004)

Errores detectados	Corrección
morfolojía	morfología
ocsítonos	Oxítonos
parocsítonos	Paroxítonos
proparocsítonos	Proparoxítonos
superproparocsítonos	Superproparoxítonos
hay tienes	ahí tienes
expléndidamente	espléndidamente
consiente- conciente	consciente
hayar	Hallar
halla distinción	haya distinción
lleban- yeban- yevan	Llevan

produzca	Produzca
excepciones	Excepciones

## 2.- La ortografía en relación con la oralidad

Si partimos de que una buena parte de la escritura es reproducción del lenguaje oral tenemos que relacionar dos binomios inseparables: hablar-escuchar, leer escribir. Los errores ortográficos, como ya señalamos, se derivan en gran parte por las inadecuaciones o desajustes entre pronunciación y escritura.

Hay problemas que tienen solución en el saber escucharse (hablar – escuchar). Veamos algunos ejemplos:

### 2.1- Escribir sino en lugar de si no, o viceversa

Si un texto se lee o se dicta (leer-hablar), se deben pronunciar en forma separada los dos términos para que sean percibidos correctamente (escribir-escuchar). He aquí textos con las dos formas:

“En ese otoño en Buenos Aires no se habló **sino** de ese robo sensacional en el que estuvieron complicados ladrones, policías, guardas, titiriteros...”

“O **si no** – resolvió Sardina – lo enfrentamos al Ronco cuando llegue a la estación de Miramar...”

En el caso de **sino** la acentuación recae en la **i** (no lleva tilde porque es palabra grave que termina en vocal). En el caso de **si no** la acentuación recae en la **o** (no lleva tilde porque es un monosílabo).

- Si el acento se oye en la **i** corresponde escribir **sino**.
- Si el acento se oye en la **o** corresponde escribir **si no**.

Es predominante el uso de **sino** incorrecto, como si hubiera desconfianza sobre la propia audición. Por eso resulta conveniente que el que dicta pronuncie unido el término y correctamente: de igual forma que el que lee.

También es eficaz llevar a la observación de que **sino** equivale a la expresión **de lo contrario** o **por el contrario**. Ejemplos:

- No solamente no les pagaban lo debido **sino** que tampoco les daban de comer.
- No solamente no les pagaban lo debido; **por el contrario**, tampoco les daban de comer.
- No estaba sola cuando la robaron, **sino** que la acompañaban sus amigos.
- No estaba sola cuando la robaron, **por el contrario**, la acompañaban sus amigos.

Como observamos en estos casos, la oralidad es importante por cuanto lo percibido para copiar o simplemente escuchar depende mucho de la pronunciación correcta de los términos para establecer la diferencia.

## 2.2- Escribir porque en lugar de por qué, porqué o viceversa.

He aquí textos con el uso de estos términos:

- Es un perro que sabe mucho **porque** anduvo por todos los caminos.
- Rosa me contó **por qué** se separaron.
- Nunca entendí **el porqué** de sus comportamientos.

Se puede notar la diferencia auditiva del acento: en el primer caso suena en la **o**; en el segundo, en la **e**; en el tercero también en la **e**. (Aunque en el texto no hubiera signos, no habría diferencia alguna, porque el reconocimiento se apoya en lo oral). Se puede deducir que:

- Si el acento se oye en la **o** corresponde **porque**.
- Si el acento se oye en la **e** corresponde **por qué**.
- Si el acento se oye en la **e** corresponde **porqué** (la diferencia con el anterior es que aquí se pronuncia como una sola palabra que es un sustantivo por el artículo que lo acompaña).

### 2.3- Escribir o en lugar de oh, o viceversa.

Veamos un ejemplo por cada caso:

- Vamos todos a trabajar **o** a estudiar en la universidad.
- ¡Oh, bueno, bueno... vamos a jugar.

En los dos casos se observará la diferencia auditiva: en el caso de la conjugación sólo se oye una **o**; en el caso de interjección, la **o** se oye alargada. Por lo tanto, la conclusión es simple:

- si se oye una **o** breve, sin prolongación, corresponde **o**.
- si se oye una **o** alargada, estirada, corresponde **oh**.

### 2.4.- Escribir eh en lugar de e, o viceversa; confundir con he.

La **e** que lleva la **h** posterior está alargada al leerla o pronunciarla correctamente. Es la interjección, como en el ejemplo: ¡Eh, hace falta comida!

En cambio, **e** y **he** representan la misma duración. Para reconocer si **e** es una conjugación, se enseña a ver si la palabra siguiente empieza con **i**, la **e** que está en el texto equivale a **y**; por ejemplo: E inmediatamente se oyeron atronar silbatos y sirenas de alarma.

Por natural consecuencia, lo que no responda a ninguno de los casos anteriores, debe ser **he**. Se trata del verbo **haber** como auxiliar y, por lo tanto, acompaña a un verbo conjugado. Ejemplos: **He visto** tu vestido; **he caminado** varias leguas, **he sufrido** mucho; **he llegado** con mucho entusiasmo.

### 2.5.- Escribir indiscriminadamente ah, a, ha.

Por la pronunciación alargada se reconocerá la interjección. Ejemplo: ¡Ah, ah! – dijeron ambos comisarios intrigadísimos.

Por la transformación de dos palabras (tiempo compuesto) en una sola (tiempo simple) se reconocerá el **ha** que es auxiliar verbal. Ejemplo: **ha viajado (viajó)** por muchos países. Finalmente, desechados los casos anteriores, solo queda la preposición. Ejemplo: los aventureros son los

que salen **a** buscar fortuna.

Una enseñanza sencilla para detectar las diferencias es la siguiente:

- Si corresponde **a**, esa **a** no cambia (no hay plural).
- Ejemplos: ella va **a** correr; ellas van **a** correr; tú vas **a** la bodega; nosotros vamos **a** la bodega.
- Si corresponde **ha** puede tomar la forma plural.

Ejemplos: Pedro ha caminado; Juan y Lucia han caminado; ella ha estudiado; ellas han estudiado.

### 2.6.- Confundir **si** (condicional subordinante) con **sí** (pronombre personal y adverbio afirmativo).

Ejemplos: **Si** este caballero viene, recibirá su recompensa. **Sí**, el asunto es en serio. Qué cosas más raras, se decía a **sí mismo**, sonriendo sin saberlo...

Puede observarse que la afirmación se lee o pronuncia con más fuerza, y que, además, es seguida de una pausa que a veces se escribe y en otros casos solo aparece oralmente. El pronombre se dice con una brevísima pausa posterior, que no aparece señalizada.

### 2.7.- Usar como sinónimos **hay**, **ay**, **ahí**.

Es importante la consulta auditiva para resolver la diferencia entre estos tres términos; diferencia que los estudiantes suelen obviar en el momento de escribir.

El procedimiento para solucionar esto es partir de expresiones correctas cuyo contexto debe ser totalmente entendido por el receptor, de lo contrario, todo el trabajo estará falseado. Ejemplos: **hay** montañas, mares y ríos. ¡**Ay**, Dios! ¡**Que** también la nuera me salió parrandera.

Se puede notar la pausa posterior que aparece luego de la interjección. De este modo, considerando que el alumno aún no sabe la diferencia entre elementos gramaticales, puede notar oralmente – cuándo debe usar una forma y cuándo otra.

Y lo que puede parecer insólito, el uso de adverbio en lugar de cualquiera de los casos anteriores (confusión que aparece reiteradamente en la copias de dictado), se corrige con la lectura de un ejemplo de buen uso: **ahí** se le acabaron la fuerza y la soberbia. De este modo, observadas la diferencias de acentuación “por oído”, no cabrán confusiones. Así se podrán corregir expresiones habituales, como: **Hay**, si usted supiera; se encontraban por **hay**; ahora **ay** mucha ropa.

### 3.- Dictado y oralidad

El concepto de dictado lleva implícita la oralidad. Veamos: dictado es la acción de dictar para que otro escriba (hablar- escuchar; leer – escribir). El que realiza la acción de dictar lee en voz alta y por lo mismo habla; por parte del receptor existe la respuesta de escuchar y escribir lo que percibe con la mayor fidelidad posible.

En el concepto del dictado entran otras acepciones que hacen referencia de alguna forma a la oralidad, como son: texto escrito al dictado; escribir al dictado; frase: escribir lo que otro dicta. El texto del dictado siempre se relaciona con la oralidad por cuanto supone que una persona que lee un texto (habla). Por otra parte, si el lenguaje escrito es representación del lenguaje oral, el dictado se convierte en un acto donde predomina la oralidad; es una copia escrita de lo que percibe mediante el lenguaje oral.

En esta relación es importante observar los factores que influyen como proceso de oralidad: por parte del que dicta (docente) se destacan el tono de voz, la entonación de las oraciones, la pronunciación de las palabras, la ambientación del local; del lado de los que copian (alumnos) debe haber reciprocidad con un ambiente de silencio, la concentración, la atención y la actitud de escuchar. Aquí se acoplan y relacionan las habilidades entre docente y alumnos: hablar - escuchar, leer – escribir.

No se puede ni se debe desvincular las copias de dictado con la fuente oral que las produce. Más aún, supongamos que haya alumnos que tienen problemas de audición. ¿Qué pasaría? Pues simplemente que la copia del dictado resultaría totalmente tergiversada, es decir, absolutamente diferente al texto original del dictado. Del mismo modo

sucedería si el docente tiene dificultades para pronunciar o su tono de voz es inadecuado en relación con el grupo de alumnos a quienes se dirige en el acto de dictar.

#### **4.- Dictado y oralidad en el proceso comunicativo**

La comunicación oral es preponderante en el dictado. El punto de partida es un emisor que lee y habla; sigue con un receptor que escucha y escribe. Luego el texto del dictado (contenido) se reproduce por escrito en la medida en que haya sido escuchado perfectamente y al escuchar se relaciona directamente con el hablar (oralidad).

El contexto o conjunto de circunstancias o situaciones del proceso comunicativo no se desvinculan de la oralidad: ambientación del local, silencio y concentración de los alumnos, tono de voz y pronunciación del docente. Hasta el código debe concordar entre las partes; tanto lo que se dicta como lo que se copia estarán en el mismo código (en el caso que analizamos el código es el idioma castellano).

Finalmente, otro elemento del proceso comunicativo es el contacto, el cual garantiza la comunicación efectiva entre el emisor y receptor. En el caso del dictado ese contacto se produce cuando los resultados del mismo se concretan no sólo en detectar errores ortográficos, sino en la corrección de errores de aprendizaje de la ortografía.

Dictado y oralidad en el proceso comunicativo van de la mano y se complementan cuando se evalúan las copias del dictado, se analizan los resultados y se toman decisiones para corregir errores y mejorar la escritura. La comunicación en todas estas etapas es predominantemente oral (docente y alumnos en comunicación continua).

#### **5.- Ortografía y oralidad**

Muchos errores ortográficos tienen su explicación en los desajustes o inadecuaciones entre pronunciación (oralidad) y escritura (reproducción de la oralidad).

En efecto, se puede deducir que los alumnos suelen tener fallas ortográficas en el uso de los siguientes grafemas:

S, C, Z, X. Ejemplos de palabras escritas incorrectamente. Ejemplos: escepción, samuro, sepillo, zenisa, siomara.

B, V. Ejemplos: Asamvlea, había, belorio, controbersia, estavlecer, llebava, conbirtiende, algaravía.

G, Gu. Ejemplos: gerrero, gesta, guitarra, gotera, gerra, gitana.

J, G. Ejemplos: Jitano, ginete, girafa, geodesia, jénero.

K, C, QU. Ejemplos: kilates, quilométrico, Kalixto, kelonio, keso, quilo.

Y, LL. Ejemplos: yevaba, llegua, yanura, canaya, lluca, llervavuená. En este caso, es curioso observar que hay palabras que igualmente aparecen con la Y o con LL y que por el uso parecen que son correctas las dos formas. Ejemplo: hallaca, hayaca.

RR – R. Ejemplos: honrrado, vicerector.

I, Y. Ejemplos: Chorony, canei, buei, ajonjoly, Zulai, colibry.

También es observable que el uso de la H produce inadecuaciones que llevan a los errores ortográficos donde palabras que se escriben con H aparecen sin ella y viceversa, pues no tiene representación fónica, por ello suele decirse que es muda. Ejemplos: ojilla, orno, amaca, olístico, horeja, harepa, harcos, inchazones, hastillas.

**De las consideraciones anteriores se puede deducir lo siguiente:**

a) Los alumnos que sólo confían en la oralidad (pronunciación de las palabras), están expuestos a cometer errores ortográficos debido a la inadecuación existente entre pronunciación y escritura (leer – escribir).

b) Para corregir estos errores ortográficos es conveniente orientar en lo referente al uso correcto de los grafemas (ortografía).

c) Ayuda mucho la enseñanza de los desajustes o inadecuaciones entre pronunciación y escritura (siete consonánticas y dos vocálicas). Esto permitirá hacer en la práctica las diferenciaciones necesarias.

d) No hay duda de la relación necesaria entre oralidad y escritura (fonemas – grafemas). No obstante, son aspectos del lenguaje que funcionan de acuerdo con leyes o normas propias y diferenciadas.

### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

Ávila, F. (1997). *Español Correcto*. Bogotá: Editorial Norma.

Equipo Editorial de la Larousse (2000). *Ortografía. Lengua española. Reglas y Ejercicios*. México: Impresora Carbayón.

Fabretti, D. y Tehesosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 54-56.

Grokeñ, Á. (2001). *Defensa Apasionada del Idioma Español*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A.

Pérez, J. y Viudas, A. (1988). *Lengua Española. Curso de Orientación Universitaria*. Madrid: Ediciones S.M.

Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Rolón, J. (1977). *Nosotros y las Palabras*. Caracas: Cardenal Ediciones.

# 9 Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza del ensayo periodístico universitario

Marisol García Romero  
marisolgarcia@cantv.net  
Jenny Bustamante Newball  
jennybustamante@cantv.net  
Universidad de Los Andes-Táchira

## *ESCRITURA ACADÉMICA*

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, los docentes esperan de ellos adecuados niveles de comprensión y producción de textos. Sin embargo, se encuentran con que los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto y graves problemas para organizar la información por escrito, es decir, escasa habilidad para producir los géneros académicos propios de la institución educativa, del ámbito de la disciplina y del laboral. ¿Qué debemos hacer los docentes universitarios?

Según Carlino (2002), para que el alumno se apropie del conocimiento disciplinar, es decir, del sistema conceptual-metodológico y de las prácticas discursivas características, es necesario que cada docente guíe la enseñanza de la lectura y la escritura. De ahí que se requiera la caracterización y enseñanza de los géneros académicos. Esta labor no puede ser asignada solo al profesor de enseñanza de la lengua materna, pues se trata de una gran variedad de géneros, el tiempo del curso es insuficiente y la cantidad de alumnos por sección imposibilita el seguimiento personal del proceso de escritura. Por tanto, cada

docente, desde su cátedra, debe promover la lectura y la escritura y acompañar a sus estudiantes durante el proceso de comprensión del discursocientífico, así como en el de la producción de determinados géneros.

En el caso de la producción escrita de la carrera de Comunicación Social, ésta tiene características particulares puesto que los estudiantes producen una buena parte de los géneros (noticias, reportajes, artículos de opinión, guiones para TV y radio, entrevistas, artículos de divulgación científica, entre otros) que también producirán en el ámbito laboral; es decir, hay una vinculación entre lo que se escribe dentro de la universidad y lo que se escribirá fuera de ella, situación que no es muy común en el resto de las carreras.

### *ENSEÑANZA DE LA ESCRITUR ACADÉMICA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS*

En la actualidad, se acepta que es conveniente aplicar las innovaciones tecnológicas en el proceso enseñanza – aprendizaje, ya que éstas por su carácter interactivo son efectivas para desarrollar la competencia escrita, ya que “proporcionan la atención a la diversidad de los estudiantes en tiempos reales y no reales, permitiendo atender simultáneamente diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y velocidades, además de potenciar el trabajo colaborativo” (Revé Mustelier, 2007). Por ello, cada vez son más frecuentes las investigaciones y/o experiencias pedagógicas sobre los usos de los *wikis*, el correo electrónico, el acceso a portales y/o páginas web interactivas, espacios virtuales que han comenzado a utilizarse con éxito en la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas extranjeras.

### *TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ENSAYO PERIODÍSTICO*

El desarrollo de una línea de investigación sobre la didáctica del ensayo periodístico universitario en la carrera de Comunicación Social (García, 2004, 2005; Bustamante y García, 2004, 2005, 2006, en prensa)

ha permitido detectar diferencias de representación y expectativas entre profesores y alumnos, además de falta de univocidad para la caracterización y evaluación de este tipo de ensayo. Para las autoras, en ambos casos hay un denominador común que apunta hacia un problema comunicativo. Por ello, se propone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el mejoramiento de la enseñanza del ensayo periodístico, específicamente la creación del portal *Textus*<sup>a</sup> (ver la página principal del portal en la Figura 1).

Desde el punto metodológico, para la creación del portal se tomó en consideración las fases formuladas por Blum (1995), adaptadas por las autoras:

### **Fase I: Análisis**

#### **a. Análisis de los usuarios-meta**

La población que se tomó en cuenta para efectos del diseño del portal *Textus* incluye a todas aquellas personas que requieran elaborar un texto académico<sup>b</sup>. En el caso de la etapa inicial de *Textus* (García Romero y Bustamante Newball, 2007), los usuarios-meta están constituidos principalmente por estudiantes y profesores universitarios de pregrado y de postgrado; en segunda instancia, por investigadores y egresados universitarios y el público, en general. Este segundo público-objetivo determinó que *Textus* se haya diseñado en función de la creación de un ambiente que facilite la navegación y la lectura de textos. Las diferencias de formación, edades, experiencias y conocimientos del público al cual aspira llegar *Textus* hizo que el diseño del portal exigiera del usuario la menor cantidad posible de conocimientos informáticos vinculados con el uso de Internet y procesadores de textos.

#### **b. Análisis del ambiente**

Ante la falta de univocidad en cuanto a la concepción del ensayo periodístico no solo entre los docentes, sino también entre las fuentes documentales sobre la materia, el portal *Textus* pone a disposición del usuario una herramienta que aparte de hacer explícito ese problema, reúne información especializada y actualizada al respecto y plantea algunas propuestas didácticas y de evaluación para contribuir a reducir

la incertidumbre y las dudas.

### **c. Análisis del contenido**

El portal *Textus* está estructurado de modo que pueda ser consultado principalmente en función de las necesidades del usuario: alcances y objetivos del portal (página principal), información y documentación (página principal del portal con enlaces hacia guías y publicaciones de otros autores distintos a las investigadoras, y Sección *Publicaciones de las autoras*), ejemplificación fuera del aula de clases y explicitación de fallas frecuentes (Sección *Ensayos Periodísticos Profesionales* y Sección *Ensayos Periodísticos Estudiantiles*), información y motivación (Sección *Concursos de Ensayo*) y evaluación (Sección *Revisión de un ensayo por un equipo de expertos*).

### **d. Análisis del sistema**

Analizados los tres aspectos anteriores, se procedió a diseñar el portal a los efectos de someterlo a una fase de instrumentación y evaluación (ver Fase IV).

#### **Fase II: Diseño**

El Portal *Textus* tiene un diseño educativo e interactivo. En cuanto al diseño educativo, *Textus* está diseñado para fomentar y facilitar el proceso de escritura académica, y para complementar su proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del espacio/tiempo escolar. El acceso a las diferentes partes del portal puede hacerse de manera no lineal o no jerarquizada a fin de permitir que el usuario interactúe con los contenidos a partir de sus intereses, experiencias y conocimientos previos. Además, *Textus* no se limita al suministro de información, sino que fomenta la creación/producción de textos.

En cuanto al diseño interactivo, el portal presenta al usuario dos opciones para interactuar de manera directa con los administradores: la Sección *Revisión de ensayos por parte de expertos*, que permite el planteamiento de dificultades, expectativas y dudas relacionadas con ensayos individuales, y la Sección *Contactos* destinada al envío de sugerencias, preguntas y comentarios sobre el portal.

Tanto el diseño educativo como el interactivo contemplaron la necesidad de presentar una herramienta atractiva para la lectura de los textos académicos publicados y para el uso sencillo de Internet para la enseñanza y aprendizaje vinculado con la escritura académica. En este portal, el usuario navega a través de un menú de fácil ubicación que le permite acceder a textos, imágenes e hipertextos, enmarcados visualmente en un diseño ligero, esto es, poco recargado.

El objetivo general de *Textus* es proporcionar una herramienta didáctica para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje vinculado con la escritura de textos académicos. En función de la línea de investigación que han desarrollado en los últimos años las autoras del portal, *Textus* está inicialmente orientado al caso específico del ensayo periodístico universitario<sup>c</sup>. No obstante, en el futuro quisiéramos incorporar otros tipos de textos producidos en la carrera de Comunicación Social, así como en otras carreras de la universidad.

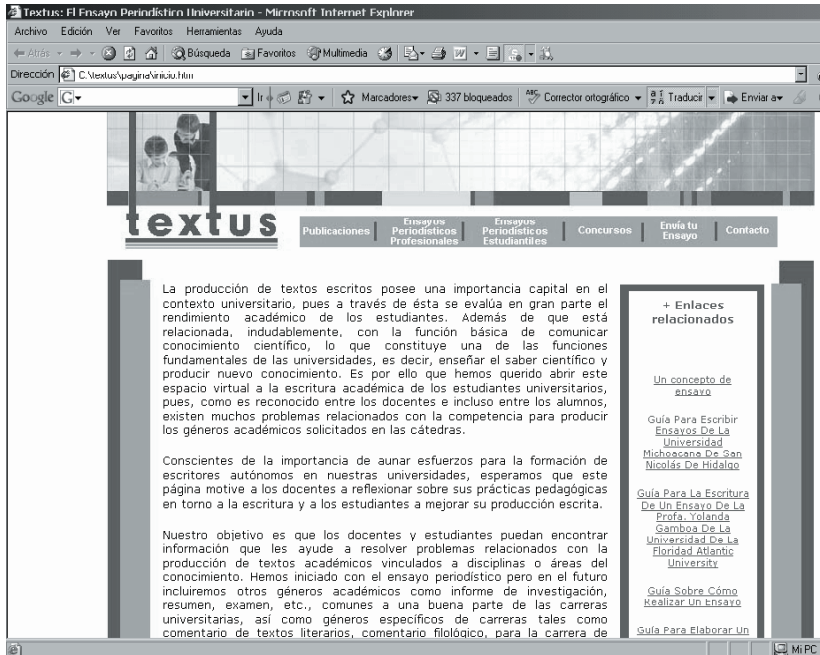
### **Fase III: Producción**

Durante la fase de producción, se acopió, seleccionó y procesó la información necesaria para materializar el portal concebido por las investigadoras. El diseño gráfico y el montaje electrónico de *Textus* fue realizado por una asistente de investigación con experiencia en esas dos materias.

### **Fase IV: Instrumentación y evaluación**

Para efectos del portal mencionado, esta fase comprende dos etapas: la prueba y revisión del portal por parte de los usuarios-potenciales a objeto de realizar los cambios y ajustes correspondientes y, luego, su publicación en Internet para continuar con su evaluación y ajuste, pero, al mismo tiempo, implementación en línea.

**Figura 1**  
**Página Principal del Portal *Textus***



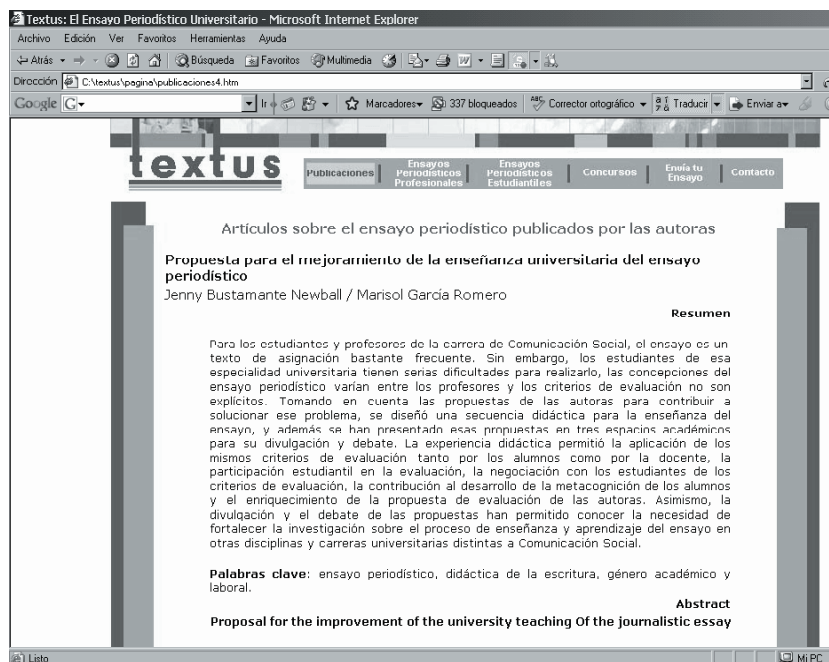
### **La Sección *Artículos sobre el Ensayo Periodístico* del Portal *Textus***

En esta sección se presentan las publicaciones sobre el tema del ensayo periodístico que las autoras del portal han escrito para revistas científicas, arbitradas e indexadas, de circulación nacional e internacional. Allí se incluye el resumen en español y en inglés de los artículos en cuestión acompañados por las respectivas palabras clave, la versión a texto completo de los artículos y un enlace hacia los sitios web de las revistas en que fueron publicados.

Estos artículos son de utilidad tanto para los estudiantes, los profesores, los investigadores y el público, en general, que tenga interés en el tema, por cuanto no se refieren solamente al problema de la diversidad de concepciones en torno al ensayo periodístico, sino también a su didáctica y su evaluación. Sobre este último punto, por ejemplo, se suministran

algunos instrumentos útiles para guiar el proceso de elaboración del ensayo fuera del aula, determinar cuándo es necesario consultarle al profesor y, además, evaluar este texto por parte del mismo alumno antes de entregárselo formalmente al profesor para su calificación.

