

La Escritura Académica como Proceso. Una Experiencia con Estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Anna Patrizia De Marco
patridemarco@gmail.com
José Rafael Simón
tangente@cantv.net
UPEL-IPC

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 10, Nº 2
Diciembre 2010
pp 33-44

Recibido: Septiembre 2010
Aprobado: Noviembre 2010

Resumen

La didáctica de la escritura en la escuela ha concedido más relevancia al producto que al proceso que sigue quien redacta un texto. Para contribuir a dar un viraje a esta situación, se llevó a cabo una experiencia con estudiantes de Educación Integral del IPC, en la cual debían realizar un ejercicio de escritura sobre la base de tres textos gráficos. Este ejercicio se tenía que desarrollar en tres sesiones: en la primera se hacían borradores, en la segunda se textualizaba sobre el plan estipulado y en la tercera un grupo revisaba el trabajo de otros pares. Como resultado, se puede indicar que los alumnos valoraron positivamente la metodología implementada, en virtud de que permite darse cuenta de las fallas de forma y fondo que tiene el texto y favorece su corrección.

Palabras clave:
Escritura académica,
planificación,
textualización,
revisión.

The Task of Writing of Academia Texts as a Process. An Experience with Students from Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Abstract

The didactics of writing at school has given a pre-eminent importance to the product rather than to the process through which someone writes a text. To promote a change in such state of affairs, students of Integral Education from the IPC were involved in an experience in which they had to participate in a writing exercise with the basis of three graphs. This exercise had to be carried out within three sessions: during the first one, students produce drafts; during the second session, texts were produced according to the planned; and, in the third session, students did peer correction of the texts. As a result, it can be said that students evaluated positively the implement methodology since form and content flaws in the text are more easily identifiable, in favoring of its correction.

Key words:
Academia writing,
planning, text
production, review.

L'Écriture Académique en tant que Processus. Une Expérience avec des Étudiants de l'Institut Pédagogique à Caracas (IPC)

Résumé

Ce La didactique de l'écriture à l'école a accordé plus d'importance au produit qu'au processus qui poursuit celui qui rédige un texte. Pour contribuer à donner un tournant à cette situation on a mené une expé-

Mot clefes:
Écriture académique,

rience avec des étudiants d'enseignement général à l'IPC, où ils devaient réaliser un exercice d'écriture sur la base de trois documents graphiques. Cet exercice devait s'effectuer en trois séances : dans la première séance on faisait des brouillons, dans la deuxième on travaillait la textualité de textes tenant compte du plan envisagé et dans la troisième, un groupe d'entre eux vérifiait le travail des autres paires. Comme résultat on peut indiquer que les élèves ont accueilli avec intérêt la méthodologie utilisée en vertu de la manière qu'elle leur permet de se rendre compte des failles de forme et de fond du texte, ce qui favorise sa correction.

Planification, Production de Texte, Révision.

Introducción

El desempeño como docentes del IPC, ha permitido corroborar que los estudiantes de educación superior presentan diferentes insuficiencias en cuanto al proceso de la composición textual. Entre éstas se encuentran: (a) no hay conciencia del para qué, del por qué, ni del para quién se escribe, (b) por lo general, al momento de redactar se maneja poca información acerca de lo que se va a escribir, (c) se evidencian mínimos conocimientos acerca de los diferentes modos de organizar e integrar la información en un texto y (d) existe dificultad en la aplicación de los distintos aspectos formales de la escritura, entre otras.

Ante esta situación, el docente universitario se queda, muchas veces, en la queja catártica de conversar con sus pares acerca de que sus alumnos no saben ni redactar ni leer o escriben “hací” por así o “aveja” por abeja, revelando fallas arrastradas de niveles anteriores del sistema educativo nacional.

En este contexto, se considera que el docente universitario, cualquiera sea su especialidad, tiene un rol importante que cumplir, pues debe reflexionar acerca de cómo ayudar a sus alumnos para que éstos desarrollen competencias e incrementen sus capacidades vinculadas con la composición textual, muy a pesar de que se encuentren justamente en contextos universitarios y se crea que llegan a los mismos con tales competencias. La cotidianidad, semestre tras semestre, se encarga de reflejar lo contrario.

