

Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Planning, writing and revising: a methodology for written composition. An experience with students from Institute Pedagogical of Caracas (IPC)

Rosa Aura Figueroa Meza

rosaurafime@hotmail.com

José Rafael Simón Pérez

radiouniver2004@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Diversas Investigaciones reportan las dificultades enfrentadas por los estudiantes universitarios al componer textos escritos. Ante tal realidad, se exploró el uso de la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita. Es una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo, en la que participaron 70 alumnos del IPC, cursantes de tres asignaturas diferentes, en los semestres 2006-I y 2006-II. Se realizaron tres experiencias, cuyos resultados proponen: (a) Orientar estratégicamente la escritura: separarla en tres momentos (planificación, textualización y revisión), como fases recurrentes de un mismo proceso; y usar pautas con preguntas genéricas (b) El 95% identifica al destinatario, pero le cuesta precisar el objetivo del texto, y establecer coherencia. (c) Al planificar se atiende más al contenido que a la estructura textual (d) El texto final es diferente al plan inicial. (e) Persisten fallas al revisar, vinculadas con coherencia, cohesión y aspectos formales de la escritura.

Palabras clave: *Planificación; textualización; revisión; composición escrita*

ABSTRACT

Diverse studies report the difficulties university level students go through when writing. In the light of such reality, we explored the use of planning, writing and revision as steps in a methodology for written composition. In this exploratory and descriptive field research, the sample participants were 70 students from IPC, taking three different subjects, in the academic terms 2006-I and 2006-II. We carried out three experiences, and their results imply: a) guiding the writing process strategically: it should be divided into three stages –planning, writing and revising- as recurring steps of the process itself, besides the use of general questions; b) 95% of the sample participants identify the receiver of the texts, but have trouble to determine the purpose of the text, and to establish the corresponding coherence; c) when planning, contents are far more relevant than the text structure; d) the final text is different from the initial draft; e) coherence, cohesion, and other problems associated with textual mechanics remain.

Key words: *Planning; writing; revising; written composition*

INTRODUCCIÓN

Múltiples investigaciones desarrolladas en el país y fuera de sus fronteras (Sánchez de Ramírez (1990, 1994), Jáimez (1996), Camps (2005), Carlino (2005) González, Pérez y Silva (2006), Miranda (2006, 2007), han arrojado resultados irrefutables: los jóvenes estudiantes universitarios confrontan una serie de problemas a la hora de comprender y de producir un texto. En este orden de ideas, resulta ostensible que tienen dificultades para analizar e interpretar lo que leen, para hacer una inferencia, para expresar una opinión, para introducir un texto o concluirlo y para estructurar la información de una manera coherente, tomando en cuenta que existe gran diversidad de unidades textuales caracterizadas por tener esquemas organizativos muy diferentes. La experiencia de los autores de la presente investigación como profesores de educación superior así lo confirma y plantea interrogantes del siguiente tenor: ¿De qué manera se debe enseñar a leer y escribir en la universidad?, si tales habilidades en realidad deben seguir siendo trabajadas en dicho contexto.

Lo antes expuesto puede obedecer a distintos factores: la enseñanza de la lengua ha estado sustentada en la gramática y en la normativa, obviándose en muchos casos lo comunicativo-funcional; el poco interés que parece suscitar hoy la lectura, la cual compite en desigualdad de condiciones en el mundo actual con diferentes y cambiantes innovaciones tecnológicas; el trabajo de docentes en algunos casos poco formados y estimulados; así como la misma didáctica implementada en la clase de lengua.

A esta situación se suma la creencia referida a que los asuntos vinculados con la lengua parecen ser competencia exclusiva del especialista, como si sólo él la usara en los diversos ámbitos de la vida. Así las cosas, para el profesor de una especialidad distinta a la de Lengua, si su estudiante lee o redacta (in)adecuadamente es un asunto que no le compete, para eso está su colega de Castellano. Pero lo más insólito, es que esta situación no se vivencia únicamente en la Educación Básica y Media del país. Muy por el contrario, se trata de una creencia extendida y generalizada que también aparece en las instituciones de educación universitaria como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en las que se forman los docentes venezolanos. De este modo, se soslaya lo que ya Ferdinand de Saussure, (1980) el padre de la lingüística moderna, señalaba a principios del siglo XX: que la lengua le compete a todo el mundo, porque todo el mundo la emplea.

No obstante, en lo atinente a la composición textual o a la producción escrita, tema de esta investigación, se cree que en esos problemas que presentan los estudiantes ha tenido mucho que ver el hecho de que tradicionalmente la escritura se ha sustentado en la consecución de un producto. Se coloca el énfasis en ese escrito que el alumno entrega al docente para que éste proceda a su corrección y evaluación.

Dicha concepción debe ser modificada por parte del docente y de aquellas instituciones dedicadas a su formación, entre ellas la UPEL, máxima casa de formación de educadores del país. En consecuencia, la composición escrita debe ser concebida como un proceso en el cual quien escribe debe pasarse por diferentes etapas o fases.

En primer lugar, debe plantearse para quién escribirá y con qué finalidad. Estas respuestas condicionarán justamente lo que se escribirá y cómo. En segundo lugar, dicho escritor tiene que proceder a cumplir con su plan, lo cual implica, además, que pueda introducir elementos no contemplados anteriormente. Es el momento, entonces, de la textualización, de darle cuerpo, forma, sustancia, carne a ese esquema ideado al principio. Y, por último, hay que sentarse a releer lo escrito, a revisar y, en consecuencia, a reescribir.

Esta concepción interactiva y estratégica de la composición textual como un proceso, hará que el aprendiz o el escritor novato alcance cada vez más un mayor grado de experiencia, que se dé cuenta y se haga responsable de sus propios procesos y hasta fallas a la hora de escribir un texto, para solventarlas. En la medida en que ese escritor novato alcance un mayor nivel de pericia, la planificación que hará, por ejemplo, será mental, sin la necesidad de trasladarla a la hoja de papel.

La planificación (o preescritura) es concebida por Montolío (2002) como un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto y que muchas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos al estimarla innecesaria, debido a la tendencia generalizada y extendida según la cual los escritos se redactan casi en una sola sentada y de una sola vez.

De hecho, los autores del presente trabajo, Figueroa y Simón (2007), en una investigación anterior, encontraron que de los conocimientos requeridos para la comprensión y la producción textuales (del mundo o del tema, de la lengua y del contexto), el que menos atención parece recibir por parte de los estudiantes es el contextual, orientado fundamentalmente a establecer el por qué, el para qué y el para quién (el destinatario, la audiencia) de lo que se escribe, justamente aspectos que se deben contemplar a la hora de planificar un texto. No extraña, entonces, que esta primera fase del proceso de composición textual sea omitida por quien redacta un escrito.