**Figura 2**  
*Sección Artículos sobre el ensayo periodístico del Portal Textus*



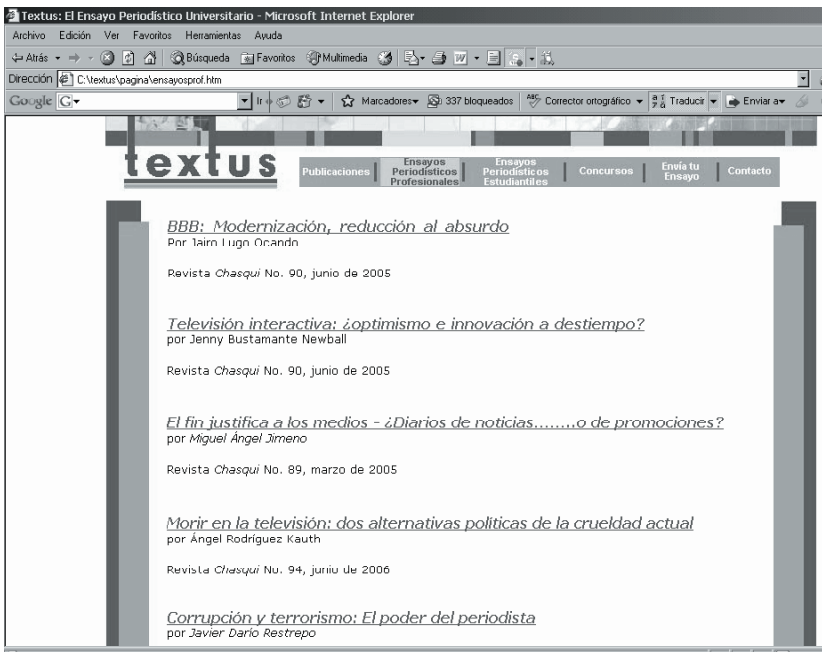
### **La Sección Ensayos Periodísticos Profesionales del Portal Textus**

En este apartado se incluye una selección de ensayos escritos por profesionales y publicados en medios de circulación periódica y electrónica. Es posible acceder a esa selección a partir de los vínculos que se han colocado para la consulta directa de los textos en las revistas correspondientes.

Una sección como ésta aspira convertirse en una referencia o guía adicional para el proceso de elaboración del ensayo fuera del aula,

que se complementará con la orientación del profesor. Asimismo, busca establecer vasos comunicantes entre, por un lado, la formación universitaria y, por el otro, las actividades profesionales, las producciones y los parámetros de trabajo que implica el ejercicio laboral de los egresados universitarios de, en esta primera etapa de *Textus*, la carrera de Comunicación Social.

**Figura 3**  
La Sección *Ensayos Periodísticos Profesionales* del Portal *Textus*



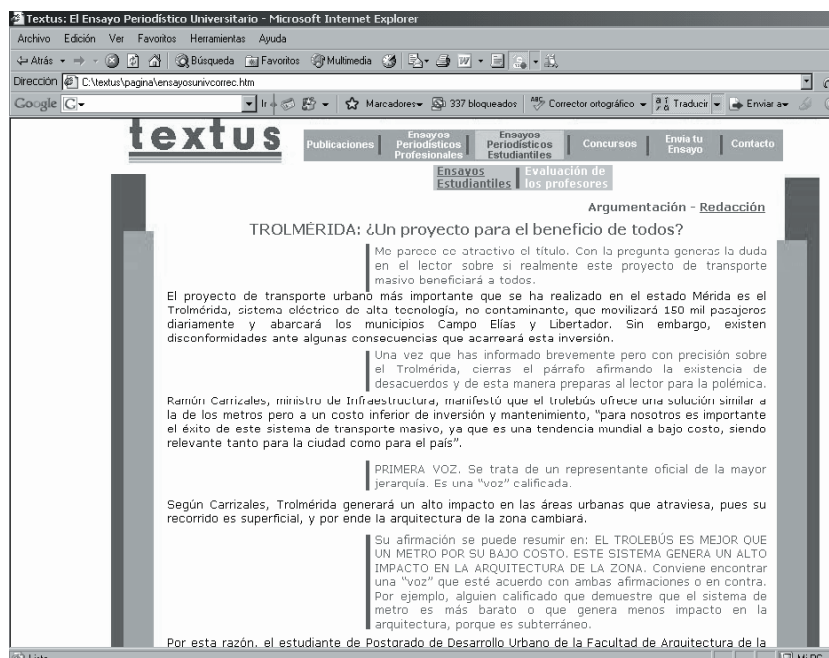
### La Sección *Ensayos Periodísticos Estudiantiles* del Portal *Textus*

En esta sección se encuentra publicada una serie de ensayos periodísticos estudiantiles, tanto en su versión original como en una versión corregida en la cual se hacen explícitas las observaciones o sugerencias específicas de un profesor con respecto al ensayo.

En el caso del ejemplo de la Figura 4, se muestra la versión original del ensayo estudiantil y una versión corregida desde el punto de vista de

la redacción. En la pantalla del portal también puede observarse que existe la opción de acceder a una versión corregida por un profesor desde el punto de vista de la argumentación.

**Figura 4**  
**Sección Ensayos Periodísticos Estudiantiles**



### La Sección Concursos del Portal Textus

En esta sección se encuentra una selección de concursos de ensayo (ver Figura 5). La sección contiene los vínculos hacia ellos a fin de fomentar la curiosidad y el interés de los usuarios acerca de este tipo de actividades y, paralelamente, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la producción de ensayos ad hoc y la búsqueda y consulta de información sobre el tema en Internet, proveniente de fuentes distintas al portal Textus.

Algunos de los enlaces de esta sección conducen: al Concurso Internacional de Ensayos de Investigación, organizado por el



## **Sección *Revisión de ensayos por un equipo de expertos del Portal***

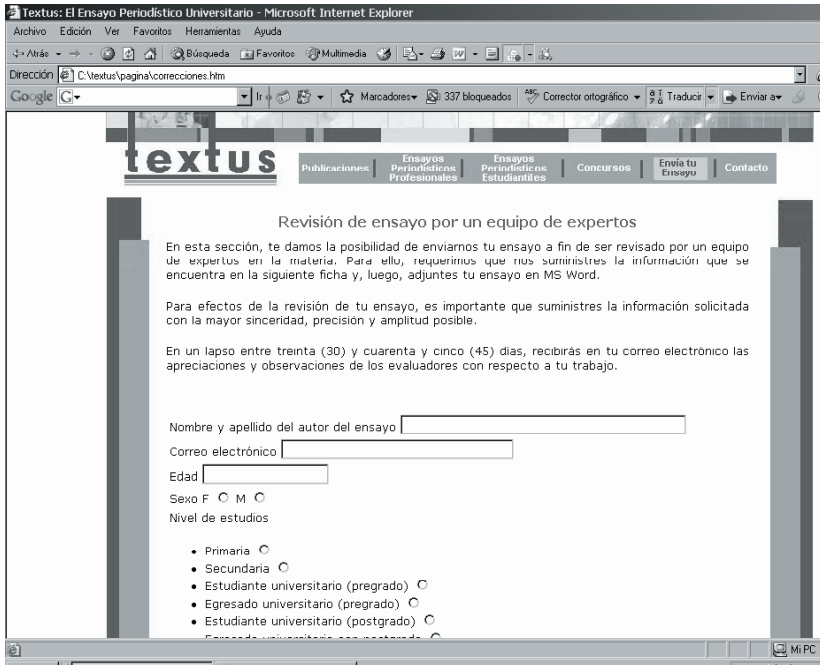
### ***Textus***

*Textus* le ofrece al usuario la oportunidad de enviar su ensayo a objeto de ser revisado por un equipo de expertos en la materia, garantizando la confidencialidad con respecto a la información allí suministrada. Para ello, aparte del envío del ensayo, es indispensable que el usuario responda un cuestionario. Las preguntas y los datos en él solicitados permitirán obtener un perfil del escritor del texto, información sobre la naturaleza del proceso de asignación y realización del ensayo en cuestión, información sobre las expectativas relacionadas con su revisión, e insumos para la línea de investigación que desarrollan las autoras del portal.

Los ítems del cuestionario incluyen: nombre y apellido del autor del ensayo, edad, sexo, nivel de estudios, carrera que cursa o cursó, información sobre el tipo de ensayo que envía (¿es periodístico?; ¿es una asignación de cátedra?; en este último caso, ¿cuáles fueron las instrucciones del profesor al momento de asignarlo?; si no es una asignación de cátedra, ¿cuáles son las características o los parámetros a los cuales debe responder el ensayo? Por ejemplo, si se trata de un concurso), información sobre las dificultades que tuvo el escritor del ensayo durante la elaboración del texto, aspectos que al escritor le interesa que sean revisados con mayor atención por parte del equipo de expertos, comentarios adicionales a la solicitud de revisión, y expectativas en cuanto al trabajo que efectuarán los expertos (ver Figura 6).

## Figura 6

### La Sección *REVISIÓN DE ENSAYOS POR UN EQUIPO DE EXPERTOS* del Portal *TEXTUS*



### La Sección *CONTACTOS*

En la última sección se suministra el correo electrónico mediante el cual los usuarios podrán comunicarse con las autoras-administradoras del Portal *Textus*: [textus.investigación@gmail.com](mailto:textus.investigación@gmail.com). Además, presenta sus hojas de vida.

## *CONCLUSIÓN*

El portal *Textus* se encuentra actualmente en una fase de prueba piloto, que al ser finalizada permitirá a las autoras conocer las opiniones de los usuarios potenciales. Esta fase de prueba piloto ha consistido en la presentación del portal en los espacios académicos nacionales (XXVI

*Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística*, Maracay, mayo de 2007) y regionales a los cuales han tenido acceso las investigadoras durante el año 2007.

Las inquietudes y los ajustes que han sido sugeridos hasta el momento por los usuarios potenciales ya han sido incorporados en la versión del portal que aquí se describe. Luego de su presentación en el *II Curso sobre Escritura Académica de los Estudiantes Universitarios* y de la realización de las modificaciones que sean sugeridas en éste, se tiene prevista la segunda etapa de la fase de prueba piloto que consiste en la publicación de este portal en Internet para permitir el libre acceso a él. Con ello, se espera obtener insumos útiles no solo para el mejoramiento y funcionalidad de esta propuesta, sino también para la investigación académica que desarrollan las autoras sobre el tema del ensayo periodístico en la carrera de Comunicación Social y, a futuro, sobre otros tipos de ensayos en otras carreras, así como otros textos académicos de asignación frecuente en otras especialidades universitarias.

---

<sup>1</sup> El Portal está cofinanciado por la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la ULA-Táchira.

<sup>2</sup> Se utilizan distintas denominaciones para los escritos producidos por los estudiantes en el contexto educativo: Cassany y Castelló (1997) usan discurso y texto académico, Battaner *et al.* (1997) y Figueras y Santiago (2000) textos académicos. En este trabajo se utilizará textos académicos para referirnos de manera global a la producción escrita de los estudiantes dentro del contexto educativo universitario.

<sup>3</sup> El diseño y puesta en línea del Portal forma parte de un proyecto de investigación titulado *El ensayo estudiantil. Aspectos lingüísticos y didácticos de su práctica en la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes (San Cristóbal)*.

<sup>4</sup> Hemos solicitado permiso para publicar los ensayos ganadores del Concurso de ensayos de la Coordinación de Literatura del estado Táchira, así como los del Concurso anual de ensayos de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES) de la ULA, pues consideramos que debemos promocionar la participación de nuestros estudiantes, en el caso del primero, y colegas, en el caso del segundo, en estos concursos de la región andina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battaner, P.; Atienza, E.; López, C. y Puyol, M. (1997). Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu. *Articles*, 13, 11-30.
- Blum, B. (1995). *Interactive Media: Essentials for Success*. Ziff-Davis Publishing.
- Bustamante, J. y García, M. (2004). Propuesta para la evaluación del ensayo periodístico universitario. *Acción Pedagógica* 13(1), 92-100. Disponible en [www.saber.ula/accionpe](http://www.saber.ula/accionpe)
- Bustamante, J. y García Romero, M. (2005). El ensayo periodístico: una propuesta didáctica. *Comunicar*, 24, 183-187.
- Cassany, D. y Castelló, M. (1997). Textos acadèmics. *Articles*, 13, 6-9.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. Montolío, E. (Coord.), *Manual práctico de escritura académica*, (v. II, pp. 36-41). Barcelona: Ariel.
- García, M. y Bustamante, J. (2006). El ensayo periodístico y sus concepciones. Algunas implicaciones pedagógicas. *Análisi*, 33, 17-30. Disponible en <http://www.racocat.net/index.php/Analisi/article/view/51737>
- García, M. y Bustamante, J. (en prensa). Propuesta para el mejoramiento universitario del ensayo periodístico. Libro de Actas del I Encuentro de Lectura y Escritura en la Educación Universitaria. Cali-Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- García, M. y Bustamante, J. (2007). Textus [Portal actualmente en fase de prueba piloto y próximamente en línea]. Disponible en [www.ensayoacademico.com](http://www.ensayoacademico.com)
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el "ensayo escolar". *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 9-34. Disponible en [www.saber.ula](http://www.saber.ula)
- García, M. (2005). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en [www.tdx.cesca.es/tesis](http://www.tdx.cesca.es/tesis)
- Revé Mustelier, S. (2007). La expresión escrita a partir de géneros, en un entorno virtual integrado. Disponible en [www.ucv.ve/edutec/Ponencias/97.doc](http://www.ucv.ve/edutec/Ponencias/97.doc). [Consultado el 07-09-07]

# 10

## La escritura estudiantil universitaria: Dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad

Francisco Morales Ardaya  
José Francisco Velásquez Gago  
Universidad de Los Andes-Táchira  
franmorar@hotmail.com  
jvega@ula.ve

### *LA SITUACIÓN*

No resulta exagerado afirmar que todo profesor de nuestra Universidad se ha topado, al menos una vez, con este hecho desalentador: al leer y corregir los trabajos que ha mandado hacer, o los exámenes que ha aplicado, se da cuenta de que los estudiantes han alcanzado una comprensión escasa, o incluso nula, de los textos que se habían asignado o recomendado para la realización de los deberes académicos.