No se puede olvidar que el maestro Rosenblat (1982) considera que la lengua se afirma desde la escuela hasta la universidad, desde el libro o el pe-

riódico hasta el canto, desde la conversación hasta la conferencia, por lo que no se puede permanecer indiferente y ajeno al uso del lenguaje.

Aguirre (1999), por su parte, estima que el asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de la educación superior, ha permanecido en el olvido, ya que considera que existen muy pocos profesores dispuestos a desarrollar tales competencias en sus alumnos, quizás porque se cree que el estudiante que ingresa a la universidad ya las posee.

González, Pérez y Silva (2006) también se hacen eco de esta situación, pues afirman que pensar que en la Educación Superior ha finalizado el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito o que en dicho nivel se ha completado la llamada alfabetización académico-discursiva, constituye una creencia bastante alejada de la realidad educativa latinoamericana y venezolana.

Pérez de Pérez (2008) destaca que buena parte de los estudiantes que ingresa a las universidades nacionales, rayan casi en el analfabetismo, lo que pone en riesgo la continuidad de los estudios y la calidad de los profesionales que egresan de tales instituciones, en el caso de que finalicen con sus carreras.

En virtud de tal situación, los cursos administrados en el ámbito de la educación superior, se han convertido necesaria y forzosamente en una suerte de laboratorio de estrategias, con la finalidad de ayudar a los futuros docentes a sentirse cómodos y seguros con su propia lengua, su principal medio de expresión y comunicación (Goyo Ponte, 2008).

Con el propósito de intentar revertir, aunque sea en parte, la situación problemática señalada y con el convencimiento de que el profesor universitario debe hacer lo que esté a su alcance para tratar de que sus alumnos sean usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua, se presenta esta experiencia basada en la planificación, la textualización y la revisión como estrategias de trabajo al momento de producir un escrito.

Marco referencial

El desempeño como docentes del IPC desde hace algunos años, también ha evidenciado que existe una tendencia entre los estudiantes para asumir la composición textual como la transcripción del curso del pensamiento, en la cual no hay cabida para una planificación previa, a través de un borrador, o para una revisión posterior, que podría originar o no una reelaboración del texto escrito. Por consiguiente, el que produce un texto parece ser más un transcriptor de ideas que un verdadero escritor. Esta tendencia, se estima, ha sido producto de la misma didáctica con la que se ha asumido la enseñanza de la escritura y la práctica escrituraria en el aula de clase. Interesa propiciar entonces un cambio, es decir, que los estudiantes primero asimilen y luego concienticen que la composición textual conlleva un proceso, en el marco del cual se debe planificar, textualizar y revisar permanentemente lo que se escribe. En este aspecto, el docente juega un rol fundamental.

Ante tal panorama, se considera que la metacognición constituye una de las vías más expeditas para que el estudiante deje de ser un escritor novato y alcance un nivel superior de experticia en lo que a la composición textual se refiere, lo cual incluye entre otros aspectos anteponer el proceso al producto de la escritura. En este sentido, para los efectos del presente escrito, se considera que la metacognición tiene que ver con el conocimiento sobre el conocimiento, el pensar acerca de nuestros procesos de pensamiento, el aprender a aprender, el darse cuenta, el percatarse de... Para Mayor, Suengas y González, citados por Fraca, Maurera y Silva (2002), la metacognición implica la conciencia sobre el conocimiento y el control o monitoreo de esos procesos. (p.2-3). No se puede obviar, en este punto, que

la conciencia forma parte de las dimensiones de lo humano, en la medida en que el hombre es capaz de reflexionar acerca de lo que dice, piensa y hace (Fraca de Barrera, 2003).