Prosigue Montolío (2002) destacando que en el marco de la planificación, quien vaya a escribir debe considerar los objetivos del escrito, para qué se escribe el texto, qué circunstancias rodean la producción del texto y cuáles son las características de la situación comunicativa (el contexto) en la que se escribe. Otros elementos que se deben tomar en cuenta al momento de hacer una planificación son los siguientes: características de la audiencia, del destinatario de ese texto: sus conocimientos, su edad, sus intereses, su ideología o sistema de creencias, entre otros aspectos.

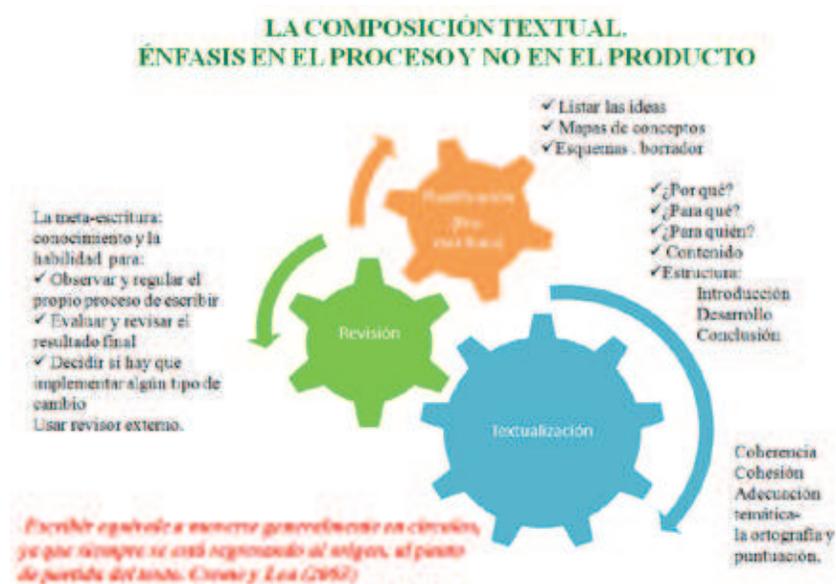
Por su parte, en cuanto a la redacción o textualización, Fraca (2003) estima que quien escribe va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con lo que viene. Además, al redactar se recurre a estrategias y recursos de apoyo, tales como: diccionarios, el mismo profesor si se está haciendo un ejercicio determinado en clase, por ejemplo, gramáticas, listas de preposiciones y conectores, entre otras posibilidades. Precisamente, ésta es una característica muy relevante presente en el perfil del escritor competente (Cassany y otros, 1994).

Según las investigaciones de Mata (1997), la fase o etapa de textualización, la cual recibe otras denominaciones: traducción, transcripción, consistiría en traducir ideas en un lenguaje visible (forma lingüística). La textualización implica pasar de una organización semántica jerarquizada (en la mente, en el caso del escritor competente) a una organización lineal (en la hoja de papel o en la pantalla de un computador). Este hecho requiere del cumplimiento de distintas exigencias perceptivo-motoras (ejecución gráfica de las letras) y cognitivo-lingüísticas (elección de las palabras, formación de las oraciones, etc.).

En cuanto a la fase de revisión, Sánchez (2002), reconoce la significación de esta etapa, pues facilita detectar errores de todo tipo y posibilita centrar la mirada en la forma y en la estructura del texto, además del contenido. Habla del "hábito de someter a examen la propia escritura" (p.6) y expresa que la investigación psicolingüística de los últimos años ha demostrado que los escritores competentes revisan constantemente lo que redactan. Por su parte, Lardone y Andruetto (2003) estiman que

después de escribir el texto, la revisión puede ocasionar la reescritura del mismo. Destacan que al revisar se comprueba si la palabra escrita expresa con precisión lo que el pensamiento desea.

A continuación se presenta un diagrama que permite explicar la manera como estos tres momentos de la composición textual interactúan en forma dinámica para configurar la creación de un texto:



MÉTODO

La investigación que se reporta en este artículo se inscribe dentro del paradigma constructivista, empleando un enfoque cualitativo. Este tipo de enfoque se caracteriza, de acuerdo con Rusque (2003), por su flexibilidad, pues contrariamente a la metodología cuantitativa, estipula un diseño de investigación susceptible de ser adaptado y modificado en el curso en que ésta se desarrolla. En el presente trabajo, se diseñó una serie de formatos para que los estudiantes planificaran, textualizaran y revisaran sus producciones escritas. De hecho, estos formatos se fueron enriqueciendo y modificando a medida que se recogían los datos y la experiencia se iba llevando a cabo.

De acuerdo con la estrategia utilizada para recabar los datos, este estudio puede ser catalogado como una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo, en la medida en que intenta analizar de forma sistemática situaciones problemáticas presentes en la realidad (las insuficiencias que presentan los estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas, IPC, para abordar la composición textual).

En este sentido, el estudio tiene apoyo en una investigación de campo que de acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006), es descrita como:

...el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de los métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (p. 18).

El contacto directo con los grupos de estudiantes (fuentes vivas) para recoger la información, así como la utilización de ambientes académicos reales, son otras de las características que ubican este trabajo como una investigación de campo.

El carácter exploratorio de la investigación, de acuerdo con Hernández y otros (2001) tiene que ver con conocer y familiarizarse con fenómenos que se consideren cruciales e importantes para una determinada área del saber, por ello supone la posibilidad de "...identificar conceptos o variables promisoras, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables." (p. 59). En tal sentido, es fundamental para la formación de docentes conocer y buscar alternativas para el fortalecimiento de la escritura como proceso, razón y motivo de la investigación desarrollada.

Por último, de acuerdo con sus características particulares, el presente estudio se apoya en una investigación de *tipo descriptiva*, por cuanto, según lo establecido por Hernández y otros (ob.cit.) se busca “describir situaciones y eventos. Es decir, cómo es y como se manifiesta determinado fenómeno, se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 60). En este caso, se describirá cómo es vivida por los estudiantes de 3 grupos en el IPC, la experiencia de trabajo con una metodología diseñada e implementada por sus profesores para escribir textos.

