

EL MODELO CONTEXTUAL INTERACCIONISTA Y LAS ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS

*Nour Adoumieh**

UPEL – IPMAR
CILLHOM

RESUMEN

El objetivo de esta investigación documental es proponer el modelo contextual interaccionista para mejorar el proceso escritural. Se hace énfasis en estrategias metalingüísticas y en el uso de la bitácora en línea. El modelo contextual interaccionista concibe la producción escrita como proceso comunicativo social interdisciplinario que adquiere pleno significado en el contexto en el que se desarrolla la actividad académica. El artículo se presenta en dos partes. La primera se refiere a la fundamentación teórica: a) el proceso de composición; b) evolución de los modelos explicativos, del modelo basado en el producto al modelo ecológico; c) la actividad metalingüística y d) la tecnología en la didáctica de la lengua. En la segunda se presenta el modelo contextual interaccionista propuesto. Finalmente, se sostiene que el modelo podría desarrollar la capacidad escritural, pues elementos como la interacción y la motivación son determinantes en la adquisición y desarrollo de esta competencia productiva.

Palabras clave: modelo contextual interaccionista, metalingüística, bitácora en línea.

THE INTERSHAREHOLDER CONTEXTUAL MODEL AND THE METALINGUISTIC STRATEGIES

ABSTRACT

The aim of this documental investigation is to propose an intershareholder contextual model to improve the writing process. Emphasis is done in metalinguistic strategies and in the use of the on line blog. The intershareholder contextual model conceives the written production as a social communicative interdisciplinary process that acquires plenary meaning in the context where the academic activity is developed. The article is presented in two parts. The first part refers about the theoretical foundation: a) the composition process; b) evolution of the explanatory models, from the model based on the product to the ecological model; c) the metalinguistic activity and d) the technology on the language didactic. In the second part the intershareholder contextual model proposed is presented. Finally, is held that the model might develop the writing capacity, since elements like the interaction and the motivation are determinant in the acquisition and development of this productive competition.

Key words: intershareholder context model, metalinguistic, on line blog.

Recibido: 04/02/2009 ~ Aceptado: 30/03/2009

* Magister en Lingüística y Especialista en Planificación y Evaluación. Profesora del IPMAR a tiempo completo. nouradoumieh@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La escritura constituye un proceso complejo que a su vez incluye subprocesos como la planificación, la elaboración textual y la revisión. Estos subprocesos mentales no son lineales, sino altamente recursivos, puesto que textualizar demanda actividades previas y posteriores al acto escriturario. Por ser la escritura un proceso complejo de alto compromiso cognitivo y requerir la participación activa del escritor, es por lo que, frecuentemente, se presentan problemas en la consolidación de esta habilidad productiva, incluso en niveles superiores donde se supone que el estudiante posee las competencias necesarias para comunicarse por escrito.

La educación universitaria exige que el estudiante esté constantemente interactuando con el texto académico. La producción textual ocupa un lugar determinante en el contexto universitario, debido a que la mayoría de los procesos evaluativos se basan en la valoración del saber por medio de la producción escrita. Por consiguiente, la estadía en el nivel requiere que el estudiantado maneje el texto académico, pues a través de éste se vehicula el conocimiento científico.

En razón a lo descrito, la presente investigación de carácter documental propone el modelo contextual o ecológico interaccionista para mejorar el proceso escritural. Se hace especial énfasis en estrategias metalingüísticas y en el uso de la bitácora en línea. En cuanto a las estrategias metalingüísticas, le facilitan al escritor emerger sus conocimientos previos, ser constructor de su propio proceso de aprendizaje y sobre todo tomar conciencia en torno al proceso adoptado para la producción de textos. En lo referente a la inserción de la tecnología, las sociedades actuales demandan esta incorporación en las prácticas académicas para desarrollar los procesos comprensivos y productivos, pues las actividades escriturales deben estar en sintonía con las demandas reales (Cassany, 2000; Lomas y Tusón, 1997; Lavid, 2005).

El basamento teórico se centra en la perspectiva cognitiva, en la cual la expresión escrita se concibe como proceso (Cassany, 1996, 1998, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Arnáez, 1998; García Sánchez y Marbán,

2002; entre otros). En torno a los modelos explicativos de la composición escrita, Hernández y Quintero (2001) reseñan la evolución de éstos y analizan los tipos que han surgido en la didáctica de la escritura. El modelo ecológico surge a partir de los principios de los modelos cognitivos y representa un pilar en el desarrollo de la competencia productiva porque incluye un elemento determinante como lo es el contexto. Asimismo, en el artículo se incorpora la interacción dialógica y didáctica y la noción de contexto desde el plano académico, lo cual implica interdisciplinariedad. Esta concepción se plantea debido a que en su aplicación tradicional, el modelo contextual presenta limitaciones que se puedan agrupar en: 1) abandono o sesgado estudio de los contenidos conceptuales-teóricos de cada disciplina y 2) formación limitada al contexto social local.