Así mismo, como la columna vertebral de nuestra investigación es la composición textual, se impone entonces una didáctica de carácter metalingüístico, la cual permita al sujeto conocer y manipular de manera intencional, autónoma y crítica su comportamiento lingüístico con el objetivo de hacerlo más efectivo y eficiente. En otras palabras, permitir que los estudiantes planifiquen y revisen constantemente sus textos y los de otros compañeros y que al hacerlo cuestionen desde todo punto de vista, formal y de contenido, lo que se ha escrito en sesiones anteriores de trabajo. Esto representa sólo una muestra del tipo de praxis educativa que requiere la didáctica antes mencionada.

La planificación textual

Esta etapa 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, Figueroa y Simón (2007), en una investigación anterior, encontraron que de los conocimientos requeridos para la comprensión y la producción textual (del mundo, de la lengua y del contexto), el que menos atención parece recibir por parte de los estudiantes es el contextual, orientado a establecer el por qué, el para qué y el para quién 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 su producción 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.

Según Pérez (1999) para redactar hay que planificar el contenido del texto escrito, hacer un esbozo o esquema (una especie de borrador) de ese contenido, de los distintos aspectos a tratar, o lo que es lo mismo en palabras de la autora, estructurar el texto. En consecuencia, para la planificación debe dominarse el tema, conocer sus alcances y limitaciones, saber seleccionar y organizar el material, las ideas, los hechos, las observaciones con el que reconstruirá o compondrá el texto, para luego decidir qué elementos se utilizarán y en qué orden. Se cumple así la fase o etapa de qué decir.

La textualización

En lo atinente a esta segunda fase del proceso de composición textual, García (2006) sostiene que en la misma se realiza el plan elaborado en la etapa anterior, así como la representación jerárquica de ideas y objetivos. Consiste en dar cuerpo al escrito, quien escribe o textualiza pone en práctica sus competencias lingüística y pragmática: el escritor tiene que atender a la coherencia temática del escrito, a la armonía estilística, a la ortografía, a la puntuación, a la sintaxis impecable, a los vocablos precisos, a los títulos adecuados, a las reglas de concordancia y a la estructuración del texto y de los mismos párrafos.

Como puede verse, la autora mencionada expresa que en la textualización se realiza y se ejecuta el plan o esquema diseñado en la planificación. No obstante, parece necesario introducir ciertos matices, pues se cree que el texto producido en la segunda fase del proceso, puede no reflejar del todo la planificación realizada, en virtud de que se le pueden hacer cambios producto de su relectura y revisión, toda vez que ésta no sólo debe darse al final, sino durante todo el proceso.

La revisión textual

Citando nuevamente a Pérez (1999), releer el texto constituye una estrategia que ayuda al autor

a conservar el sentido global de lo que se escribe, a desarrollar y expandir las ideas iniciales que están presentes en el texto, a observar con detenimiento su disposición o estructura y a definir el contenido final de la redacción. Por tanto, de una forma u otra, revisar es evaluar, porque facilita cotejar si las ideas expuestas concuerdan con lo que en un principio se ha querido expresar y transmitir. Según esta autora, para revisar un texto se deben considerar distintos elementos, entre ellos la fluidez de las ideas, la articulación de los párrafos, comprobar si el nivel de lenguaje es el adecuado en función de la audiencia, entre otros.

Sánchez de Ramírez (2002) también reconoce la significación de la revisión, 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 de la relevancia 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 y reelaboran una y otra vez lo que escriben.

Para finalizar este apartado, se puede afirmar que la revisión es susceptible de ser implementada durante el mismo proceso de composición textual –quien planifica un texto a través de un esquema y lo lee una y otra vez, está revisando- (Mata, 1997) y una vez que el mismo concluye, si es que el asunto se puede expresar en estos términos. De igual modo, la revisión puede ser llevada a cabo por la misma persona que redactó el texto o por algún “revisor externo”, un tanto ajeno al proceso de composición. En este último caso, quien se encarga de revisar el texto de otro autor, también piensa en su propio texto, una realidad a tener en cuenta en los contextos académicos y en la experiencia desarrollada. El “revisor externo” es lo que Creme y Lea (2003) y Fraca (2009) denominan el “amigo crítico” y el “lector corrector” respectivamente.