El contexto del estudio llevado a cabo es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución pública con un total de ocho núcleos a nivel nacional y más precisamente el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), el cual tiene dentro de sus objetivos, de acuerdo con su misión y visión, formar en el ámbito de pregrado al docente venezolano en un total de veintiún especialidades. En la actualidad el IPC cuenta con una matrícula aproximada de cinco mil novecientos estudiantes, distribuidos en un total de doce departamentos.

En el marco de la población de estudiantes del IPC, se escogieron tres grupos específicos para realizar esta experiencia. Se trató de grupos de alumnos cursantes de las asignaturas con las que ambos profesores (autores de este artículo) debían trabajar. Como el objeto de estudio de esta investigación es el proceso de la escritura académica, se decidió trabajar en cursos para los que ambos profesores fueran los titulares. Ello como una manera de poder tener libertad de implementar cambios en las estrategias y dinámicas de trabajo. Además, de esta manera era posible mantener un cierto nivel de control respecto a la situación de aplicación, la duración de la experiencia, el registro de lo ocurrido durante la misma y la recolección de los datos.

La experiencia se desarrolló durante dos semestres, 2006-I y 2006-II. Se seleccionaron tres secciones ubicadas en dos departamentos: Castellano, Literatura y Latín y Pedagogía, este último agrupa a la más amplia gama de ciencias sociales, entre ellas: la psicología, la filosofía, la orientación, entre otras.

Para llevar a cabo la investigación, fue necesaria la implementación de diferentes sesiones de trabajo con estudiantes de las asignaturas Desarrollo del lenguaje, Desarrollo de procesos cognitivos y Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 7 años, pertenecientes a los departamentos de Educación Especial y Pedagogía.

Las experiencias antes señaladas se desarrollaron en el marco de ejercicios de escritura contemplados en los planes de evaluación de cada uno de los cursos, planes que fueron presentados a los estudiantes al principio del semestre respectivo para su discusión y aprobación.

Para cada una de estas experiencias, se consideraron tres sesiones de trabajo que se correspondían con tres sesiones de clase, de entre dos y tres horas de duración según el curso. En la primera sesión, los alumnos reunidos en grupos se dedicaban a la planificación del texto, tomando en cuenta aspectos como destinatario y objetivo del mismo, ideas, estructura, entre otros. En la segunda, los grupos revisaban la planificación hecha en la clase anterior y posteriormente procedían a textualizar el escrito. Finalmente, en el ámbito de la última sesión, los alumnos revisaban el texto, considerando los aspectos formales y el conjunto de ideas desarrollado en el mismo. Igualmente, se preguntaban si el texto expresaba lo que ellos habían querido decir y manifestaban su conformidad o no con el texto redactado y por qué.

RESULTADOS

En cuanto a la fase de la planificación textual

Objetivo (s) del texto

Para plantearse el objetivo de un texto es necesario considerar diversos factores: ¿A quién va dirigido?, las características de la tarea solicitada, el contexto en el cual estará inmerso ese texto, entre otros. A todos los grupos les resultó difícil esta determinación de objetivos, aunque se cumplió con la demanda exigida. Analizando los resultados, se tiene lo siguiente:

Cuadro 1. Determinación del objetivo del texto por parte de los grupos

Objetivos al escribir acerca de un tema					
Experiencias Por grupos	Entender Aprender	Entender Explicar	Entender Explicar y Dar su opinión	Otro objetivo cualquiera	Total de grupos.
Primera	2	3	1	1	7
Segunda	1	4	1	0	6
Tercera	2	3	1	0	6
Totales	5	10	3	1	19

A manera de explicación se puede afirmar que, en la primera categoría “entender y aprender”, se agruparon los objetivos que los grupos redactaron dedicados o dirigidos por completo a ellos mismos como integrantes del equipo de trabajo, así por ejemplo: “Plasmar en un resumen la información entendida de las diferentes guías”.

En la segunda categoría “Entender y explicar” se agrupó a los objetivos redactados por los equipos en los que se consideraba, además de la comprensión del tema abordado, la explicación ante una audiencia, aún cuando ésta fuese poco precisa o difusa, así por ejemplo “Concienciar a los padres que pueden motivar a los niños para desarrollar su lenguaje y dar a entender que la evolución de su lenguaje viene dada por etapas”; o “Tomar conciencia nosotros y comunicarle al receptor la importancia, lo extenso que puede ser el estudio del lenguaje; cómo se puede dar y utilizar en las diferentes especies vivientes”. Estos objetivos redactados de manera amplia, imprecisa, sin esclarecer del todo lo que se desea permiten apreciar que no tienen claro para qué van a escribir el texto. Además, se confunden con el contenido y les cuesta encontrar un sentido global a su redacción. Vale decir que la mayor cantidad de grupos redactaron objetivos en este tenor, entre uno y dos objetivos cada grupo.

Un grupo en cada experiencia redactó objetivos en los que además de demostrar entender el tema y explicarlo, se proponían dar su punto de vista u opinión al respecto, por ejemplo: “Informar al docente nuestra opinión, y conocimientos básicos adquiridos sobre los diferentes lenguajes

y formas comunicativas de acuerdo a los autores leídos”. En relación con lo anterior, se pretende informar al docente algo que éste ya sabe o se supone que sabe. La consecuencia lógica de redactar sin tener un objetivo claro es la composición de un texto poco direccionado y hasta impreciso, recordemos que nadie puede expresar adecuadamente por escrito aquello que cognoscitivamente no tiene del todo definido.

Las dificultades enfrentadas por los participantes para redactar con propiedad el objetivo del escrito, así como su relación con el destinatario del mismo, lo cual se presentará más adelante, refleja que tal acción no ha formado parte de la didáctica de la escritura en la escuela venezolana, preocupada más bien, por la calificación, y no por la evaluación, del producto final.

Destinatario del texto

Como puede apreciarse en el gráfico 1, catorce de los diecinueve grupos señalan al profesor o profesora como destinatario o audiencia del texto y los otros cinco grupos proponen otras audiencias difusas y genéricas, por ejemplo: las mujeres, los estudiantes del IPC, los adolescentes, jóvenes y adultos masculinos, los padres, etc. En consecuencia, en función de lo afirmado, estos cinco grupos parecen desconocer que el docente constituye el destinatario natural de los textos producidos en los denominados contextos académicos.