Además de lo anteriormente descrito, en el campo de la metalingüística se han realizado numerosos estudios que demuestran la eficacia de estas estrategias para consolidar la expresión escrita. Entre ellos se destacan los de Milian y Camps (2000), Camps, Guash, Milian y Ribas, (2000), Fraca (2000), por citar sólo algunos.

En este sentido, la fundamentación teórica del estudio se basará en una revisión sobre: a) el proceso escritural desde la perspectiva cognitiva; b) el modelo contextual y sus implicaciones pedagógicas; c) la metalingüística y la importancia de aplicar una didáctica metalingüística y d) tecnología en la didáctica de lengua. Por último, se presenta el modelo contextual interaccionista propuesto y su aplicación a través de tres fases.

El Proceso de Composición

El proceso de composición escrita, desde la perspectiva cognitiva, se va desarrollando a medida que el sujeto comienza a relacionarse con la producción textual, en la que la regulación de las actividades y la progresión de las mismas toman un papel fundamental. Diversos autores (Cassany, 1996, 1998, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Arnáez, 1998; García Sánchez y Marbán, 2002; entre otros) indican que el proceso escriturario se da a través de cuatro fases, no necesariamente lineales, y que cada una de éstas posee sus métodos.

La primera fase se refiere a los aspectos comunicacionales que el escritor debe tener presente antes de comenzar su escrito, entre ellos: la intención comunicativa de su producción y la audiencia que la recibirá. Todo escritor escribe para algo, el contexto que acompaña la producción es muy variado. Además, se escribe pensando en alguien, en un sujeto receptor de ese mensaje.

La segunda fase es la planificación. Los escritores maduros hacen más planes que los iniciados y le dedican más tiempo a la planificación de la estructura del texto que desean componer o producir. La planificación es definida por García Sánchez y Marbán (2002) “como el conjunto de operaciones mentales que desarrolla el escritor para establecer un esquema que sirva de guía durante el proceso de escritura” (p. 110). Según Figueras y Santiago (2000), este proceso reflexivo, previo a la acción de escribir, a menudo es omitido, puesto que a muchos escritores inexpertos les parece innecesario; en consecuencia, se obtiene un texto desorganizado con ideas sueltas y que no se encuentra ajustado a las expectativas del lector.

El proceso de planificación resulta beneficioso, también, porque permite que los escritores formen una representación interna del conocimiento. El escritor, en el transcurrir de este proceso, se programa cómo lograr los objetivos que se propone y determina su selección de ideas de acuerdo a su audiencia (González, 1999). Cassany (1999) nominaliza esta concepción como conciencia de los lectores y afirma que los escritores competentes tienden a ser “más concientes de la audiencia” (p. 102); además, esto ayuda al escritor a determinar qué tipo de información debe incluir en su escrito y qué modo de organización es el más apropiado.

La siguiente fase es la textualización, en este proceso el escritor convierte sus ideas en “lenguaje visible” (González, 1999: 222), siguiendo el plan de trabajo anteriormente diseñado. En este espacio es conveniente plasmar todas las ideas y el escritor redacta la primera versión de su texto. Es preciso señalar que además de las habilidades cognitivas del área conceptual, se requiere de la parte procedimental, el saber hacer. Según Arnáez (1998), la estructura del saber-hacer debe responder a los siguientes parámetros: coherencia, aspectos morfosintácticos, ortografía y presentación.

En cuanto al cuarto proceso: la revisión, concebida como subproceso que emana de la planificación, se entiende “como una operación que consiste en modificar el texto que se está elaborando en los aspectos que el escritor percibe algún desajuste” (García Sánchez y Marbán, 2002: 114). En este complejo subproceso, el escritor contrasta los objetivos planificados con la composición realizada, a fin de retocar y mejorar el escrito.

Estas fases no se dan de manera lineal como fueron descritas en este apartado, más bien el proceso es recursivo (Cassany, 1999; Camps, 2003). Al respecto, plantea Cassany (1999) que este proceso puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo, pues constantemente se realizan las fases según las necesidades y habilidades de cada escritor. En fin, los escritores expertos emplean los subprocesos de la escritura para crear un texto; investigan, organizan y desarrollan sus ideas; redactan y evalúan el escrito tantas veces como sea necesario; el monitoreo es continuo; el escritor tiene más conciencia de su audiencia, dedica tiempo a pensar en sus características y en la situación de comunicación global; está consciente de que no hay versión final, sino una producción que se asemeja o se acerca a la final (Cassany, 1998, 1999; Castelló, 2002).