Ahora bien, sin descargar a los docentes de su responsabilidad respecto del desempeño bueno o malo de sus alumnos (sin duda, una actuación pedagógica inadecuada influye negativamente en los resultados), creemos que el rendimiento estudiantil insuficiente, al cual parecemos ya acostumbrados (cual si se tratase de una fatalidad), puede atribuirse a varias prácticas desacertadas o inconvenientes que realizan los alumnos aun desde sus primeros años de escolaridad, con la anuencia (tácita, las más de las veces) de sus propios maestros.

Efectivamente, constatamos que esas prácticas (más adelante las precisaremos) subsisten entre el alumnado universitario, en un nivel en que se supone que ya deben estar superadas y haberse sustituido

por procedimientos más acordes con los estudios superiores.

Luego de leer y corregir cierto número de trabajos escritos y de exámenes (aproximadamente 2000 textos, entre septiembre de 1999 septiembre de 2005), hemos podido detectar y clasificar algunas prácticas o procedimientos desacertados que emplean los estudiantes de Educación Básica Integral (quinto, octavo y noveno semestres), Educación por Menciones (primer año) y de Comunicación Social (primer año), cuando extraen y reproducen la información que figura en los textos que deben manejar para cumplir con sus asignaciones académicas.

Precisamente, nuestro propósito es ofrecer una propuesta de clasificación, acompañada de un análisis de las categorías que la componen y de algunas recomendaciones generales desde el punto de vista cognitivo, que podrían ser útiles a los docentes, para que ayuden a los alumnos a mejorar su comunicación escrita. Sin embargo, queremos dejar claro que nuestra intención primera fue proporcionarnos tales categorías a nosotros mismos, de tal modo que con ellas pudiésemos entender ciertos fenómenos que aparecían reiteradamente en los textos producidos por nuestros propios alumnos.

### ***EXTRACCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN NO COMPRENDIDA***

El problema general que hemos detectado en muchos de nuestros estudiantes (y que, de seguro, otros colegas han detectado también en los suyos propios) resulta más bien obvio, y lo precisaremos brevemente en el siguiente enunciado: *Los alumnos, rutinariamente, extraen de los textos y reproducen, en sus trabajos y exámenes, diversas informaciones o datos que no comprenden a cabalidad o no entienden en absoluto.*

La extracción de la información se realiza básicamente por medio del *aprendizaje memorístico y acrítico*, mientras que la reproducción de esos datos se efectúa, principalmente, a través de procedimientos generales que hemos denominado de la siguiente manera:

- Uso impropio y descontextualizado de las palabras claves.
- Incoherencias y falsedades excusadas con el uso de la “propia voz”.
- Discurso tautológico.
- Interferencia de la oralidad en la escritura.

A continuación, pasamos a definir, ejemplificar y analizar rápidamente los procedimientos mencionados.

### a) Aprendizaje memorístico y acrítico

Este es uno de los expedientes más comunes y tradicionales que emplean los estudiantes para enfrentar el problema de cumplir con sus obligaciones académicas, y está estrechamente vinculado al *uso inapropiado y descontextualizado de las palabras claves*, que comentaremos más adelante. Podemos definirlo como la memorización de pasajes inconexos que presentan datos cuya propiedad, veracidad o significación contextual el alumno no averigua o no comprueba con otros textos, v. gr., los de referencia.

La principal limitación de este procedimiento es su casi absoluta inutilidad para responder los llamados exámenes de interpretación o de desarrollo.

Veamos un breve ejemplo de ese aprendizaje memorístico y acrítico:

- “Hoy se les da [las críticas] a las computadoras sobre el parecido decir Platónico [sic, la mayúscula] basura entra basura sale.”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Lo que el estudiante quiso decir tan “concisamente”, a partir del texto que debió leer para el examen, es que las personas mayores y conservadoras, quienes ven con malos ojos el empleo de los computadores en las escuelas, critican estos aparatos tecnológicos, así como el filósofo Platón, en su diálogo titulado *Fedro*, criticó el uso de la escritura como sustituto de la memoria de una persona viva. Esta creencia de que la tecnología promueve la recepción pasiva de la información puede resumirse en la frase “basura entra, basura sale”, la cual, por supuesto, no aparece en ninguno de los textos escritos por Platón. El texto de apoyo para la clase, al cual nos referimos, es el conocido libro de Walter Ong, *Oralidad y escritura*, editado por el Fondo de Cultura Económica.

Como vemos en este ejemplo y como veremos en otros que ofrecemos en los puntos siguientes, el alumno, al intentar reproducir palabra por palabra (a menudo, es un intento fallido) los datos que proporciona el libro de texto, tergiversa la información, y reduce su papel de aprendiz al de un simple y mal “copista”. La adquisición de verdadero conocimiento es prácticamente nula, o al menos muy difícil de verificar sólo a partir del escrito realizado por el alumno. Por otra parte, el aprendizaje memorístico de información no comprendida resulta fugaz, pues la retención de los pasajes memorizados y reproducidos sin comprensión sólo dura lo que dura el deber académico. Por supuesto, ello no significa que deba desterrarse el ejercicio de la memoria en los estudios universitarios, sino que es necesario asignarle su justo lugar dentro del aprendizaje en el nivel superior, donde sigue siendo importante.

El uso recurrente del procedimiento descrito denuncia la minusvalía del estudiante frente al conocimiento ofrecido por el texto original. Ahora bien, ¿a qué se debe esto? Puede deberse falta de recursos o técnicas adecuadas para “apropiarse” del saber (es decir, para reelaborarlo habiéndolo comprendido, lo cual es el propósito de las llamadas “técnicas de estudio”), pero suponemos fundadamente que interviene también, en muchos casos, la llana y simple comodidad, pues el estudiante sólo está aplicando una estrategia ya conocida por él, y que en ha ensayado sus años anteriores de escolaridad, muchas veces con éxito<sup>21</sup>.

El aprendizaje memorístico y acrítico evidencia asimismo una actitud frecuente entre nuestros alumnos: su creencia de que se debe convencer al docente con las “mismas” palabras del texto que el profesor ha asignado o recomendado, de manera que el estudiante no se siente implicado en el proceso más que como un instrumento pasivo.<sup>22</sup> Sin embargo, se trata, muchas veces, de una pasividad negligente: el “copista” no solo copia mal e incoherentemente, sino que también, por lo común, olvida mencionar la fuente del discurso citado, con lo cual puede incurrir incluso en un delito académico: el plagio.

---

21 Por supuesto, ello es culpa de los docentes que permiten y alientan, con sus calificaciones aprobatorias, esta práctica perniciosa.

22 Reiteramos: muchos profesores son culpables, al permitir esto incluso en las pruebas de desarrollo.

### b) Uso impropio y descontextualizado de las palabras claves

Este procedimiento, estrechamente ligado al anterior, consiste en el empleo impropio y fuera de contexto de los términos pertenecientes al lenguaje especializado de un campo del saber, bien porque se les asigna un significado diferente del que les corresponde, bien porque se introducen en un contexto inadecuado. Ello ocurre tanto en los exámenes, donde el error puede explicarse parcialmente por la presión de la circunstancia, como en trabajos escritos para entregar luego de varios días.

Podemos describir este procedimiento del siguiente modo:

- El término técnico o especializado aparece en el libro de texto, donde se emplea con la coherencia que corresponde al lenguaje científico.
- El alumno identifica el término y lo memoriza (bien o mal).
- El alumno lo traslada después a sus propios textos.
- Sin embargo, por no haber aprehendido el contexto donde aparece la palabra “mágica”, la emplea en su respuesta de manera inapropiada o incoherente, pero confiando en que la sola presencia del término le asegurará una buena calificación.

Veamos varios ejemplos, tomados igualmente de los trabajos escritos y de los exámenes de nuestros alumnos:

1.- “Todo esto se pone en nuestra actualidad como nuestros orígenes porque así quedarón [sic] plasmados de hoy también se hace notar la escritura, también a partir de la evolución de esta se hizo notar en nosotros y todo el mundo la influencia de la cultura occidental con el alfabeto griego y la profunda dedicación que le dieron a la escritura llamándose grafolectos en los tiempos primitivos.”<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Este fragmento, tomado del mismo examen anterior, intenta explicar, a partir del mismo texto de apoyo, que la escritura ha ejercido gran influencia, desde su aparición hasta nuestros días, en el desarrollo de la cultura de la Humanidad, y que nuestro sistema de escritura occidental tiene sus orígenes en el alfabeto griego. Esta larga influencia histórica de la escritura ha originado la aparición de “grafolectos”, es decir, variedades escritas de una determinada lengua, las cuales cada vez más han ido adquiriendo independencia de la lengua hablada. Por supuesto, el término es reciente, y no pudo usarse “en tiempos primitivos”.

2.- “El lenguaje escrito [...] siempre ha sido un tema de alta importancia en simple hecho de querer tecnolizarnos [sic, por tecnologizarnos] y comunicarnos en el pasar de los tiempos.”

3.- “Contenido sensorial táctil: ‘el carro le pisó las patas al papá’ [...], ‘el pollito sentía mucha hambre’.”<sup>24</sup>

“Policindeton [sic, por polisíndeton]: figura de dicción que consiste en la repetición de conjugaciones.”<sup>25</sup>

“Metáfora: se da a una cosa el nombre de otra con la que se asemeja. ‘El payasito saltarín’ en vez de ‘El payasito brincón’.”<sup>26</sup>

Así pues, el alumno emplea los tecnicismos y “frases hechas”, o que según su opinión son grandilocuentes o de gran efecto retórico, como marcas gráficas de que realmente leyó el texto asignado, de que conoce bien su contenido y de que domina el vocabulario de la materia tratada, aunque las respuestas del examen o los resultados del trabajo escrito demuestren lo contrario. De esta manera, el estudiante se sustrae (a menudo inconscientemente) de la tarea de reelaborar comprensivamente la información del texto que debe leer, y reduce así la evaluación al mero hecho de que el docente reconozca las “marcas” o “señas” verbales literales que supuestamente evidencian el manejo del texto fuente.

Podemos decir entonces que el estudiante, sin una comprensión eficaz del contenido de los textos asignados o recomendados por el profesor, se limita a reproducir pasiva y mecánicamente las palabras claves, los tecnicismos o el metalenguaje de la disciplina de estudio, sin atender al

<sup>24</sup> Se trata, por supuesto, de ejemplos errados que pretenden ilustrar el concepto de “imagen sensorial táctil” en una obra literaria. Esta clase de imagen es un recurso retórico, y desde luego, no consiste (como creyó entender aquel estudiante) en escribir simplemente que alguien experimenta una sensación de placer o dolor en su cuerpo, sino en emplear las palabras de modo tal que *sugieran* las sensaciones vinculadas al tacto en objetos o situaciones que no se conciben normalmente percibidos con el tacto (p. ej., “el aroma del café *acarició* la nariz de la joven”, “sus ojos *palparon* la oscuridad”).

<sup>25</sup> Quiso decir “conjunciones”. Al ser interrogado verbalmente, el estudiante autor de esas líneas admitió que ni siquiera sabía qué significaba el término “figura de dicción”.

<sup>26</sup> Confusión lamentable y a la vez jocosa del concepto de *metáfora* con el de *sinonimia*.

significados de esos término o al contexto en que se emplean, y en ello radica la principal falla de su intento.