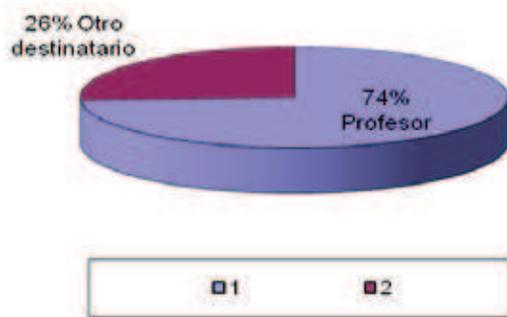


Gráfico 1. Selección del destinatario del texto

En relación con este punto y con el anterior, se puede sostener que los participantes de la investigación identifican mayoritariamente al docente del curso como destinatario del texto que se escribe, uno de los aspectos solicitados en el formato de planificación textual. De igual modo, reconocen que el profesor de la asignatura, en virtud de su nivel de conocimiento, deviene en el receptor idóneo no sólo para leer el texto, sino también para corregirlo y evaluarlo. Acerca de esto se profundizará en el próximo punto.

También son capaces de redactar el (los) objetivo (s) del texto que se produce. El problema se presenta cuando se coteja el objetivo con la audiencia establecida con antelación, pues los integrantes de algunos equipos redactan objetivos dirigidos en muchos casos a un adulto general, propósitos que no son del todo coherentes con la audiencia previamente establecida. Así las cosas, para un grupo el objetivo del escrito consistió en “concienciar al adulto acerca de que los niños aprenden a hablar mediante procesos de estímulo, respuesta y refuerzo, ya sea positivo o negativo”. Este grupo seleccionó al docente del curso como el destinatario natural del texto.

Esta situación parece evidenciar lo ya indicado: la didáctica de la escritura no ha fomentado en los alumnos pensar en quién leerá lo que se escribe y cuál es el propósito de aquel que produce un texto. De hecho, una investigación anterior de Figueroa y Simón (2007) evidenció que el conocimiento del contexto, en el que necesariamente está incluida la audiencia, es el menos valorado y considerado por el que codifica un texto escrito, quien parece otorgar mayor relevancia a los conocimientos del mundo y de su propio código lingüístico.

Implicaciones de la selección de la audiencia o destinatario del texto

Como ya fue destacado, mucho más de la mitad de los grupos participantes señaló al docente del curso como destinatario natural del texto que se escribió. El hecho de dirigirse al profesor o profesora evidenció ciertas consecuencias que a continuación se listan. Los equipos manifestaban saber que: (a) el profesor dominaba el contenido

y los aspectos formales de la escritura, por lo cual se puede dar cuenta con facilidad de los errores ortográficos, coherencia, cohesión, etc. Sin embargo, ello no pareció incrementar el esmero por redactar ni por revisar su texto. (b) Señalan que es la función del profesor el suministrar información (nos brinda ayuda, herramientas, nos orienta). (c) El docente tiene conocimientos previos que le permiten interpretar mejor lo escrito, evaluar en forma crítica y objetiva el contenido del texto, más que una persona ajena.

Según tales señalamientos, los participantes de la experiencia parecieran anclados en la visión del docente que lo conoce todo, lo evalúa todo, lo interpreta todo y así el escritor no tiene necesidad de esforzarse. Es como si trasladaran toda la responsabilidad al lector y no al escritor, por lo tanto no importa cómo escriba, él debe entender. Se atribuyen así al docente múltiples funciones: debe ver, apreciar, relacionar, comprender lo que ellos escriban. Un grupo señaló de forma recurrente que consideran al profesor como una persona experta que tiene mucha información no sólo en cuanto al contenido, sino también sobre los llamados aspectos formales de la escritura. Este grado de experticia lo faculta para la evaluación de los trabajos de los alumnos. Otra reflexión interesante en esta consideración del profesor, es la autoevaluación, pues en el campo del trabajo y de la praxis pedagógica se podría hacer las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto somos buenos modelos como escritores experimentados? y ¿qué aspectos específicos de la escritura como proceso estamos modelando permanentemente ante los alumnos?

Cuando la audiencia posible no es el profesor, entran a jugar otras consideraciones, por ejemplo: el interés que puede prestar la audiencia por el tema debido a que sufren los conflictos allí planteados, o debido a que el tema podría resultarles familiar. Consideraciones éstas, propias de la necesaria adecuación del texto a su audiencia. Todo lo anterior pareciera condicionar lo que van a escribir, señalando que deben usar un lenguaje “no rebuscado”, la necesidad de emplear “términos adecuados” y procurar una “extensión del texto no muy larga”, adecuada a quien lo leerá. Son conceptos previos que parecen formar parte de los escritores,

están allí aun cuando pocas veces se les evoca de manera consciente a la hora de redactar el escrito.

Selección de las ideas que serán colocadas en el texto

Se observó que todos los grupos redactaron una lista inicial, producto de la lluvia de ideas entre sus integrantes respecto al tema trabajado, pero luego presentaban dificultad para darles a esas ideas un orden preciso. Les resultó más posible o menos complicado dar un cierto orden de prioridad, pero realmente les cuesta ubicar qué va en la introducción, desarrollo y conclusiones.

Asimismo, no realizan una división específica entre ideas principales e ideas secundarias, más bien sólo hablan de sus ideas en general, y éstas se componen de pequeñas frases u oraciones breves en las que tratan de condensar lo más relevante de lo leído o lo que desean expresar en su texto. En algunas oportunidades se seleccionan ideas tan generales que no comunican un sentido particular.

A continuación se presenta el cuadro 2, en el que se exponen la cantidad de ideas que cada grupo planificó colocar en la introducción, en el desarrollo de su tema y en las conclusiones, es así como:

Cuadro 2. Planificación de la estructura del texto

Partes del texto	Experiencia 1						Experiencia 2						Experiencia 3						Total Ideas	Promedio ideas	
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5			6
Introducción	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	27	1.4
Desarrollo	5	4	2	4	3	5	4	5	4	3	3	5	3	3	9	1	3	2	2	70	3.6
Conclusiones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	22	1

Como es posible apreciar, el primer dato común e interesante se refiere a que los estudiantes parecen dar más atención a las ideas que deben colocarse en el desarrollo del tema (lo que desean decir) que a la forma (estructura del texto), dejando pocas ideas para la introducción y para las conclusiones.

En resumen, las muestras recabadas apuntan a que los estudiantes al planificar parecen prestarles mayor atención al contenido, que a la misma estructura de lo que se escribe. En la pauta de planificación, como ya fue expresado, había que ubicar ideas para la introducción, desarrollo y cierre del texto. Al revisar los textos redactados, se observó que se repetían informaciones en la introducción, en el desarrollo y hasta en el cierre. Incluso en la misma introducción se encontraban argumentos más propios del desarrollo del texto, en el que había que razonar la opinión expresada.