Del Modelo Basado en el Producto al Contextual o Ecológico

Las investigaciones sobre producción escrita ofrecen tres modelos explicativos: el modelo orientado al producto, el modelo orientado al proceso y el modelo contextual o ecológico (Hernández y Quintero, 2001). El enfoque más tradicional se conoce como modelo orientado al producto. Este modelo no hace un análisis explicativo de la actividad escrita, sino más bien descriptivo de las características formales y estructurales del texto producido. Desde este paradigma, la actividad escritural consiste en la puesta en práctica de una serie de subhabilidades que se ejercitan de manera individual (gramática, sintaxis, ortografía, puntuación, etc.), pues se considera que la descripción y evaluación de esos aspectos formales resulta suficiente para entender la actividad de escritura en todo su conjunto.

Con el tiempo surgieron enfoques más simplistas, como los propuestos por los modelos de traducción y de etapas. Los primeros entendían la escritura como la simple y directa traducción de fonemas en símbolos gráficos, es decir, se consideraba como un proceso inverso a la lectura, e incluso a la expresión oral. Este modelo constituyó un avance con respecto a los planteamientos del enfoque de producto por considerar fundamental la generación de ideas. No obstante, esto no posibilitó una explicación aceptable de cómo se efectuaba tal generación o de lo que ocurría en la mente del sujeto durante el proceso de activación y selección del contenido, considerando a la inspiración como el principal requisito para que las ideas emergiesen. Mientras que el de etapas, a pesar de su acercamiento a los procesos cognitivos, no establece el elemento recursivo en la escritura y sigue considerando el proceso escritural como lineal.

Díaz (2002) comenta que los modelos por etapas, también son simplificadores del proceso de composición. Su premisa principal es que la actividad de escribir exige la puesta en práctica de una serie de fases que se desarrollan de una manera lineal y sucesiva: planificación o etapa de generación y organización del contenido; traducción del contenido en el papel; revisión o corrección del resultado para editar el producto final; edición o presentación definitiva del producto final. El principal aporte de los modelos de etapas fue el de concretar de modo más preciso algunos de los procesos que se llevan a cabo durante la composición de los textos. Además, éste no explicaba cómo son empleados dichos procesos por el sujeto, presuponiendo una linealidad total que no se da a la hora de escribir un texto cualquiera en una situación real.

Hernández y Quintero (2001) refieren que durante los años 80 surgieron, con la finalidad de llenar el vacío explicativo de estos primeros enfoques procesales, los modelos de orientación cognitiva, los cuales estaban centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos involucrados en dichos procesos (Flower y Hayes, 1981, y Bereiter y Scardamalia, 1992).

Desde esta perspectiva, la escritura es considerada como proceso cognitivo. Está constituida por diversos subprocesos organizados jerárquicamente, así mismo enfatizan el marcado carácter interactivo de

los procesos implicados en la escritura (Hernández y Quintero, 2001). Lo innovador de las ideas introducidas por los modelos cognitivos es “la caracterización de la escritura como una actividad flexible, recursiva e interactiva”, así como el reconocimiento de “la influencia y control que ejercen variables, tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura propios de la composición escrita” (op. cit. p.59).

Como complemento a los modelos cognitivos se encuentra el enfoque ecológico. En él, se concibe la actividad de escritura, no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Ello explica que las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se hayan dedicado a analizar el significado que los sujetos confieren a la actividad de escritura en diversos contextos (medio familiar, social y escolar). Del mismo modo, intentan precisar cuál es la influencia concreta que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad, o lo que es lo mismo, en la investigación desde el paradigma ecológico, el interés del texto, como producto acabado y pulcro, se ha trasladado a lo que piensa y reflexiona un sujeto productor, es decir, a los subprocesos mentales; y de estos a su vez a la necesidad de ajustar el contenido y la forma textual a los condicionamientos externos del contexto (Díaz, 2002).

Desde esta panorámica, se pretenden llevar a cabo los procesos escriturales para atender las necesidades del educando y además estar en sintonía con las nuevas exigencias curriculares venezolanas, pues el contexto es determinante en todas las áreas del conocimiento y éste debe ser considerado en la formación de los ciudadanos como usuarios óptimos de su lengua. Sin embargo, la propuesta que se hace en este estudio gira en torno a la aplicación del componente contextual académico, es decir, involucrar en las tareas de los universitarios procesos escriturales con temáticas sobre las disciplinas vinculadas con el área de su formación. Es lo que algunos especialistas denominan la escritura a través del currículo

(*writing across the curriculum*), la cual se origina dada la creencia de que el tipo de escritura que los estudiantes realizan en las instituciones educativas tiene una influencia directa en la calidad del pensamiento que se pretende que ellos conozcan y apliquen (Langer y Applebee, 2007). Esta tendencia también es abordada por Carlino (2005), quien la denomina “escribir en las disciplinas” (p.23).