**c) Incoherencias y falsedades excusadas con el uso de la “propia voz”**

Este es el caso de los alumnos que se esfuerzan por aprehender el sentido del texto y cumplir con la exigencia de “contestar con sus propias palabras”. La dificultad surge porque muchas veces se confunde esta indicación con algo parecido a “diga lo que le venga en gana y como le dé la gana”. El resultado de esto son textos con escasa coherencia (además de faltas de cohesión, muchas veces concomitante), elaborados de manera “epiléptica”, donde pueden intercalarse frases del texto fuente con deducciones o comentarios de los alumnos que, además de ser inexactos o absurdos, pueden resultar jocosos. Se trata, pues, de apelar a la “propia voz” (y el estudiante insistirá: “Hice lo que me mandaron: lo expresé con *mis* propias palabras”) como excusa para emitir enunciados incoherentes o falsos.

Aquí se confunden (quizás involuntariamente) las diferentes operaciones intelectuales que se pide realizar: comparar, caracterizar, ejemplificar, definir, identificar, explicar, argumentar..., todas las cuales llegan a entremezclarse indistinta e impropiaamente en un discurso que intenta ser bueno a fuerza de acumulaciones inconexas e incorporación de datos no siempre pertinentes (de ahí lo “epiléptico”).

Ofrecemos a continuación algunos ejemplos:

- “En estos tiempos se ha cuestionado mucho sobre las escrituras de Sócrates al fedro [sic] de Platón, en la cual se le impugnan las críticas que hoy en día se hacen a las computadoras.”<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Es un fragmento de otro examen basado en el contenido del libro ya citado de W. Ong. Se trataba de desarrollar un comentario a la idea que hemos explicado en una nota anterior. Nótese que se mencionan “las escrituras de Sócrates”, aunque este filósofo es conocido en la historia del pensamiento, entre otras razones, porque ejerció una enorme influencia sin haber escrito ni una sola línea. Por otra parte, ¿cómo se pueden “impugnar” (quiso decir probablemente “atribuir”) las críticas a las computadoras a unos supuestas escrituras que, de haber existido, se habrían compuesto hace unos 2 400 años, cuando ni siquiera se conocían las calculadoras mecánicas?

- “Si lo hubiera pensado [Platón], simplemente nadie en la actualidad le hubiera informado sobre sus pensamientos que es una de las más importantes razones por la que en la actualidad la escritura sigue viva y actualizándose cada día más.”<sup>28</sup>
- “Afirmaba (Sócrates) que las personas no podían querer pretender adquirir recursos externos como la escritura, si por naturalidad no pensaba naturalmente sin necesidad de recurrir a la escritura.”<sup>29</sup>
- [Los textos se pueden considerar como literarios] porque son hechos, creados de manera esencial o accidental que a partir de la unión de palabras forman manifestaciones estéticas.”<sup>30</sup>
- “La literatura es útil para todo hombre que actúa cotidianamente y alcanza logros para vivir; así de esta manera trasciende al producir pensamiento creándose y viviendo su propia historia y al mismo tiempo experimentándose al momento de dar libertad para producir escritos sobre temas de gran interés para la humanidad: infancia, ignorancia, juventud.”<sup>31</sup>

Indudablemente, varios de los ejemplos de las listas ofrecidas en los puntos precedentes bien pueden incluirse en ésta, pues no es raro que los procedimientos ocurran simultáneamente: memorización acrítica + palabras claves descontextualizadas + discurso incoherente, todo ello en un mismo texto.

28 Igualmente, otro fragmento de la misma prueba. No se percibe ni se entiende la relación entre la primera afirmación y la segunda.

29 Lo que afirmaba el texto original (Ong) es que Sócrates se oponía a que las personas usaran recursos externos a su memoria y pensamiento, como la escritura, porque, hasta la invención de ésta, el ser humano siempre había reflexionado sin necesidad de ese recurso externo, y eso era lo natural.

30 Intento fallido de explicar en qué radica el carácter literario de un texto. Parece afirmar que tal carácter puede ser el resultado de un “accidente”, o de la simple “unión de palabras”, con lo cual también parece anular, infundadamente, la participación o la voluntad estética del poeta o autor literario.

31 Las ideas que el estudiante debía reproducir y enlazar coherentemente eran: a) la literatura es útil para el ser humano a pesar de que no se relacione directamente con las actividades cotidianas, b) la literatura es trascendente, porque supera el ámbito de lo cotidiano, c) la literatura, por su trascendencia, puede crear pensamiento y experimentar su propio desarrollo histórico, d) la literatura es expresión de la libertad creativa y por tanto, es campo para la experimentación estética. Los “temas de gran interés” mencionados en el fragmento fueron añadidos por el estudiante.

Parece que los alumnos no reconocen las diferencias (que implican niveles diversos de dificultad conceptual, recursos de redacción y habilidad para emplear estructuras sintácticas complejas) entre las operaciones que se les exigen en sus obligaciones académicas. Todo lo perciben, aparentemente, en un renglón nebuloso, “la respuesta”, que no siempre se corresponde propiamente con una “pregunta”. Esto también parece indicar que se les dificulta la reorganización de su propio conocimiento a partir de los datos que obtienen de diversas fuentes. Muchas respuestas permiten percatarse de que el alumno puede llegar a tener una idea, siquiera vaga, de lo que se le pide que haga o responda; sin embargo, no llega a construir un discurso con la suficiente coherencia para demostrar que ha comprendido eficazmente las ideas esenciales de los textos fuentes, y la relación entre éstas.

#### d) El discurso tautológico

Muchos hemos tenido la siguiente experiencia frustrante: a veces, cuando queremos averiguar el significado de una palabra, y lo buscamos en el diccionario, este nos ofrece una definición que nos remite finalmente a la misma palabra de partida, y quedamos como al principio, sin saber su sentido (se trata, en este caso, de la llamada “definición circular”, ya estudiada por la retórica clásica).

Algo muy semejante ocurre con el discurso tautológico: una sucesión de enunciados que, esencialmente, no añaden ninguna información nueva que aclare o explique lo que debe aclararse o explicarse.

He aquí algunos ejemplos típicos:

- “Comunicación: es comunicarse.”
- “Comunicación: es cuando uno se comunica.”
- “Andrés: palabra aguda, lleva tilde porque así lo exige [sic] la regla.”<sup>32</sup>
- “Literatura. Viene del latín ‘literatura’ [sic, por litteratura],

---

<sup>32</sup> La pregunta que surge es, precisamente: ¿cuál regla? Se trata de una respuesta a un examen de ortografía, en el cual se pedía expresamente que se enunciaran la regla de acentuación gráfica que se aplicaba en cada caso.

significa 'literatura'." <sup>33</sup>

- "Creo que es un cuento fantástico porque es producto de la imaginación fantástica del escritor."

El discurso tautológico es más frecuente en las definiciones dadas por los alumnos (en efecto, muchas veces son circulares), pero puede manifestarse en párrafos enteros, que "hablan" sin decir realmente nada nuevo o importante. Se incurre, pues, en el defecto la *vanilocuencia*, y con frecuencia, a causa de esto mismo, se componen trabajos o se redactan respuestas que resultan innecesariamente extensos. Quizás esto tiene su causa en la creencia, común en el estudiantado, de que no es necesario explicar ningún concepto al profesor, porque éste, como ya lo sabe todo de la asignatura, no necesita ninguna explicación.

### e) Interferencia de la oralidad en la lengua escrita

Muchos colegas convendrán con nosotros en que hay sobreabundancia de errores gráficos de diversa clase en numerosos exámenes y trabajos escritos. No obstante, se trata, general, de un problema meramente formal y de resolución relativamente sencilla, que palidece ante otro mucho más grave: la escasa o nula conciencia de que la lengua oral y la lengua escrita difieren no sólo en su naturaleza perceptual (auditiva/visual), sino también en la observación de ciertas convenciones, mucho más exigentes en el caso de la escritura, sobre todo en los textos académicos. En efecto, a la convención ortográfica debe añadirse el uso de un léxico y de una sintaxis más normativizados y estandarizados, la atención más rigurosa a los medios de cohesión textual (concordancia, sustitución léxica, conectores discursivos...), la mayor frecuencia de la hipotaxis (subordinación de oraciones) y el empleo de los signos de puntuación (estos plantean un problema más sintáctico que ortográfico).

Veamos diversos ejemplos de la interferencia de la oralidad en la escritura:

<sup>33</sup> Se trata de una respuesta a un examen sobre la etimología de varias palabras de uso frecuente. En ningún momento el estudiante menciona la palabra exacta, dada y estudiada en clase, que resulta verdaderamente explicativa: "littera", la cual significa "letra" o "signo de escritura".

- Léxico familiar-coloquial: “papá” (por “padre”), “ahorita” (por “ahora mismo”), “chiquitico” (por “muy chico” o “muy pequeño”), “un viaje de errores” (por “una gran cantidad de errores”).
- Localismos de uso muy circunscrito: “agarramos el Tusca” (por “tomamos el autobús”).
- Anacolutos y discordancias: “el niño *que su papá le pegaba*” (construcción según la norma escrita: “el niño *cuyo padre le pegaba*”), “los alumnos *que le gusta el estudio*” (por “los alumnos *a los que les gusta el estudio*”).
- Abundancia de prolepsis o anticipaciones de elementos oracionales: “La comunicación oral para hacerla efectiva simplemente se necesita...” (anticipación del objeto directo de un verbo en infinitivo y regido por preposición; construcción más apropiada: “*Para hacer efectiva la comunicación oral simplemente se necesita...*”).
- Errores en la segmentación de las unidades léxicas (acompañadas, frecuentemente, de errores ortográficos): “osea” (por “o sea”), “atrabéz” (por “a través”), “van hacer” (por “van a ser”), “fue a ser” (por “fue a hacer”).
- Abuso del “uno” impersonal: “uno hace”, “uno dice”, “uno escribe”.
- Empleo del infinitivo con sujeto expreso (distinto del de la oración principal) en oraciones finales: “*para yo poder llegar temprano me trajeron en carro*” (por “*para que yo pudiera llegar temprano, me trajeron en carro*”).
- Empleo excesivo de las conjunciones “y”, “pero”, en detrimento de otros nexos más precisos para la trabazón de los enunciados según sus relaciones semánticas.
- Aparición de marcadores interaccionales:<sup>34</sup> “Bueno, profe, yo opino que...” (en un texto escrito expositivo). “Este ¿cómo le digo profe? Es como cuando...” (Ídem).

<sup>34</sup> Palabras o expresiones propias de la conversación o del diálogo en su desarrollo espontáneo. Su función es *fática* (establecer, prolongar o concluir el contacto comunicativo, verificar el funcionamiento del *canal*).

- Uso de “ser” como focalizador,<sup>35</sup> sin relativo expreso: “ella quiere *es* leer cuentos” (por “*lo que* ella quiere *es* leer cuentos”), “Venezuela la libertó *fue* Simón Bolívar” (por “*quien* libertó a Venezuela *fue* Simón Bolívar”).

Muchas de las faltas ejemplificadas tienen su explicación en el hecho de que el alumno ignora la diferencia entre las dos manifestaciones de la lengua, por lo cual, generalmente, no puede reconocer las intrusiones o interferencias del lenguaje cotidiano en su expresión escrita formal.

### ALGUNAS RECOMENDACIONES

Sin duda, muchos de nuestros colegas han observado entre sus propios alumnos problemas muy semejantes. Por ello, y aspirando a que este trabajo pueda ser de alguna utilidad, nos atrevemos a ofrecer algunas recomendaciones generales<sup>36</sup> que probablemente contribuyan a mejorar, al menos un poco, el preocupante estado del rendimiento estudiantil promedio.

1.- Es conveniente que el docente enseñe a sus alumnos la diferencia entre las diversas operaciones mentales. Siempre que sea posible, ha de ejercitar a los estudiantes en modelos de discursos donde se vean las diferencias de enunciación entre una comparación y una explicación, entre una definición y una argumentación, etc. Valga la misma recomendación cuando se asigne la composición de un determinado tipo de texto académico (ensayo, monografía, informe...). En otras palabras, si el docente quiere que sus estudiantes realicen una comparación entre ideas, conviene que les muestre o facilite textos donde se realicen comparaciones; si desea que compongan un ensayo, debería proporcionarles como modelos ensayos ya escritos, o al menos

<sup>35</sup> Un *focalizador* es una palabra o término que sirve para señalar el “foco” o “tema” de un enunciado. El verbo *ser* usado como focalizador parece un rasgo característico del español de varios países de América (entre ellos Venezuela), pero a pesar de que su uso da la impresión de estar extendiéndose y aceptándose cada vez más como un rasgo normal del habla, los estudiosos aún no lo consideran de “buen estilo” en un texto escrito formal.

<sup>36</sup> No sugerimos estrategias, actividades, materiales de apoyo o instrumentos de evaluación específicos porque desbordaríamos los límites de estas páginas, y merecen un desarrollo especial en artículos *ad hoc*.

facilitarles una guía confiable sobre cómo componer esta clase de texto.

2.- Es importante que, en las asignaciones, no se evalúe únicamente el conocimiento extraído directamente de los textos de modo memorístico, sino también el pensamiento que resuelva problemas a partir de la información contenida en los textos de apoyo. Ello significa ofrecer a los estudiantes la oportunidad frecuente de elaborar explicaciones y comentarios sobre aquellos textos. Así se fomenta en el alumno la conciencia de que la lectura del material guía es un paso previo para construir su propio conocimiento, el cual debe basarse en la comprensión de la información, y no en su reproducción pasiva.