Es decir, parece que el estudiante no tiene claro qué ideas puede colocar, por ejemplo, a la hora de introducir un escrito. Este detalle también es revelador, pues el docente supone que un alumno que ingresa a la universidad sabe cómo realizar una introducción. La realidad refleja muchas veces que no es así, a pesar de que el estudiante ha estado en contacto con frecuencia con esta unidad textual relacionada con unidades textuales mayores. Cabría hacerse entonces la siguiente pregunta: ¿hemos enseñado a nuestros alumnos a realizar introducciones, a estructurar apropiadamente un escrito?

Selección de palabras claves para cada idea

Seleccionar una palabra clave representa escoger un concepto o frase que agrupe el sentido de una idea. Implica, según Creme y Lea (2003), visualizar los conceptos esenciales en una pregunta o planteamiento e ignorar los vocablos que pueden servir de enlace, desechando de este modo lo que puede resultar accesorio o marginal. Para ello es necesario un cierto nivel de abstracción, además de una adecuada comprensión de la temática abordada, y un uso apropiado de un amplio y variado vocabulario.

Al analizar el resultado de la escogencia de palabras claves por parte de los participantes en esta experiencia es posible señalar que: (a) algunas palabras-clave no recogen el sentido de la idea, es decir, no la representan ni sintetizan. Se cita el siguiente ejemplo. Un grupo apuntó como idea “Con el avance del tiempo el niño irá evolucionando su oralidad” y “formal”

como palabra clave. (b) A veces, la relación entre la idea y la palabra clave luce muy concreta, demasiado específica, evidenciando dificultades para abstraer, como ya se ha señalado. Ejemplo: “Los niños sustituyen letras”, palabra clave: “sustitución”. (c) Asimismo, algunos grupos escogieron una palabra o frase que da respuesta al planteamiento en lugar de representarlo o simbolizarlo, como en el caso de la idea: “Hay contextos donde esas palabras no serían incorrectas”. La palabra clave asignada es “informalidad”. En este caso en particular, la palabra clave parece más bien completar el planteamiento. (d) Igualmente, al revisar las distintas aplicaciones, también se encontró que ante una idea algunos equipos no encuentran las palabras más adecuadas que la representen o sintetizen y éstas, a simple vista, son escogidas al azar. Como muestra se cita el siguiente caso. Un grupo plantea como idea: “La influencia del ambiente en la adquisición de la lengua en el niño” y como palabra (s) clave (s): “padres, familia comunidad”. (e) Por último, en otros casos no hay relación entre la palabra clave y la idea. “Con el avance del tiempo, el niño va evolucionando en su oralidad”, es la idea señalada y “formalidad” vendría a ser la palabra clave que debería recoger en su esencia el sentido de la mencionada frase.

Esta dificultad para abstraer conceptos o relaciones significativas se manifiesta de manera recurrente en todos los grupos, pareciera que tienen una idea pero les cuesta buscar una palabra que sintetice lo que ellos quieren expresar, por lo cual toman el camino rápido y usan un mecanismo síntesis-omisión para dar respuesta a la solicitud. Otra de las explicaciones pudiese tener que ver con el dar respuesta a un requerimiento novedoso, diferente a lo usual (copiar) ante lo cual usan herramientas ya manejadas (relaciones y asociaciones de un carácter muy concreto).

Una posible explicación a lo que se viene exponiendo, en relación con la dificultad de los estudiantes para asignar una palabra clave a cada idea, para hacer abstracciones y generalizaciones, se encuentra en Hernández (1984), quien sostiene que a pesar de que las personas sean adultas, esto no significa en modo alguno que su nivel de inteligencia haya avanzado de lo concreto a lo estrictamente formal. A esto se podría añadir que por

muchos años la escuela ha privilegiado lo memorístico, o el caletre como se expresa de forma bastante coloquial, por encima del análisis y de la reflexión del objeto de estudio.

Otra hipótesis podría ser que parece dificultárseles el comprender lo que se les solicita (qué es lo que se les está pidiendo que hagan), ya que la debilidad en su lenguaje expresivo oral y su pobreza léxica, consecuencia aparentemente del bajo nivel lector, les dificulta encontrar sinónimos o términos más amplios que les permitan explicitar u organizar su pensamiento.

No es el propósito del presente trabajo diagnosticar las dificultades de los estudiantes, menos su origen multidimensional, sin embargo es valioso apreciar las barreras que les impiden o dificultan alcanzar sus metas académicas y tal vez, desde allí, abogar por la necesidad de propiciar actividades de este tipo, en las que se les plantee un reto, es decir, promover el conflicto cognitivo, planificar situaciones que requieran tomar decisiones, construir textos, seleccionar palabras claves, ordenar una información sobre la base de sus propios criterios, pensar, jerarquizar las ideas, seleccionar conceptos significativos. Esta puede ser una vía para estimular el ejercicio de funciones intelectuales de orden superior en los jóvenes universitarios, favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes.

Número de párrafos previstos

En cuanto a este aspecto, después de revisar los resultados se comprobó que los equipos participantes en la experiencia, por lo general, planifican conceder un párrafo a la introducción, uno a las conclusiones y la mayor cantidad de párrafos al desarrollo del texto. De esto se desprende que para los estudiantes, lo esencial de un texto parece estar vinculado con aquella parte en la que se desarrolla el tema o contenido a tratar en virtud de la solicitud realizada. También podría revelar que la práctica escrituraria en nuestro sistema educativo no fomenta que lo escrito tenga una estructura particular.

Recursos usados para la planificación

A juzgar por los planteamientos de Cassany y otros (1994) y Prado (2004), el escritor verdaderamente competente, ese escritor ideal que todos deberíamos llegar a ser en algún momento de la vida y que el sistema educativo debe impulsar, no sólo planifica y revisa lo que escribe, sino que también consulta distintos recursos, como gramáticas y diccionarios, durante el proceso en el cual está inmerso.

En consonancia con tales señalamientos, la metodología implementada en el marco de las diferentes experiencias realizadas, estipuló la posibilidad cierta de que los grupos hicieran este tipo de consulta, con la finalidad de que, de ser posible, encontrarán por ellos mismos de forma autónoma e independiente respuestas a sus inquietudes. Pero más que una posibilidad, era una especie de obligación inherente no sólo a la misma planificación, sino a las etapas restantes: textualización y revisión.