Este principio contextual académico induce a concebir la lengua de manera interdisciplinar, pues todas las personas y especialmente los estudiantes de educación superior deben manejar el código escrito adecuadamente. Pero ¿cómo sensibilizar a los estudiantes para que tomen conciencia sobre los procesos mentales involucrados en la producción escrita?. A partir de las consideraciones de Fraca (2000) sobre el ser humano como ente psicosociolingüístico quizás la metalingüística y la didáctica metalingüística faciliten la adquisición de este proceso productivo.

La Actividad Metalingüística

Cuando se trabaja con modelos de escritura orientados hacia el proceso, se hace imprescindible considerar la relevancia que tiene la conciencia por parte del escritor sobre sus propios procesos cognitivos para resolver problemas retóricos escriturales. Desde esta perspectiva, se considera que el papel de la actividad metalingüística es, sin duda, protagónico. Etimológicamente, la palabra *meta* proviene del griego y significa más allá; sin embargo, posee sentido reflexivo cuando se le antepone a determinados sustantivos y significa volver sobre lo que la palabra denota.

Camps y Milian (2000) presentan cómo ha evolucionado el término y con él sus acepciones. Sus inicios se le atribuyen a autores del siglo IV a.C; no obstante, la noción moderna viene de la lógica específicamente del Círculo de Viena: Tarski y Carnap y de la lingüística matemática: Harris, Morris y Hjelmslev. En el campo de la lingüística, especialmente en la enseñanza de la lengua, se inició con los estudios de la lingüística estructural y con el trabajo de Jakobson sobre las funciones del lenguaje. Para este autor, la función metalingüística se presenta cuando el referente

del mensaje es el mismo código. Es así como la actividad metalingüística aparece asociada de manera prioritaria a interacciones verbales como desencadenante de dicha actividad, es decir, la actividad metalingüística se considera como una fuente de creación y activación del conocimiento lingüístico y es el resultado de situaciones interactivas como de actividades internas que se expresan como pensamiento verbal (Camps, Guash, Milian y Ribas: 2000).

Ya autores como Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992) habían anunciado la importancia que reviste el proceso en la actividad escritural. Tanto es así que una muestra de ello es la diferencia que existe en los subprocesos mentales adoptados por un escritor inmaduro y uno maduro. Por lo tanto, la acción pedagógica debe ir hacia una didáctica metalingüística.

En este sentido, la didáctica metalingüística tiene como eje vector la reflexión y ejes periféricos el conocimiento y el procedimiento, y en torno a ellos giran cuatro componentes no lineales sino recursivos: 1) voluntad, intencionalidad y conciencia; 2) conocimiento previo, nuevo e integrado; 3) preinstrucción, coinstrucción y postinstrucción y 4) organización, revisión y modificación (Fracca y Maurera, 2006). Por consiguiente, para que se dé la reflexión se necesita considerar el conocimiento previo del estudiante, el nuevo facilitado por el docente o los textos leídos y, finalmente, el integrado como producto de la interacción dialógica de los anteriores.

De los componentes citados, esbozaremos los que se fundamentan en el procedimiento, los cuales corresponden a los tres momentos de la acción pedagógica. El inicio, preinstrucción, en donde se negocian las actividades; la coinstrucción, desarrollo de los contenidos curriculares y la postinstrucción o cierre, fase en la que se deben realizar ejercicios para sintetizar y desarrollar la escritura epistémica. Conviene que las actividades propuestas sean motivantes, a fin de garantizar el interés de los sujetos actuantes y que, además, posean una marcada finalidad, la cual permita crear conciencia sobre el conocimiento manejado.

Tecnología en la Didáctica de la lengua

Lavid (2005) afirma que uno de los grandes desafíos de la sociedad de la información es el “aprendizaje continuado o a lo largo de la vida” (p. 34). Numerosos documentos auspiciados por la Unión Europea sobre la sociedad de la información destacan que ésta será la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. (Lavid, 2005). Esta misma autora destaca que uno de los rasgos más importantes en el nuevo paradigma educativo es precisamente la sociedad de la información, pues se va convirtiendo en una nueva forma de trabajo.

A la luz de esta realidad, el aprendizaje continuado se ocupa de la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades en el contexto de problemas auténticos y autodirigidos. Este aprendizaje se fundamenta en cuatro principios, los cuales son aplicados en la presente investigación por estar en consonancia con la realidad de la actividad propuesta. El primero de ellos se basa en que el aprendizaje, especialmente de la lengua, debe tener lugar en el contexto de los problemas complejos; el segundo plantea que el aprendizaje se debe dirigir a la realización de actividades intrínsecamente satisfactorias; el tercero estipula que el aprendizaje se debe enfocar en las necesidades de los usuarios y el cuarto expone que las prácticas de aprendizaje deben darse bajo un ambiente colaborativo, pues la mente humana es limitada y requiere de la interacción entre pares para lograr determinados objetivos (Lavid, 2005).