3.- Los trabajos de investigación y los informes que se asignen deberían partir de problemas concretos y bien delimitados, supervisados por el profesor. La finalidad de esto es evitar las prácticas de reproducción pasiva (sin comprensión), con las cuales, en una suerte de “collage” textual, el alumno trata de dar respuesta a planteamientos excesivamente amplios o vagos. Por ejemplo, en vez de asignar una investigación sobre “La comunicación” o sobre “La literatura” en general (ante estos “supertemas” o “macrotemas”, tiemblan incluso los expertos), el profesor debería proponer asuntos más delimitados como “Los factores del proceso de la comunicación” o “Las diversas definiciones de la literatura según distintos autores”.

4.- Es fundamental que el docente ayude a sus alumnos a percibir la utilidad de practicar sistemáticamente la reelaboración de sus propios textos (trabajos escritos e incluso exámenes), como un medio para lograr la creciente mejora de la coherencia y la cohesión, y la adecuación de su propia escritura al contexto académico. Esto implica crear en los estudiantes la conciencia de que, guardando fidelidad al texto fuente, puede y debe proponerse un discurso original y comprensible. Con tal fin, el profesor debe ofrecer a sus estudiantes la oportunidad para reelaborar al menos uno de los textos asignados.

5.- Es necesario familiarizar a los estudiantes con el lenguaje específico de cada área de conocimiento abordada por las asignaturas, de manera que no lo empleen inadecuadamente y fuera de contexto. Es de gran

importancia hacer ver la jerarquía y las relaciones de inclusión u oposición entre los conceptos claves de cada disciplina. Ello significa exhortar a los estudiantes a recurrir de modo constante a los textos de referencia (diccionarios, enciclopedias, manuales, glosarios...). Y aquí insistimos, una vez más, en la necesidad de la comprensión para la posesión efectiva del conocimiento. En efecto, de muy poco le sirve al estudiante aprender, como término básico del análisis literario, que la *metáfora* es un "tropo basado en una comparación implícita", si no sabe qué es "tropo" (otro término clave de la literatura), ni qué significa "implícito".

6.- No debe desdeñarse el volver sobre algunos temas ya vistos. Esto puede brindar al estudiante la oportunidad de que se reencuentre con temas que, por su propia naturaleza, son difíciles de aprender sólo en unas pocas lecciones, en el corto tiempo que imponen los períodos lectivos. Por supuesto, esto debe hacerse de manera tal que el estudiante no sienta que simplemente está repitiendo lo que ya sabe, y por tanto, que también está perdiendo el tiempo. Corresponde a la habilidad y a la inventiva del docente enfocar el asunto desde un nuevo punto de vista que resulte interesante.

7.- Es conveniente crear entre los estudiantes la conciencia de que la lengua escrita y la oral son formalmente diferentes, y que la primera impone, sobre todo en los textos académicos, ciertas exigencias cuyo propósito, más que lograr la elegancia en la expresión, es llegar sin trabas a la comprensión del lector (éste, en efecto, se halla limitado a los datos que le aporta solo el texto). Para crear esta conciencia puede recurrirse a diversos expedientes, por ejemplo, conferencias o breves seminarios a cargo de profesores del área de lengua, los cuales pueden promover la reflexión sobre la mencionada diferencia entre la oralidad y la lengua escrita, ilustrándola con aportaciones teóricas de la lingüística y de los estudios literarios. Sin embargo, el principal medio para crear esta conciencia debe ser, sencillamente, *la promoción de la lectura*: alentar y exigir a los estudiantes el ejercicio y la práctica constante del acto de leer, crear en ellos la conciencia de la necesidad que tienen de familiarizarse con la palabra escrita, de leer no solo unas cuantas página, sino también capítulos y libros completos, y no sólo cuando deban cumplir alguna obligación académica, sino también en

sus vidas cotidianas. Ser universitario es ser lector constante, y sin esta convicción es muy poco lo que se puede avanzar en el fomento de la excelencia.

### *ACLARACIONES Y REFLEXIONES FINALES*

Por lo que hemos expuesto, puede parecer que tenemos una opinión muy negativa de *toda* la población estudiantil. Ello no es así: reconocemos que existen buenos e incluso excelentes estudiantes, que rechazan la memorización pasiva, que dominan el metalenguaje propio de la carrera que estudian, que se expresan con coherencia y cohesión, y que tienen conciencia de que la escritura impone ciertas exigencias estilísticas. Sin embargo, tenemos la inquietante impresión, compartida por otros colegas, de que cada año ingresan más jóvenes cada vez menos preparados para afrontar con éxito sus retos académicos. Por supuesto, puede tratarse de una impresión falsa, causada por el crecimiento natural de la población, el cual se refleja indudablemente en el crecimiento de la población estudiantil. No obstante, aun si se admite que el aumento de la cantidad de alumnos poco preparados es simple consecuencia del crecimiento general de la población, y no un incremento absoluto de la incompetencia (lo cual diría muy mal de nuestro sistema educativo), el sólo hecho de que exista aquel aumento natural ya es suficiente para suscitar preocupación.

Por otra parte, no queremos concluir estas líneas sin reconocer que todos los problemas que hemos descrito, sobre el manejo del conocimiento, también ocurren, en grado variable, entre los profesores. Efectivamente, durante varios años, hemos tenido la oportunidad no solo de corregir trabajos y exámenes de nuestros estudiantes, sino también de revisar por diversos motivos (petición de los interesados, solicitudes de arbitraje hechas por revistas y eventos científicos) varios artículos y ponencias escritos por numerosos colegas. El resultado de estas revisiones llama igualmente a la reflexión: en no pocos casos hemos notado discursos vanilocuentes, de escasa coherencia y cohesión, que reproducen citas textuales sin comentarlas ni justificarlas, y que presentan chocantes interferencias de la lengua oral en la escritura. Nos preguntamos si con estos profesores es posible un cambio positivo en la academia, si estos docentes son el ejemplo profesional que sus estudiantes necesitan en

cuanto a la producción de textos.

Como quiera que sea, la propia naturaleza de nuestra labor de educadores nos pide y nos exige mantener la esperanza en el cambio. Es cierto que “una golondrina no hace verano”, pero creemos firmemente que, siquiera en el espacio limitado de nuestras aulas de clase, es preferible intentar ese cambio a quedarnos de brazos cruzados.

### REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y otros (1992). *El idioma español de la Venezuela actual*. Caracas: Cuadernos Lagoven.
- Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- García, M. (1999). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios. Una experiencia pedagógica. *Clave*, 8, pp. 69-75.
- Jáimez, R. (1998). La organización de los textos académicos: Su incidencia en la escritura estudiantil. *Letras*, 56, pp. 9-21.
- Jáuregui, R. (1999). Hablar y escribir bien. *Educere*, 7, pp. 62-65.
- Montoya, C. (2004). Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus prospectivas en Latinoamérica. *Razón y palabra*, octubre-noviembre, 41. Disponible en: [www.razonypalabra.org](http://www.razonypalabra.org).
- Mostacero, R. (1999). La construcción del texto escrito y las competencias del productor de textos. Serrón, S. (Comp.) *I-II Encuentros de docentes con la lengua materna. Memorias*, (pp. 67-81). Caracas: Red Latinoamericana de Alfabetización.
- Russotto, R. (1989). La técnica del ensayo: Un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*, 46, pp.89-91.
- Sánchez de Ramírez, I. (1993.) Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*, 50, pp. 61-131.
- Sánchez de Ramírez, I. y Barrera, L. (1992). Cómo mejorar la coherencia en textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva*, 4, pp. 50-93.
- Villegas, C. (1999). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. *Lectura y vida*, septiembre, XX, 3, pp.44-53.

# 11

## Deficiencias en el uso de la lengua escrita

Adolfo Bartolomé Ayuso  
Universidad de los Andes- Táchira  
adolfoabar@cantv.net

### *1. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD*

La escritura resulta una actividad muy compleja. En el momento o situación de actividad de uso de la lengua –oral o escrita- se conjugan elementos de carácter cultural, discursivo y conocimientos específicos de carácter lingüístico muy variados que se interrelacionan y que por ello propician una actividad de reflexión que le es inherente –actividad metalingüística- sobre todo en los momentos de producción de textos escritos.

Los textos expresan los pensamientos que fluyen por la mente del alumno durante el proceso de su elaboración. De ellos se puede obtener una descripción de lo que ha sucedido en la producción del mismo, dependiendo de la capacidad del sujeto para expresarse y de la habilidad de quien lee el texto para interpretarlo.

No todo texto es completo, siempre es una parcialidad y muchos de los procesos que se dan en el momento de su composición no alcanzarán a ser exteriorizados y, por tanto, a ser percibidos.

Para llegar a comprender mejor los textos escritos y sus resultados, junto con la interpretación que de ellos se dan, se hace necesario conocer el contexto de los mismos, es decir, quiénes lo han producido

y en qué contexto han tenido lugar. Por esto, para el análisis y estudio de la situación y del grado de aceptabilidad alcanzada por los alumnos en el uso de la lengua nos ha resultado muy útil el uso de plantillas de análisis en las que se han ido desglosando en forma de ítems muchos de los elementos arriba mencionados.

El interés de este estudio se centra en comprender el por qué los estudiantes al ingresar en la universidad tienen serias deficiencias en el uso del código comunicacional que es la lengua escrita.

Se inicia un estudio de los textos escritos por grupos de alumnos que han ingresado a la Universidad de Los Andes en sucesivos períodos lectivos. Este hecho le da a este estudio un carácter transversal y retrospectivo. La atención se dirige hacia individuos –alumnos- que han alcanzado un cierto punto final o estadio definitivo en un proceso de aprendizaje. Al analizar y considerar su actual uso del código escrito de la lengua, sus textos escritos, surge la pregunta de si no habrá algo en las etapas anteriores de formación de estos alumnos que pueda explicar la situación presente.

Se realiza un proceso de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo desde los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive -un docente implicado en la labor de enseñanza aprendizaje del área de Castellano y Literatura-, se procede a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con la finalidad de mejorarla, e implicando en el proceso a los que viven el problema –alumnos y docentes con años de experiencia en el área-, quienes se convierten en autores de la investigación.

De esta manera, se está dando al trabajo un carácter no meramente teórico, sino que estamos haciendo que nuestra investigación esté anclada en la realidad concreta desde la que se teoriza, y desde la que se genera un proceso evolutivo que debe tender hacia el perfeccionamiento de la realidad cotidiana: un modo de generar conocimiento.

## 2. LOS AUTORES DEL TEXTO Y SU ÁMBITO

El primer momento del desarrollo de la investigación (la primera fase) fue realizado con una población de 115 alumnos entre dos secciones del primer semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes-Táchira. Se les hizo la propuesta de elaborar un tema libre desarrollado durante dos horas de clase establecidas en el calendario escolar.

Posteriormente –segunda fase de investigación–, con otro grupo que iniciaba sus estudios, se repitió el proceso recogiendo, de los nuevos alumnos que ingresaron, un número semejante de textos escritos: unos 120 en cada semestre de los señalados, con las mismas características.

El total de la muestra de esta población fue de 72 alumnos.

La selección hecha de los textos libres elaborados por los alumnos, constituyen el corpus de análisis a partir del cual se analiza la situación del uso del código escrito de la lengua y se estudian las causas de las posibles deficiencias en este uso. Los resultados nos pueden llevar a plantear propuestas metodológicas, bien sea correctivas del proceso de enseñanza de la lengua escrita para su uso adecuado con alto nivel de eficiencia comunicacional, bien sea a plantear refuerzos para la mejora del proceso de aprendizaje escolar, según lo aconseje la situación concreta.

### 2.1. Descripción del grupo

Los autores de los textos, objeto de análisis, fueron seleccionados aleatoriamente; con anterioridad al momento de elaboración del texto libre se recogieron, mediante un instrumento adecuadamente elaborado, los datos personales que pudieran ser importantes para obtener una mejor comprensión de los resultados de todos los alumnos del curso.

Las características personales de los alumnos de la muestra seleccionada al azar son las siguientes: alumnos con un promedio de edad comprendida entre 19 y 20 años. Una edad en la que los individuos ya han desarrollado la variación estilística, o están finalizando esta fase, y hacen un uso “estándar” y coherente de la lengua.

Es relevante, también, la presencia mayoritaria del sexo femenino, un 75%, característica resaltante de la población estudiantil de las carreras de educación y, consecuentemente, después, de los profesionales de la Educación en Venezuela.

Otro dato interesante es que 46 de los 72 alumnos (un 80,6%) son oriundos de la región Tachirense y en su mayoría (un 65,3%) ha realizado sus estudios de bachillerato en liceos públicos (47 sobre 72) de la misma región. Este es un dato importante en relación con lo que más adelante se señalará a propósito de la caracterización socio-económico de la muestra: su extracción fundamentalmente popular y de la región, pues es mediante la palabra como el individuo entra a formar parte de la sociedad y mediante ella se le abren al ser humano los significados de las cosas. Así mismo, todo el entorno social condiciona muchos de nuestros aprendizajes y principalmente la adquisición y dominio, no sólo de las habilidades y destrezas comunicacionales, sino también del adecuado uso del mismo, de acuerdo con los patrones estandarizados de la lengua como sistema.