Para ello, los investigadores proporcionaron distintos materiales: Diccionario Larousse de bolsillo, Diccionario de sinónimos y antónimos Zig-Zag, Diccionario Panhispánico de dudas, listas de conectores y lista de expresiones correctas e incorrectas. Tales fuentes se encontraban a disposición de todos los grupos, sus integrantes debían dirigirse al escritorio del docente, realizar la consulta respectiva y dejar el material allí para que otros grupos también los pudieran utilizar.

Pero también se solicitó a los diferentes grupos que llevaran sus propios recursos de consulta, recomendación que no fue seguida en todos los casos a lo largo de la experiencia. Entre los recursos llevados al aula por los grupos se tienen los siguientes: Diccionario de sinónimos y antónimos Océano práctico, entre otros.

También se puede acotar que, según se desprende de observaciones hechas por los propios investigadores, se hicieron pocas consultas, lo cual podría explicarse porque no siempre se concede al escritor la oportunidad de consultar materiales de apoyo mientras escribe un texto. A pesar de esta

situación, una didáctica de la escritura verdaderamente comprometida con la formación de un usuario competente de la lengua en su registro escrito, debe ofrecer este tipo de oportunidad a quien compone un texto.

Como comentario final en relación con los resultados de esta fase, se puede señalar que, al parecer, los alumnos no están habituados a planificar lo que escriben, con todo lo que ello sostiene, tal como lo sostiene Montolío (2002). Es más, cuando se les solicita que planifiquen un escrito a través de un borrador en cualquiera de sus formatos, parecen pensar más en la versión del texto que será entregado al docente como producto final (donde siempre ha estado el énfasis) que en una primera aproximación del escrito, caracterizada por su flexibilidad y perfectibilidad en diferentes sesiones de trabajo (donde ese énfasis, a juicio de los investigadores, debería estar colocado).

En cuanto a la fase de textualización

En el marco de esta etapa, se instruyó a los alumnos para que leyeran detalladamente la planificación elaborada en la sesión anterior, para luego proceder a la escritura del texto. Como parte de dicha lectura, debían evaluar el objetivo y el destinatario del escrito, para determinar si había coherencia entre ambos aspectos. Asimismo, se les manifestó que podían hacerle modificaciones a la planificación realizada si así lo estimaban conveniente, sin alterar la estructura acordada previamente.

Coherencia entre el objetivo del texto y el destinatario

La coherencia entre objetivo y destinatario se da en 11 de los 19 grupos de trabajo. Sin embargo, algo curioso ocurrió en algunos de ellos, aun cuando señalaban adecuadamente al destinatario y al parecer hay coherencia entre ambos aspectos, al redactar se encuentran escasas evidencias alusivas a la audiencia seleccionada o, en todo caso, parece que se le considera muy poco.

Cuando el destinatario es vago o genérico, la redacción o direccionalidad del texto también lo es, de esta manera, la selección de sus destinatarios es cónsona con la generalidad de los temas propuestos (objetivos al redactar). En este sentido, algunos grupos dirigen su redacción hacia un adulto genérico e impreciso, el cual necesita ser informado acerca del tema tratado. Dos de los equipos señalan otra característica importante y es el interés que debería presentar la audiencia determinada por el tema, debido a que sufren los conflictos allí planteados o porque éste les tiene que resultar familiar, es el caso de un escrito dirigido a los padres cuyo hijo está atravesando por el proceso de desarrollo del lenguaje y adquisición de una lengua.

La coherencia entre el objetivo del texto y el destinatario no se da en ocho grupos. No obstante, algunos objetivos fueron cambiados en el marco de la textualización. Como se recordará, se pidió a los alumnos que releyeran sus respectivas planificaciones y que verificaran si había congruencia entre destinatario y objetivo. Al advertir que no es coherente una cosa con la otra, los equipos optan por cambiar sus objetivos, como ya se dijo, y hacerlos o bien más dirigidos a sí mismos (centrados en ellos como emisores de un evento comunicativo), o por informar al destinatario algo que éste ya sabe o debería saber. Así, un grupo de la tercera experiencia manifestó que el objetivo del texto era “mostrar la perspectiva que tiene el grupo con respecto al tema (el lenguaje como facultad exclusivamente humana), al receptor (el docente)”. En otros casos dicen que sí hay coherencia aun cuando no es verdad, sin argumentar absolutamente nada al respecto, muy a pesar de que esto se solicitó de forma expresa.

En síntesis, analizando este aspecto, los participantes en su rol de escritores-emisores, parecen dejar al destinatario la tarea de darse cuenta, ver, apreciar relaciones y evaluar. Incluso la tarea de interpretar al escritor, sin que el texto contenga pistas para ello.

Respeto de la pauta planificada en función de las ideas propuestas

En relación con este punto, se puede señalar que por lo general se intenta respetar lo planeado en función del contenido expresado en la planificación. Sin embargo, al leer los textos montados en la segunda fase del proceso, resulta evidente que algunas de esas ideas fueron desechadas y que se incorporaron otras no contempladas en un primer momento, lo cual revela que las etapas del proceso no son lineales, pues lo lógico es que antes de textualizar se relea y revise la planificación para tomar decisiones al respecto. Además, siempre se insistió en que la planificación podía ser modificada, según las opiniones de los grupos de trabajo.



Gráfico 2. ¿Cuánto se respeta la planificación inicial?

En tal sentido, puede afirmarse que el 95% de los textos, dieciocho para ser precisos, no respeta totalmente la planificación realizada ni en cuanto al número de párrafos, ni a las ideas previstas en la etapa previa, ni a su ubicación en la introducción, en el desarrollo y en las conclusiones. Por lo general, el número de párrafos se incrementó, en virtud de las nuevas ideas que fueron surgiendo, y que incluso pueden aparecer durante el momento mismo en que se escribe el texto. También se evidenció que conjuntos de ideas listadas en la planificación, las cuales se relacionaban

entre sí, se condensaron en una sola a la hora de textualizar, producto justamente de la vinculación entre ellas.

No obstante lo dicho, un grupo de la tercera experiencia (Educación Preescolar, Desarrollo del lenguaje en el niño de 0-7 años) sí respetó estrictamente lo planificado, lo cual representa un 5% del total de sujetos considerados para la investigación. Esto se evidencia al cotejar el texto entregado como respuesta al taller, con la planificación respectiva. De forma tal, y esto se presenta como simple conjetura, que las integrantes del equipo o asumieron que la planificación era un modelo rígido e inamovible o les pareció adecuada y pertinente la planificación realizada, razón por la cual no se hizo ninguna modificación a este respecto.