En este mismo orden de ideas, Lomas y Tusón (1997) exponen algunas razones por las que se deben emplear los medios tecnológicos de información y comunicación en el quehacer pedagógico en lengua. En primera instancia, porque los pensa de estudio ya han incorporado la tecnología en la formación para todos los niveles y modalidades de estudio y, en segundo lugar, porque el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es mejorar las capacidades expresivas y productivas a través de cualquier medio. Por lo tanto la integración del área de lengua con los medios tecnológicos es una necesidad explícita en los currículos actuales para brindarles a los ciudadanos una formación acorde a las demandas sociales.

De esta manera, la interacción de la lengua y la tecnología favorecerá que el sujeto integre el contexto en el desarrollo académico. Pérez Rodríguez (2004) afirma que la mayoría de los contenidos tienen su origen en los medios y la tecnología, y al hacer uso de ello se brindaría la función socializadora en la construcción de la identidad personal y en la adquisición del conocimiento compartido sobre el mundo. En palabras de Cassany (2000), enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como lo fue hace tres décadas, cuando no existían textos en formatos electrónicos, internet, correos electrónicos... y si se quiere que “la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental” (p. 11). Además, los medios funcionan como espejos de ideas “convirtiéndose en eficaces herramientas de consenso social. Ahora bien, para darle cabida a estos planteamientos se sugiere aplicar el modelo contextual o ecológico haciendo uso de la tecnología, pues sus lineamientos se encuentran en sintonía con lo expresado anteriormente.

PROPUESTA: MODELO CONTEXTUAL INTERACCIONISTA

El modelo contextual interaccionista se basa en el modelo ecológico descrito y concibe la producción escrita como proceso comunicativo social interdisciplinario que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla la actividad académica. Su fundamentación teórica subyace en los modelos cognitivos.

En cuanto a la noción interaccionista que caracteriza el modelo que se desarrolla en esta investigación, se aborda desde dos perspectivas: una de ellas es la interacción, vista desde las relaciones sociales entre el enunciador (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO), es decir, desde una dimensión dialógica del lenguaje (Martínez, 2004); la otra se refiere a la cooperación que se establece entre docente-alumno y alumno-alumno, en otras palabras, desde la perspectiva didáctica (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002).

La primera, según Martínez (2004), es el proceso de construcción de la comunicación discursiva como práctica social y a partir de éste se construyen las diferentes imágenes del escritor y del lector. La producción escrita es una construcción reelaborada de una realidad social, “en cuya producción se ponen en escena roles discursivos tanto de autor como de lector” (Martínez, 2004: 24). Trabajar la expresión escrita desde esta dimensión implica preparar a los estudiantes a comprender lo que otros escriben y a saber transmitir para que otros entiendan.

Para lograr la construcción discursiva se deben manejar ciertos elementos, tales como: a) el género discursivo, el propósito y el léxico; b) la organización pertinente; c) el tono expresivo y el registro de lengua; d) las formas de manifestación de la relación con el lector; e) lo dicho, el empleo del discurso referido; f) los modos de organización o secuencias textuales convenientes; g) las formas de organización retórica más pertinentes. Tales elementos sólo se pueden considerar si el escritor/locutor está consciente de la situación discursiva que pretende construir (Martínez, 2004).

La segunda, la interacción educativa, se concibe como la experiencia significativa entre los integrantes de un grupo que actúan simultánea y recíprocamente en un determinado contexto, en torno a una situación de aprendizaje, con la finalidad de lograr unos objetivos. “De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente – alumno y alumno – alumno se convierten en elementos básicos, que permiten entender los procesos de un conocimiento que es compartido” (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002: 103).

Para llevar el modelo contextual interaccionista a las aulas de clase, se propone la siguiente metodología estructurada en tres fases:

Fase I

Diagnosticar las concepciones que poseen los estudiantes sobre el proceso escritural, Generalmente, los escritores inmaduros no están entrenados para pensar en receptores o destinatarios diferentes a ellos mismos o al de su entrono y no elaboran planes de escritura para organizar lo que quieren plasmar. En este sentido se les propone a los

estudiantes planificar el escrito. En primera instancia, se tiene que hacer la identificación del destinatario (¿a quién?), considerando la competencia pragmática y comunicativa, así como la variedad formal e informal (lengua y registro). En segundo lugar, se debe reflexionar acerca de los propósitos que se tienen (¿para qué?), actos de habla adecuados a la situación de comunicación. En tercer lugar, el contenido y el plan de escritura a seguir: competencia enciclopédica, conocimiento sobre el tema, lecturas previas (González, 1999).