Cuatro elementos se revelan fundamentales para caracterizar la muestra desde la perspectiva socioeconómica:

- 1.- El número de hermanos del que forman parte cada uno de los alumnos de la muestra seleccionada;
- 2.- la condición socio-económica en la que ellos mismos se ubican;
- 3.- las referencias a cerca del nivel de educación formal de los padres;
- 4.- la profesión ejercida por los mismos.

Teniendo en cuenta estos elementos, podemos señalar que es una muestra representativa, en líneas generales, de la clase media con tendencia hacia la baja: un 83,3% de las familias de los alumnos. Esto tiene su correspondencia, bien sea en el tipo de profesión de los padres y las madres -empleados y obreros en un 54,2% y 70,8% respectivamente, que si se les suma el 1,4% de padres desempleados hacen un total de 55,7% y 70,8%, bien sea en los niveles de educación formal alcanzados por los mismos: Sólo un pequeño número de ellos ha logrado superar el bachillerato completo y los estudios universitarios. También se observa que un promedio más bien elevado es de familias numerosas: tres o

más hermanos. Todas estas consideraciones, junto con lo señalado de la realización de los estudios de bachillerato en liceos públicos, contribuyen a reforzar la idea, existente en nuestro ambiente, de que la población estudiantil atendida por nuestras universidades públicas es realmente de extracción genuinamente popular.

Es necesario resaltar, como dato sumamente importante para entender después los resultados obtenidos del análisis de los textos, que el promedio de calificaciones obtenidas por el grupo en sus estudios de bachillerato está entre 12, 13 y 14 y es el 65,3% de la población estudiantil. Este resultado tiene la particularidad de ser un promedio, a nuestro modo de entender, realmente bajo del rendimiento estudiantil de los últimos niveles de la Educación Básica y del Ciclo Diversificado y Profesional.

### 3. *EL TEXTO LIBRE*

La redacción de un texto libre es un procedimiento sencillo en el que se da a los alumnos la oportunidad de escribir lo que quieran, sobre lo que quieran, sin limitaciones, en la creencia de que los alumnos pueden tener más éxito con un relato adecuado en este tipo de actividad.

Resulta importante recoger la producción escrita espontánea –dentro de la espontaneidad natural que cabe en una actividad escolar-, es decir, el uso activo que el alumno hace de su competencia lingüística en una actividad natural, de carácter habitual y cotidiano en el aula. En cuanto al contenido, el alumno debe recurrir a sus experiencias personales, sin ninguna imposición en relación con el tipo de estructuras lingüísticas a utilizar.

La elaboración de este tipo de texto fue una actividad propuesta a los alumnos de las secciones de la carrera de Educación Básica Integral, al inicio del semestre, por el profesor de Lengua Española en una sesión ordinaria de clase de dos horas. Se les planteó, sin mayores indicaciones ni señalamientos, para no condicionar en ningún momento su naturalidad y espontaneidad, la actividad de elaboración o redacción de una página sobre algún tema de su preferencia, sobre algo que les gustara o les inquietara. Se les sugirió, sí, que lo hicieran previamente

en un borrador para tener la posibilidad de organizar mejor su texto definitivo.

Tuvieron la oportunidad de comentar entre ellos durante unos breves momentos sobre la actividad propuesta y poco a poco comenzaron a desarrollarla sin ninguna expresión de inconformidad o desacuerdo en un ambiente de naturalidad y normalidad.

La problemática abordada, o los temas de interés tratados, por demás sugestivos y variados como puede verse a continuación, responde en forma bastante adecuada, por lo general, a las inquietudes de nuestros ambientes juveniles de edad promedio de 19 años, a las situaciones que se están viviendo en esos momentos en la región o en el país en general.

La inclinación por este tipo de temas revela que entre la muestra de los jóvenes seleccionados existe una juventud realmente inquieta, en sintonía con el entorno social en el que se desenvuelve su cotidiano quehacer, y con una profunda expectación de futuro: en toda esta problemática, ellos se sienten implicados y, hasta cierto punto interpelados. Son escasos los temas que se pudieran considerar como neutros, de carácter ficticio o de evasión de la realidad concreta.

Se pudo apreciar, durante el desarrollo de la actividad, que eran muy pocos los alumnos que se detenían a reflexionar y elaborar anotaciones previas sobre el tema que habían elegido. Se percibió que tampoco están acostumbrados a escribir borradores sobre los cuales, en un segundo o tercer momento del proceso, trabajar el texto definitivo. Esto puede revelar que lo que aparece en los textos sea, en general, fruto de la espontaneidad inmediata, sin mayor empeño en un cuidadoso proceso de elaboración.

### **3.1. Análisis del texto libre**

El texto con tema libremente elegido tiene la peculiaridad de permitir, a quien optó por determinado asunto, moverse sin presiones y con toda su peculiar creatividad, en la búsqueda y elección de ideas y contenidos reales o imaginarios, formas expresivas, recursos estilísticos; en pocas palabras, el sujeto puede desempeñarse a su gusto en la elaboración

y organización del texto elegido en función de lograr una mayor eficacia comunicativa o en función de hacer evidente sus habilidades y destrezas comunicacionales, sus cualidades de escritor, o simplemente disfrutar del placer de la actividad creadora que implica la elaboración de un texto escrito.

Los títulos libremente elegidos se prestan muy bien para exposiciones o desarrollos ricos en contenido y con variedad de formas expresivas y de los que cualquier lector abrigaría amplias expectativas.

Se plantea la valoración en forma global porque se pretende vislumbrar, también en forma global, alguna posible solución a la problemática – tan sentida entre nuestros docentes- de las limitantes en el uso de la lengua escrita que, en general, se observa entre nuestros alumnos al salir de la Educación Media e ingresar a la Universidad.

#### A. Visión global de lo escrito

	Total adecuac.	Total inadec.	Total alumn.	% adecua.	% in- adecua.
1)Claridad	36	36	72	50	50
2)Precisión de vocabulario	38	34	72	52.7	47.3
3)Creatividad, originalidad	29	43	72	40.2	59.8
4)Manejo de los tiempos, modos y voces verbales	39	33	72	54.2	45.8
5)Respeto a las opiniones ajenas	72	--	72	100	-
6)Espíritu crítico	28	44	72	38.8	61.2
7)Aportes valiosos	7	65	72	9.7	90.3
8)Seguridad en sus planteamientos	46	26	72	63.8	36.2

En los totales de cada uno de los ítemes y en los porcentajes de los mismos, a primera vista resalta la ubicación de los resultados en los niveles centrales entre la adecuación y la inadecuación, sin diferencias

muy significativas entre los valores aparecidos en cada uno de los rasgos y apreciándose, como preocupante, la ausencia casi total de algunos de los indicadores señalados.

Al hablar de claridad de lo escrito nos referimos al conocimiento del tema y su exposición de manera inteligible. Los resultados de este dato un 50% en el nivel de adecuación y un 50% en el de inadecuación, con ligera tendencia hacia la inadecuación en el segundo y tercer grupo, puede ser relevante. Tratándose de temas libremente escogidos por los alumnos, era de esperar mayores niveles de claridad expositiva, mayor dominio de los elementos expuestos y una relevante originalidad – característica propia de la edad- en cuanto a las formalidades expositivas.

Se presupone que al ser temas de su propio interés o al querer expresar sus inquietudes existe una mejor predisposición para alcanzar mayores niveles de eficacia comunicativa.

La precisión de vocabulario, entendida como uso adecuado de los términos con variedad, riqueza y fluidez, es la materialización de la claridad expositiva y complementariedad de la misma.

El hablante, al igual que el mensaje y que el acto de la comunicación, se da en el tiempo. Ahora bien, la comunicación avanza en esta constante temporal a la que todos necesariamente estamos sometidos. El hablante y el oyente necesitan tener un punto de referencia para ordenar el mensaje en el tiempo; este proceso de referencia significativa lo realiza el verbo. Es esta una categoría gramatical de gran complejidad por su riqueza significativa.

En el verbo percibimos la dimensión de los hechos o de los acontecimientos, así como la relación del hablante-enunciado, es decir, la actitud que este adopta ante el contenido expresado. Su uso en forma adecuada es un factor decisivo en el proceso comunicacional por las implicaciones que tiene en relación con la conformación de las diversas unidades de significación y, por consiguiente, con unidad global del texto.

Los resultados obtenidos en esta categoría de análisis, son sumamente

significativos y nos permiten percibir, no sólo las habilidades y destrezas en el manejo de la lengua y el conocimiento de las categorías sintáctico-verbales, sino que también sirven para darnos cuenta de lo que puede ser la capacidad de ubicación espacio-temporal de quien escribe.

En cuanto a la creatividad en los enfoques de las temáticas y su exposición, hay que destacar que en los tres grupos, en general, son tópicos muy manidos y sin mayor relevancia en sus aportes. Se limitan a describir elementos del pequeño entorno de los autores, ciñéndose a repetir opiniones sin profundizarlas. Al no aportar elementos de mayor relevancia, se hace manifiesto un bajo nivel de actitud y capacidad crítica, que a nuestro parecer pudiera tener que ver con el alto porcentaje -100%- de la aceptación de la opinión ajena, como aparece señalado en los números 5, 6, 7 y 8 de este mismo cuadro. Estos resultados pudieran parecer preocupantes al ser síntomas de grupos de alumnos meramente receptores.

## **B. Análisis formal**

En el uso cotidiano y formal de la lengua, el hablante demuestra que ha interiorizado las reglas de su funcionamiento. Es un conocimiento inconsciente que no ha precisado de instrucción previa. Durante el período escolar, sobre todo en la segunda y tercera etapa de la Educación Básica, el alumno, usuario ya de la lengua, tiene la posibilidad de reforzar y perfeccionar de manera consciente y mediante informaciones ya elaboradas las habilidades y destrezas suficientes para un uso más adecuado de la lengua en las diversas situaciones comunicativas en las que pueda hallarse implicado.

En todo tipo de acto comunicacional el hablante no puede eludir por completo la necesidad de estructurar, al menos en un mínimo, el contenido que comunica. Las estructuras oracionales, unidades de significación completas y con autonomía sintáctica (Cadierno, 1987), se combinan entre sí formando unidades temáticas y formales más amplias, los párrafos, que son portadoras de significados que se integran en el significado general del texto.

Todo texto tiene, para su estudio y análisis, dos aspectos fundamentales a considerar; unos, pertenecen a lo dicho, lo nuclear del mensaje, su contenido; otros, al modo como se presenta organizado lo dicho. En ellos se reflejan diversas actitudes e intenciones del escritor de modo explícito en los elementos morfológicos y léxicos: el emisor se plasma en ellos frente a su interlocutor.

Es por ello, por lo que en cada uno de los rasgos señalados en el cuadro del análisis formal resalta una parcela de esa realidad total y unitaria que es el texto y que nos vemos obligados a segmentar de esa manera para conocer mejor sus mecanismos de funcionamiento.

En el texto escrito, la organización material y jerarquizada de las unidades de significación y su adecuada delimitación formal tiene lugar mediante un correcto uso de los signos de puntuación. Ellos son reveladores de unidades de sentido cuyos elementos se agrupan alrededor de núcleos; también manifiestan la capacidad de organización del pensamiento del individuo y de su claridad en las unidades o secuencias sintagmáticas.

Analizamos a continuación, en cada uno de los apartados, lo más relevante en lo que concierne a los distintos niveles de la lengua en el discurso escrito.

	Total adecuac.	Total inadec.	Total alumn.	% adecua.	% in- adecua.
Nivel ortográfico fonológico					
1.1. Uso de los signos de puntuación	30	42	72	41.6	58.4
1.2. Uso de los espacios	47	25	72	65.3	34.7
1.3. Ortografía	43	29	72	59.7	40.3

Nivel léxico-gramatical					
Orden de las palabras					
Estructura de la oración	49	23	72	68.1	31.9
2.1.1 Oraciones simples	-	-			
2.1.2. Oraciones complejas	47	25	72	65.3	34.7
2.1.1.1. Uso de la yuxtaposición	32	40	72	44.4	55.6
2.1.1.2. Uso de la coordinación	39	33	72	54.2	45.8
Uso de la subordinación	39	33	72	54.2	45.8
Nivel de los recursos estilísticos					
3. 1. Claridad de ideas	37	35	72	51.4	48.6
3. 2. Secuencialidad	38	34	72	52.8	47.2
3.3. Repetición-redundancia	6	66	72	8.3	91.7
3.4. Precisión de vocabulario.	37	35	72	51.4	48.6
3.5. Uso de vulgarismos	27	45	72	37.5	62.5
3.6. Creatividad expresiva					

Claridad gráfica					
4.1.Legibilidad	65	7	72	90.3	9.7
4.2.Interespaciación literal	68	4	72	94.5	5.5
4.3.Interespaciación lineal	64	8	72	88.8	11.2
4.4.Altura mantenida	70	2	72	97.2	2.3
4.5.Lineación horizontal	70	2	72	97.2	2.3

Los datos que van apareciendo en estos cuadros del Análisis Formal de los textos de los tres grupos seleccionados establecen, con un nivel mayor de profundidad, una relación de correspondencia y complementariedad con los resultados obtenidos y analizados en los cuadros de la **visión global de lo escrito**.