Para finalizar este apartado, se piensa que el hecho de que no se haya respetado absolutamente la planificación estipulada, podría ser considerado parte de la revisión permanente que hasta inconscientemente se realiza al escribir, lo que permite evaluar qué falta, agregar nuevos aspectos que completen el tema, descartar informaciones, dotar el texto de una nueva organización, entre otras. Ya se ha dicho con anterioridad que la planificación, la textualización y la revisión constituyen fases recurrentes de un mismo proceso, en el cual quien planifica necesariamente debe textualizar y revisar (Mata, 1997 y Prado, 2004). En el caso que nos ocupa, es posible afirmar que los estudiantes revisaron y reconstruyeron el texto progresivamente a medida que lo elaboraron, como producto de la solicitud expresamente señalada en las pautas para la obtención de los datos. Y que quede claro que al hablar de reelaboración no se está emitiendo juicio alguno sobre la calidad de la “versión definitiva” del texto entregada al docente de la asignatura.

Respeto de la pauta planificada en términos de la estructura del texto

De modo muy general, pareciera que hay problemas para ubicar información o contenido (macroestructura) en las diferentes partes (superestructura) del texto, como ya se ha venido planteando. En

este sentido, no se respeta la estructura del texto citado (introducción, desarrollo y cierre, en las experiencias 1 y 3 se pretendía que los grupos opinaran si el lenguaje constituye una facultad propiamente humana), las ideas planeadas para la introducción y la conclusión cambian de lugar y en ocasiones forman parte del desarrollo del tema, (sección a la cual dedican más esmero y que ocupa la mayor parte del texto elaborado). Tanto la forma como el contenido de la introducción reflejan desconocimiento de qué se debería colocar allí, es usual por ejemplo encontrar en sus líneas argumentos más cónsonos con el desarrollo que con la misma introducción. En el apartado de las conclusiones parece ocurrir algo parecido.

En cuanto al desarrollo, sólo enumeran o listan ideas, a veces sin mucho orden, mostrando dificultad para hallar el foco del tema. Ello evidencia el poco conocimiento, uso, ejercicio práctico o importancia que le conceden los estudiantes a sistematizar la información que reciben. O tal vez el asunto es que no saben cómo hacerlo, no han sido entrenados para ello. Por consiguiente, es muy importante enseñar y practicar cómo representar lo más relevante de una información dada como una vía de organizar las ideas en cualquiera de las situaciones comunicativas: al escribir, al hablar o al exponer mediante la utilización de esquemas, mapas, entre otras posibilidades. Asimismo, en el desarrollo puede verse la condensación de ideas en un mismo párrafo y cierta contradicción para asumir una postura determinada, en la medida en que no todos los argumentos presentados son coherentes en relación con la opinión planteada.

De manera tal que los resultados parecen corroborar lo planteado por Sánchez (2002), en el sentido de que quien escribe parece prestarle más atención a las ideas que a la estructura del escrito. Esta situación puede resultar preocupante si se piensa que cada texto cuenta con una superestructura particular. Un estudiante debe conocer tales superestructuras y un docente debe exigir que los escritos de los estudiantes cuenten con ellas.

A modo de cierre, se puede señalar que una de las funciones de los textos académicos es informar el grado de conocimiento que posee

alguien (los alumnos en este caso) de un tema en particular, luego de una intervención pedagógica determinada, función reconocida por algunos de los grupos participantes en la presente investigación. El producto final de cada uno de los diecinueve grupos es distinto, pero en líneas generales puede afirmarse que sus textos finales presentan debilidades, la redacción parece ser una enumeración de párrafos y argumentos que no guardan un orden (poca coherencia y cohesión entre sí), que no inician ni concluyen en ciertos casos, de manera que la función expositiva-argumentativa del texto académico se ve seriamente alterada, ya que no logran expresarse con claridad. Al parecer les cuesta considerar diversos aspectos necesarios para producir un buen texto. Se centran en redactar todo lo que saben o se les ocurre respecto a un tema (la escritura asumida como textualización y como transcripción del curso del pensamiento) y desconocen aspectos importantes que debe tener un texto académico. Por lo general, las ideas no son redactadas de manera libre y fluida y lucen hasta inconexas.

En cuanto a la fase de revisión textual

En las experiencias realizadas, se contempló una sesión de trabajo para proceder a la revisión de los textos que se producían, lo cual pudiese dar la impresión, a primera vista, de que se fomentaba la evaluación del texto solamente al final. No obstante, el hecho de que ya en la fase de textualización, los alumnos releyeran lo planificado y determinaran si había coherencia entre el objetivo y el destinatario, constituyen evidencias ciertas de que la metodología también promovía la revisión durante el desarrollo del mismo proceso de escritura. A esto se debe agregar, que nunca se pretendió que el escrito reflejara con absoluta fidelidad la planificación realizada en un primer momento. Es más, siempre se conversó con los estudiantes que la planificación no podía constituir una especie de camisa de fuerza, muy por el contrario ésta podía estar sujeta a modificaciones según los criterios de cada grupo de trabajo.

En el marco de la etapa de revisión, los equipos debían preguntarse, en esencia, si finalmente estaban conformes con el trabajo realizado y con el texto escrito. Para responder tal pregunta tenían que analizar diferentes

aspectos. Por ejemplo, debían reflexionar acerca de si la “versión definitiva” del texto redactado daba respuesta al objetivo planteado en la planificación, si había o no congruencia entre la “versión definitiva” del texto redactado y la planificación previa y en qué elementos. Igualmente, los grupos eran interrogados en función de si se decía en el texto redactado lo que efectivamente se quería decir inicialmente. Asimismo, los aspectos formales de la escritura también tenían que ser tomados en consideración.

Conformidad del grupo con respecto al texto escrito

En lo atinente a este parámetro, puede afirmarse que todos, los equipos, es decir el 100%, dicen estar conformes con el trabajo realizado y con los textos que elaboraron. Ahora bien, las razones por las cuales expresan dicha conformidad son variadas. Es necesario que se profundice un poco en cuanto a este aspecto.