A fin de producir textos apropiados para cada situación comunicativa, Figueras y Santiago (2000) proponen unos lineamientos similares a los de González (1999), basados en cinco interrogantes que el escritor debe plantearse antes de comenzar su producción escrita: 1) objetivos del texto, ¿para qué se escribe el texto? ¿qué objetivo hay que lograr con el texto?; 2) el texto como relación, ¿a quién se dirige el texto? ¿qué sabe exactamente el lector?; 3) organización de las ideas, ¿cómo se organizará la información para que la comunicación sea más eficaz?; 4) géneros, ¿en qué géneros se inscribe el texto?, ¿cuáles son las convenciones asociadas al género escogido?; 5) secuencias textuales básicas, ¿qué tipos de secuencias textuales predominarán en el texto (exposición, narración, descripción argumentación)? .

Cumplida esta fase se debe comenzar con la textualización del escrito; sin embargo, se necesita de la interacción como relación global que se establece para optimizar la situación de aprendizaje y dependerá de la presentación motivadora de los contenidos. Por consiguiente, se sugiere que se realice a través del uso de las bitácoras en línea o weblogs, para lo cual se debe brindar capacitación en el manejo de esta herramienta tecnológica.

Fase II

Esta segunda fase está estructurada en dos momentos. El primero es brindar un taller de capacitación denominado “Weblogs: creación e implicaciones didácticas”. Y en el segundo se negocia la propuesta de estructura para abordar las temáticas de la asignatura en la que se aplique el modelo.

Los weblogs son páginas webs que cuentan con herramientas muy sencillas que permiten crearlos fácilmente y gestionar periódicamente su contenido. A través de este medio de comunicación se hace factible la publicación en línea de manera interactiva, práctica y sin costos económicos. Este espacio es otorgado gracias a la Web 2.0, vía en la que no se necesitan webmasters, ni conocimientos de programación. Su estructura propicia las interacciones sociales y despierta el interés de las personas para comunicarse, especialmente por considerar que existe una audiencia real y que la información se presenta con creatividad e ingenio. Los diarios electrónicos, blogs o bitácoras, constituyen espacios públicos que estimulan el intercambio de ideas entre pares de una comunidad.

El empleo de los weblogs permitirá crear un espacio en el que se puedan observar, desde cualquier parte, los avances escriturales y el proceso reflexivo que adopta cada participante. De igual manera, los participantes también podrán ver los avances de sus demás compañeros. Un aspecto relevante en el empleo de esta herramienta tecnológica es que la audiencia no está limitada únicamente al docente, sino a una ciberaudiencia. Además, la herramienta tiene la opción de realizar comentarios lo cual generaría una interacción sin límites espacio-temporales. En cuanto a la apertura de un weblog, es tan sencilla como abrir una cuenta de correo electrónico. Se sugiere que sea a través de www.blogger.com.

En la mayoría de las universidades se insiste en el empleo de la tecnología para desarrollar en los estudiantes un marco conceptual y metodológico que permita articularla curricularmente con la formación docente. En este sentido, se debe aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece la World Wide Web al navegante, tanto para recibir como para publicar. En cuanto a los cambios sociales, los adelantos tecnológicos y el manejo de la información han colocado, a la disponibilidad del colectivo, alternativas múltiples de aprendizaje, para la construcción y consolidación de los conocimientos. Todas estas transformaciones han traído como consecuencia el surgimiento de una nueva sociedad, denominada la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Los weblogs pueden contribuir a la iniciación del estudiante en la construcción de un espacio educativo en línea. Escribir en la web mejoraría

los procesos de producción textual, pues los estudiantes estarían escribiendo para una población que va más allá del docente, que generalmente, es quien los evalúa. Además, otra de las ventajas del weblog es que a través de éste se puede hacer una evaluación realmente formativa destinada a inducir al estudiantado en el progreso paulatino.

El uso de los blog en el campo educativo es de corta data. A este tipo de blogs se les conoce como edublogs. Lara (2005) los define como “aquellos weblogs cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo” (p. 35). Los edublogs constituyen una herramienta extraordinariamente poderosa para la gestión del conocimiento en comunidades, pero además son un instrumento de gran eficacia para la alfabetización digital. La publicación en línea de las tareas de clases es especialmente relevante en materias abocadas al estudio de la escritura y el diseño de navegación en Internet, disciplinas en la que resulta básico que los estudiantes desarrollen las destrezas asociadas a la lectura y escritura mediante enlaces.