Los resultados de los apartados del nivel *ortográfico - fonológico*, si bien el porcentaje de adecuación es de un 55%, encontramos niveles medios de aceptabilidad en los grupos. Nos llaman la atención y percibimos, sin embargo, un profundo conflicto en el uso de estos signos; se sospecha que no existe una valoración del signo ortográfico en cuanto signo y que no ha sido comprendida su funcionalidad, sino usado con un gran sentido de discrecionalidad. De ahí, su escaso uso por no percibir en ellos un recurso estilístico de claridad y secuencialidad en la exposición de ideas, como puede constatarse en los números 3.1 y 3.2. de estos mismos cuadros en la totalización .

La problemática sobre el uso de los *signos de ortografía* no se reduce a la comprensión de una serie de reglas únicas e invariables sino que suele estar sujeta a variables diversas, de modo y gustos de una época, de las necesidades de comunicación y de preferencias individuales.

Serafíni (1994) señala las posibles funciones de los signos y las diferencias de empleo dependiendo de la diversidad de estilos. Entre los estilos destaca el de

- *la puntuación mínima*, propia de los escritores inexpertos: en ella sólo aparecen los puntos y las comas y raramente los dos

puntos y el punto y coma;

- *la puntuación clásica*, propia de los escritores experimentados: en esta se observa el uso variado de todos los signos de puntuación al servicio de la expresividad y de la inteligibilidad;
- *la puntuación enfática*, característica de la publicidad y del estilo particular de algunos autores.

Hay que tener siempre presente que los signos de puntuación cumplen una función ordenadora del contenido a partir de elementos lingüísticos en los que se apoya; uno de estos elementos es la estructura oracional.

Todos aquellos elementos que conforman el nivel ortográfico, que se adquieren sobre todo con mucha práctica, debieran aparecer explicitados también como objeto de estudio en los contenidos programáticos de las dos etapas de la Educación Básica a las que hacemos referencia: la segunda y la tercera etapa.

En todo proceso comunicacional y sobre todo en la comunicación escrita, el agrupamiento de las palabras para formar secuencias no es libre en la medida que existen restricciones para que en determinados paradigmas aparezcan o se realicen en determinadas posiciones sintagmáticas. La identificación y calificación de las posiciones sintagmáticas posibles es la meta de una *gramática* (Páez, 1992).

Los datos extraídos en el análisis de los textos de los grupos relacionados con el indicador del nivel *Léxico Gramatical* revelan que los alumnos hacen uso relativamente adecuado de las estructuras sintácticas simples, bien sea sintagmas, bien sean oraciones simples, consecuentemente, son capaces de utilizar mejor las estructuras más complejas de yuxtaposición, coordinación y subordinación que son reveladoras de valores expresivos de raciocinio, valoración, relación de estructuras espacio-temporales, manifestación de causa-efecto, emotividad o simplemente de un cierto nivel de habilidad estilística.

La mayor o menor ausencia de este rasgo permite hacer o no hacer explícito, según sea el caso, un cierto grado de lógica interna de pensamiento y de coherencia del mismo. Aquí se plantea, pues, un serio problema de madurez en estos niveles de desarrollo

intelectual (recuérdese que el promedio de edad es de 19 – 20 años), en correspondencia no sólo con la edad cronológica sino también con la situación y perspectiva de un quehacer universitario de estudio, investigación, aportes críticos, elaboración de pensamiento y conocimiento autónomo. Puede ser una manifestación de un estadio de pensamiento todavía operacional concreto, cuya expresión aparece en la inadecuada y estática reiteración de contenidos e ideas medio-ambientales y la casi ausencia de creatividad expresiva y aportes críticos.

Con relación a la *Calidad Gráfica*, dada la mayoría de la muestra de sexo femenino, caracterizada por su tendencia al cuidado de la estética, aparece con altos niveles de adecuación: buena caligrafía, buena legibilidad y presentación.

### **C.- Análisis a partir de las funciones del lenguaje**

Quien habla o escribe vacía en el lenguaje su experiencia interna y externa, su visión de mundo, sus percepciones y reacciones. Sus actos lingüísticos expresan su sistema semántico, su sistema de significaciones y lo hace mediante los sistemas de relaciones codificadas por el lenguaje.

El lenguaje tiene como función esencial y finalidad primordial la *comunicación*. Aquel sirve de vehículo para introducirse en el discurso expresando sus comentarios, manifestando sus actitudes y valoraciones, y estableciendo con el interlocutor el papel comunicativo, bien al aportar información, bien al hacer preguntas, bien al saludar o persuadir; es decir, estableciendo una relación interpersonal que da colorido y matiz particular al acto comunicativo mismo: un acto profundamente humano con variantes y peculiaridades que pueden considerarse como subfunciones del lenguaje mismo: son las señaladas por Jakobson y ya descritas en nuestro marco conceptual. Ellas han servido de base para elaborar el instrumento *Análisis a partir de las funciones del lenguaje* y cuyos resultados nos disponemos a considerar.

	Total adecuac.	Total inadec.	Total alumn.	% adecua.	% in- adecua.
1.-Representación de la función referencial					
1.1.-Relación sujeto predicado	49	23	72	68.1	31.9
1.2.-Enunciados afirmativos	41	31	72	56.9	43.1
1.3.-Enunciados negativos	43	29	72	59.7	40.3
1.4.-Enunciados dubitativo	1	71	72	1.4	98.6
1.5.-Enunciados interrogativos	3	69	72	4.2	95.8
2.-Representación de la función expresiva:					
2.1.-Uso de la interjección	1	71	72	1.4	98.6
2.2.-Oraciones-cláusulas exclamativas	-	72	72	-	100
2.3.-Uso de aumentativos y diminutivos	-	72	72	-	100
2.4.-Adjetivación	13	59	72	18.1	81.9
3.-Representación de la función conativa:					
3.1.Estructuras oracionales, cláusulas de mandato	11	61	72	15.3	84.7
3.2.-Formas verbales lexicalizadas	23	49	72	31.9	60.1
3.3.-Adjetivos, sustantivos axiológico	17	55	72	23.6	76.4

4.-Representación de la función fática:					
4.1.-Uso de formulas para:					
4.1.1.Iniciar la comunicación	20	52	72	27.8	72.2
4.1.2.Prolongar la comunicación	36	36	72	50.0	50.0
4.1.3.Interrumpir la comunicación	10	62	72	13.9	86.1
4.1.4.Finalizar la comunicación	20	52	72	27.8	72.2
5.-Representación de la función metalingüística:					
Definición o descripción de un signo, término gramatical o lingüístico	29	43	72	40.3	59.7
Explicación de un elemento aparecido o aclaración mediante un concatenador	12	60	72	16.7	83.3
5.3. Uso de los diversos modos de cita o referencia textual	5	67	72	6.9	93.1

Los resultados señalados en el cuadro síntesis de los tres grupos revelan el uso relativamente pobre de las posibilidades expresivas de la lengua. De los indicadores de la presencia de cada una de las funciones, el más elevado es el de la función referencial con un 38.1% de adecuación frente a un 61.9% de inadecuación. Todos los demás indicadores de las otras funciones son sumamente altos en las apreciaciones de inadecuación en su aparición: 93.6% en la función expresiva, 76.4% en la función conativa, 70.1% en la función fática, 79.8% en la función metalingüística.

Estos resultados nos hacen pensar que su ausencia o escaso uso sea

debido, en cierto modo, a la carencia de una práctica constante de la redacción en el período de la Educación Básica y Media Diversificada y de un continuo proceso de evaluación de los procesos implicados en esta actividad de la composición escrita.

Varios de los textos inician con bríos y, casi simultáneamente, se percibe el fantasma del cansancio y la fatiga o el deseo de finalizar pronto, rematando el tema. Progresivamente va decayendo el nivel cualitativo de la expresión escrita. Así mismo, aparecen ideas que quedan incompletas, o a la inversa, con pocas palabras se quiere decir más de lo que se puede.

Los datos numéricos de adecuación en la *referencialidad* del lenguaje y sus manifestaciones en los enunciados, en los tres grupos, manifiestan un uso ajustado de las relaciones sujeto-predicado, de enunciados afirmativos y negativos. Se encuentran casi ausentes y en porcentajes sumamente bajos de adecuación -1.4% y 4.2%- los elementos de carácter dubitativo e interrogativo que darían colorido y dinamismo al texto

Sin embargo, llama la atención que, tratándose de un tema libre, los elementos que darían al texto la impronta de subjetividad estén ausentes: enunciados dubitativos: nº 1.4 y 1.5; todo lo referente a la función expresiva: nº 2.1, 2.2 y 2.3; y mucho de lo referente a la función *conativa*: nº 3.1 y 3.2. Es relevante, a pesar de lo antes señalado, la aparición de una significativa cantidad de elementos indicadores, si bien estereotipados, de la función *fática* (nº 4.1.1, 4.1.2 y 4.1.4), que también contribuyen a dar un cierto nivel de unidad textual.

Por la calidad de los temas y por la forma en cierta manera tan simple y diversa como fueron tratados, se justifican los escasos elementos mediante los cuales han debido hacerse presentes algunas de las reflexiones a las que pudiera hacer referencia la función metalingüística.

#### 4.- CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

1.- Los alumnos utilizan el código escrito de la lengua con serias limitaciones y, por lo tanto, con un alto nivel de ineficiencia

comunicativa; es un uso de mera referencialidad espontánea, como lo puede tener cualquier hablante común, evidenciándose que no han sido alcanzados en este campo los aprendizajes propios de los niveles escolares de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Se manifiesta claramente que el modo de redactar es copia fiel del lenguaje coloquial de uso escolar corriente en el que abundan los enunciados generales sin mayor profundización ni razonamientos.

2.- Aparece manifiesto, en general, un desconocimiento casi total de la funcionalidad expresiva de los signos lingüísticos en vistas a la eficiencia y la riqueza de la enunciación comunicativa: lo común del vocabulario utilizado, la ausencia de un mínimo de elaboración de las principales unidades de significación como las oraciones simples, por ejemplo, son una muestra de lo que se afirma.

3.- Como consecuencia de lo anterior se intuye que los alumnos de la muestra objeto de estudio han ejercitado poco, o al menos con poca efectividad, el recurso escrito del lenguaje, como forma de expresión personal y de elaboración del propio pensamiento.

4.- De los escritos se desprende, también, la existencia de una seria deficiencia en la capacidad de organizar los conocimientos previamente adquiridos; capacidad que tiene mucho que ver y que depende de una manera decisiva del manejo y organización de los códigos y estructuras de significación.

5.- La autonomía intelectual de nuestros alumnos se ve seriamente afectada por el desconocimiento del funcionamiento de la herramienta fundamental del conocimiento, el lenguaje.

6.- No existen diferencias ni en los contenidos ni en la forma entre los dos tipos de textos porque en ambos falta la elaboración conceptual personal y creativa.

7.- En ambos textos se observa poca eficiencia y capacidad original en el proceso de comunicación. Los autores están repitiendo lo que dicen otros: en el primero, por influencias culturales y ambientales; en el segundo, porque es evidente la impronta académica del alumno que se ve "examinado" acerca de un tema específico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Cuevas, L. (1995). Operaciones implicadas en el proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 5, 29,
- Alfieri, F. et al. (1993). "Proposiciones para docentes de Educación Básica (II). Lenguaje y expresión", Cuadernos de Educación. N° 103 -104.
- Benet, I. y Correig, M. (1988). Del lenguaje oral al lenguaje escrito, Carcía-Padrino, J. y Medina, A. *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 281-298). Madrid: Anaya.
- Cadierno, D. (1987). Realizaciones sintácticas en dos ensayos de lengua española. Trabajo de Ascenso. Mimeografiado. San Cristóbal: Universidad de Los Andes-Táchira.
- Camps, A. (1996). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Madrid:CIDE; Bellaterra:Universidad Autónoma.
- Jakobson, R. (1981). Ensayos de lingüística general. Barcelona: Seix Barral.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I y Vol.II. Barcelona: Piados – Papeles de Pedagogía.
- Mendoza , A. et al. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Pensar para escribir*. Madrid: CIDE.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Páez, I. (1992). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia (Venezuela):Vadell Hermanos.
- Salvador Mata, F. (Dir.) (1999). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades. (Sintaxis de la expresión verbal)*. Granada: Grupo Editor Universitario.

---

En este artículo se presentan algunos de los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto con código NUTA-H-174-03-04-B: Valoración de los programas de Lengua Española para la Educación Básica venezolana y su incidencia formativa en la preparación del estudiante universitario, financiado por el CDCHT de la Universidad de los Andes; a él nuestro agradecimiento.