Algunos grupos dicen estar conformes porque comprendieron el tema tratado en el ejercicio de escritura, de forma tal que éstos hacen hincapié en el contenido de lo escrito. Otros, por el contrario, sustentan dicha conformidad en argumentos relacionados con la metodología de trabajo propiamente, pues expresan que “trabajamos en equipo y en conjunto lo leímos (el ejercicio de escritura), discutimos, dimos ideas, hablamos y luego tomamos decisiones de lo que se colocaría en conclusión para poder culminar el taller con éxito”. En este segundo caso, parecen mostrarse evidencias iniciales de un verdadero trabajo cooperativo. También se encontraron grupos que señalaron su conformidad basándose en criterios según los cuales la actividad les permitió expresar libremente sus opiniones. Finalmente, la conformidad también se manifestó sobre la base de que el texto reflejaba lo que los integrantes de un grupo comprendieron y opinaron sobre el tema tratado y porque dieron respuesta a lo solicitado por el profesor. Así las cosas, de acuerdo con los criterios finales, lo que parece privar es la función del texto escrito.

Como es posible apreciar, sus argumentaciones parecen no dar respuesta a la pregunta. Con esto se quiere significar que los grupos de

trabajo efectivamente respondieron estar conformes con el texto escrito, pero tal conformidad no está necesariamente vinculada con la calidad del mismo, en función de su contenido, de la estructura e incluso de los denominados aspectos formales de la escritura.

CONCLUSIONES

Aún cuando las etapas del proceso de escritura han sido ampliamente estudiadas y discutidas, se diseñaron e implementaron tres formatos, con una serie de pautas para la escritura, como instrumentos de trabajo que permitan direccionar el proceso de construcción de un texto. Estos formatos estaban compuestos de planteamientos genéricos, con la intención de fomentar en quien escribe conflictos cognitivos que le permitan activar su pensamiento en la búsqueda de respuestas vinculadas con la composición de un texto. En este sentido, se aspira que a futuro estas reflexiones sean incorporadas a su rutina de pensamiento cada vez que se le plantee elaborar un escrito.

En cuanto a la planificación, los sujetos de la investigación logran identificar al destinatario del texto, pero presentan problemas a la hora de establecer el (los) objetivo (s) del escrito que estaban haciendo, en la medida en que no había una clara relación entre ambos. Las dificultades enfrentadas por los participantes para redactar con propiedad el objetivo del escrito, así como su relación con el destinatario del mismo, parecen evidenciar que tal acción no ha formado parte de la didáctica de la escritura en la escuela venezolana, preocupada más bien, por la calificación, que no la evaluación, del producto final.

Las planificaciones consignadas atienden más al contenido que a la estructura textual. A los estudiantes les cuesta establecer qué ideas pueden ir en una introducción, cuáles en el desarrollo y cómo se puede concluir el texto. Al leer los escritos entregados por los distintos grupos de trabajo, fácilmente se pueden hallar ideas repetidas tanto en la introducción como en las otras partes del texto. Esto ocurre a pesar de que el esquema introducción, desarrollo y cierre es muy utilizado en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Cuando al planificar el texto, se les solicitó asignar una palabra clave a una o varias ideas vinculadas con un tópico a escribir, se evidenciaron dificultades relacionadas, por una parte, con cierta pobreza léxica, a consecuencia aparentemente del bajo nivel lector, que les dificulta encontrar sinónimos o términos más amplios acudiendo a asociaciones muy concretas; y por otra parte, a la falta de costumbre, uso y comprensión de la tarea solicitada, ante la cual sólo se usan las mismas palabras ya dichas. Todo lo anterior podría resultar ser una consecuencia lógica de un sistema educativo que por muchos años ha privilegiado lo memorístico, por encima del análisis y de la reflexión del objeto de estudio.

Una vez escritos por los grupos, los diecinueve textos finales presentan debilidades, pues la redacción parece ser una enumeración de párrafos y argumentos que no guardan un orden (poca coherencia y cohesión entre sí), con una débil estructura. Se centran en redactar todo lo que saben o se les ocurre respecto a un tema (la escritura asumida como textualización y como transcripción del curso del pensamiento). En consecuencia, se puede afirmar que la función del texto académico, que consiste en informar el grado de conocimiento que posee alguien (los alumnos en este caso), se encuentra seriamente alterada.

En cuanto a la textualización, dieciocho de los textos entregados difieren de la planificación realizada, lo cual implica que ésta ha sido releída y revisada. El hecho de no respetar absolutamente la planificación estipulada, podría ser considerado parte de la revisión permanente que hasta inconscientemente se realiza al escribir, lo que permite evaluar qué falta, agregar nuevos aspectos que completen el tema, descartar informaciones y dotar al texto de una nueva organización.

Cuando se les preguntó si como grupo estaban conformes con el texto elaborado, la respuesta unánime fue que sí. Ahora bien, los criterios por ellos señalados, a juicio de los investigadores, no tienen nada que ver con la calidad del texto escrito, en función de su contenido, de la estructura e incluso de los denominados aspectos formales de la escritura.

En última instancia, los autores estiman que de la investigación realizada se desprende una posible revisión de la didáctica de la escritura

en educación superior, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En este orden de ideas, el rol del docente resulta decisivo al tener que replantearse la enseñanza de la escritura en este nivel, en vista de que aprender una disciplina, cualquiera que ésta sea, requiere saber procesar sus discursos.

REFERENCIAS

- Camps, A. (2005). *La comprensión lectora, problema de todos*. El País. Pág. 36. (07/01/05)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós
- Cremer, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa
- Figueroa, R. y Simón, J. (2007, agosto). *Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas acerca de los conocimientos necesarios para la comprensión y la producción textual*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas, Lima, Perú
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Los Libros de El Nacional
- González, N., Pérez, A. y Silva, A. (2006, Octubre-Noviembre). *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*. Ponencia presentada en la XIII Jornada Anual de Investigación y en la IV Jornada de Postgrado del IPC, Caracas
- Hernández y otros (2001). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

- Jáimez, R. (1996). *Los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe
- Miranda, L. (Editor). (2006). *El problema de la enseñanza del Español en el Perú*. Lima: Editorial Universitaria
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: Problema y posibilidad*. Lima: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Sede Perú. Universidad Ricardo Palma
- Montolio, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica. Volúmenes II y III*. Barcelona: Ariel
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores
- Sánchez, I. (1990). *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* *Tierra Nueva*. Año 1. No. 1. Caracas, Venezuela
- Sánchez, I. (1994). *Cómo se enseña a redactar*. En: *Estudios de Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Homenaje a Minelia Villalba de Ledezma y Nelly Pinto de Escalona*. (César Villegas Compilador). Caracas: Asovele
- Sánchez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita No. 1*. Caracas: Fedupel
- Saussure de, F. (1980). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye Traductor: Amado Alonso
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fedupel