Retomando esta segunda fase, además de la capacitación tecnológica, también se dan las pautas para estructurar el contenido manejado en el curso. La propuesta de aplicación estriba en los siguientes aspectos:

Entradas por unidad: cada unidad del programa didáctico debe corresponderse con una entrada en el diario en línea. Se entiende por entrada a la unidad de publicación de una bitácora, en inglés se conoce como *post*. Se sugiere una última entrada a modo de reflexión general para que puedan desarrollar de manera ensayística su labor de escritores y lectores de otros blogs, y sobre todo en función de la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura en estudio. Las entradas deben poseer lo siguiente:

- a) **Contenido conceptual de cada unidad:** es un apartado destinado a la exposición de los fundamentos teóricos pautados.
- b) **Relación de los contenidos con la praxis pedagógica:** se pretende que los estudiantes de Educación, relacionen lo estudiado conceptualmente con la práctica en el quehacer

educativo. El diseño de actividades hipotéticas sería una estrategia pertinente.

- c) **Reflexión:** es un espacio libre que permite que el estudiante escriba sobre los temas trabajados y marque su postura crítica.
- d) **Reseña:** los estudiantes deben indagar en la red sobre artículos científicos publicados en revistas arbitradas. Posteriormente, seleccionan uno de ellos, el que más se relacione con los contenidos de la unidad, y lo reseñan. Para ello, constantemente deben recibir asesoría a fin de garantizar el adecuado manejo de los contenidos y de los procesos escriturales propios de este tipo de texto. La inclusión de este apartado permitirá que los participantes no se limiten únicamente a las lecturas pautadas por el docente, sino que puedan tener la libertad de indagar y descubrir aspectos según sus intereses personales y académicos. Asimismo, se familiarizarían con la estructura prototípica de la reseña, texto a menudo olvidado en las aulas de clases, y desarrollarían su potencial crítico.
- e) **Interacción:** debido a que los blogs propician la interacción, se propone establecerla a través de los comentarios, así los docentes y estudiantes podrán ser activos e interactivos propiciando la discusión y la retroinformación. Esos comentarios tendrán una ventana particular, la cual es pública para los lectores del blog.

Fase III

Revisión e interacción. La revisión, como ya se dijo anteriormente, se entiende como un proceso regulador que permite hacer los ajustes necesarios en cuanto a contenido, estructura, y aspectos formales (García Sánchez y Marbán, 2002: 114). En este complejo subproceso, el escritor contrasta los objetivos planificados con la composición realizada, a fin de retocar y mejorar el escrito. Esta fase es recursiva, debido a que se puede textualizar un escrito sin haber planificado, releer y hacer una planificación global del texto. Además, la planificación se puede interrumpir en cualquier momento para empezar de nuevo, pues estas fases no son secuenciales

y dependen de las necesidades y habilidades de cada escritor (Cassany, 1999, 1996; Castelló, 2002; Camps, 2003).

Por esta razón es que en esta fase del modelo incluimos la interacción, pues a través de ésta se redireccionará el texto. La interacción didáctica podría darse de manera presencial, dentro del aula de clases o a distancia, a través de la herramienta recomendada. Es preciso mencionar que a través de los vínculos se dejaría a un lado la linealidad y se interactuaría con diversos textos, bien sea de los compañeros de clases o de expertos teóricos en el área. La incorporación del hipertexto, textos enlazados entre sí, permite presentar varias líneas de pensamiento a la vez, interconexión según las necesidades y le facilitaría al usuario la obtención de información según sus intereses de manera autodirigida. Además, debe existir una interacción dialógica que permita dialogar con el mismo texto para discernir sobre lo que se necesita incorporar o al contrario lo que se debe suprimir y de qué manera se debe hacer según el texto abordado, la audiencia, nuestros objetivos, entre otros aspectos.

En esta fase se hace imprescindible que el docente negocie con sus estudiantes los aspectos que se evaluarán de la producción escrita, los cuales deberán estar enfocados hacia el proceso, la coherencia, la cohesión, la adecuación, la normativa, la estilística y la interacción. Esta última permitirá establecer la colaboración entre pares académicos en pro de las mejoras del texto abordado.

Por todo lo presentado, queda explícito que el tipo de evaluación adecuada a este modelo didáctico es la formativa. Las tres modalidades que se presentan para su efectiva aplicación son la regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva (Jorbas y Casellas, 1997). La regulación interactiva se refiere a que la evaluación formativa se realiza completamente de manera integrada al proceso de enseñanza. Bajo esta modalidad, la regulación puede ser de modo inmediata, ya que los intercambios comunicativos entre alumnos - alumnos y alumnos-docente se realizan inmediatamente, ya que el uso de la bitácora en línea lo permite.

En cuanto a la regulación retroactiva, consiste en planificar actividades que sirvan para reforzar algunos contenidos que no se han apropiado, lo cual quiere decir que las evaluaciones se dirigen hacia atrás. En este caso, el docente planifica estrategias presenciales para consolidar algunas competencias.

Mientras que la regulación proactiva se enfoca en prever actividades futuras para los alumnos con la intención de consolidar un contenido, estas regulaciones operan hacia adelante. En función de los resultados obtenidos en los dos procesos anteriores, el facilitador rediseña su plan de acción o desarrolla uno nuevo.

Por consiguiente, se deduce que la evaluación formativa permite mayores logros de productividad y rendimiento; en términos de aprendizaje se asocia, hoy en día, más a la cooperación y al trabajo en equipo que al esfuerzo individual, solitario y competitivo. Son muchas las investigaciones realizadas que han demostrado experimentalmente que los seres humanos podemos aprender mucho más y desarrollar nuestras zonas de desarrollo próximo, si lo hacemos con el apoyo y en cooperación de otros, que si lo intentamos hacer solos o sintiendo que los otros son nuestros rivales y competidores.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

De acuerdo al objetivo planteado en esta investigación, el modelo contextual o ecológico interaccionista permitiría desarrollar competencias para la composición escrita, por las perspectivas implícitas y/o explícitas inherentes al mismo.

El proceso es influyente en la optimización de la expresión escrita, ya que los escritores que cumplen los subprocesos cognitivos demuestran un desempeño más exitoso. La escritura planificada y basada en el proceso permite desarrollar el nivel epistémico del lenguaje.

La disposición y la motivación son factores afectivos influyentes en el proceso de mejoramiento de la producción escrita y el empleo de una herramienta tecnológica es un factor motivante. Al presentarles a nuestros estudiantes actividades curriculares relacionadas con las actividades

sociales que comúnmente realizan, la escritura tendrá un uso real y por ende tendrá sentido.

La interacción didáctica y dialógica permite crear reflexiones y debatir sobre diversas concepciones de la escritura y su proceso para así crear un cambio paradigmático en los participantes. Esta metodología ayudará, principalmente, a que aprendan a dialogar con el texto y tomar conciencia que el mismo es escrito para los otros, por lo que debe responder a las posibles interrogantes que nuestros interlocutores generen.

Otro de los beneficios del diseño del modelo es el aprendizaje cooperativo, el cual busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes. Esto lleva a la auto y correvisión y permite que los participantes reflexionen metacognitivamente sobre sus producciones en función de mejorarlas.

Para el docente, la evaluación de tipo formativa resulta práctica para guiar al estudiantado en el proceso de producción, pues la evaluación se concibe como un acto de valoración y formación.

Aunado a lo anterior, el empleo de las herramientas tecnológicas es oportuno para el proceso de evaluación formativa. En especial, el llevar una bitácora en línea le permite al estudiantado interactuar con sus compañeros de clases u otros sin tener que limitarse a las brechas espaciotemporales. Precisamente, se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades y, más que organizadores de la información, propicien el crecimiento del grupo. Diferentes teorías del aprendizaje encuentran aplicación en los ambientes cooperativos, entre éstas, los enfoques de Piaget y de Vygotsky basados en la interacción social (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

En fin, el modelo contextual interaccionista le permitiría al alumno practicar la escritura de un modo sencillo y en función de las necesidades contextuales académicas de su especialidad. Además, fomenta el aprendizaje cooperativo por su capacidad interactiva y participativa.

REFERENCIAS

- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21. UPEL
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag.
- Camps, A. y. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Milian, M. (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, Guash, Milian y Ribas. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En En Milian, M. (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp.7-39). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprende y de enseñar a escribir. En: Camps, A. (Comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 135-163). Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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: Graó.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. 21(2-11). Revista Latinoamericana de Lectura

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [Revista en línea], 35(51-52), 149-162. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&lng=es&nrm=iso#flow80. [Consulta:2007, septiembre 03].
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Educere*. 23 (67), 319-332. ULA
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En: Montolío, E. (Coord). *Manual práctico de escritura académica: Vol. II* (pp.15-68). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication*. 32, (365-387).
- Fraca de B., L. (2000). Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. **Cuaderno pedagógico del CILLAB**. N° I. Caracas: UPEL
- Fraca de B., L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*. 72. (107-126). UPEL
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- González, S. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En: González, S. e Ize de Marengo, L. (Comps). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: Paidós Educador. (pp. 199-251)
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jorbas, J. y Casellas, E. (1997). *La Regulación y la Auoregulación de los Aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Langer, Judith A., and Applebee, Arthur N. (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse

- Landmark Publications in Writing Studies. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/. [Consulta: 2008, noviembre 18].
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, 65. Disponible en <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>. [Consulta: 2007, mayo 18].
- Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías*. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C. y Tusón, A. (1997). Medios de comunicación, discurso y persuasión. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 14 (9-11)
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Pérez Rodríguez, M. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.