Contextualización de la experiencia

En lo atinente a este punto, se puede decir que esta experiencia de naturaleza didáctica se llevó a cabo en el marco del Semestre 2008-I. En la misma participaron 11 estudiantes de la asignatura Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (LHN-106), sección 001, especialidad Educación Integral, departamento

de Pedagogía del IPC. La materia se administraba los días martes de 7 a 10 y jueves de 7 a 9, para un total de 5 horas semanales. La asignatura antes mencionada constituye prerrequisito de Lectura y escritura.

En el marco de las clases introductorias del curso y luego de revisar y discutir textos gráficos vinculados con el proceso de desarrollo del lenguaje y adquisición de una lengua (PDlyAL), los cuales se muestran en los Anexos (1, 2 y 3), se realizó un ejercicio de escritura contemplado en el plan de evaluación del curso, previamente discutido con los alumnos. Su ponderación era de 15 pts. Este ejercicio constaba de dos preguntas: una común a los cuatro grupos, con una ponderación de 9 pts., otra para los grupos 1 y 2 y otra para los grupos 3 y 4, por un valor de 6 pts. El formato de dicho ejercicio de escritura se muestra seguidamente.

UPEL-IPC. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE. 2008-I. SECCIÓN: 001. EJERCICIO DE ESCRITURA 1. VALOR: 15 PTS.

Instrucciones. Responda de forma clara y precisa los planteamientos que siguen a continuación. Recuerde que el proceso de escritura requiere de planificación, textualización y revisión. No olvide, además, todos los aspectos que serán considerados para la evaluación del presente ejercicio de escritura.

- 1.- A juicio del equipo de trabajo, ¿qué se plantea en los textos gráficos 1 y 2? (Explicar). (9 pts.).
- 2.- ¿Qué papel desempeña el ambiente en el marco de lo que se presenta en la primera caricatura? (Se debe redactar una respuesta que contenga las siguientes partes: introducción, desarrollo y cierre). (6 pts.). (Grupos 1 y 2).
- 3.- Revisar detenidamente la tercera caricatura. ¿El grupo considera que los niños se expresan de esta forma? ¿Por qué? (Se debe redactar una respuesta que contenga las siguientes partes: introducción, desarrollo y cierre). (6 pts.). (Grupos 3 y 4).

¡Éxito! JRSP/2008-I

Una vez que se discutieron los textos gráficos, se pidió a los estudiantes que se organizaran en equipos de trabajo y que procedieran a realizar su respectivo ejercicio de escritura, para lo cual fueron

instruidos debidamente. En primer lugar, tenían que realizar borradores. A partir de ellos ya estaban en la capacidad de construir su texto. Y, finalmente, había que revisarlos, actividad que era llevada a cabo por otro grupo. Se presenta muestra de una revisión implementada por uno de los grupos.

| <i>Forma y Contenido (Fondo)</i> | |
|---|--|
| <p><i>• Fortalezas</i></p> <p><i>• Letras legibles -</i></p> | <p><i>• Debilidades</i></p> <p><i>• Se encuentran fallas en cuanto a la acentuación de los palabras. -</i></p> <p><i>• Confusión de letras, por ejemplo X por e = emulación -</i></p> <p><i>• Falta algunos mayúsculas después del punto y aparte o punto y seguido. -</i></p> <p><i>• Revisar los signos de puntuación ya que se halla ausencia de comas (,). -</i></p> |
| <p><i>• Fortalezas (Contenido)</i></p> <p><i>• Se halla una introducción. -</i></p> | <p><i>• Debilidades (Contenido)</i></p> <p><i>• Existen párrafos donde no se ve muy clara una secuencia lógica de las ideas (gráfico 1) en los dos últimos párrafos. -</i></p> <p><i>• Revisar el primer párrafo del texto 2, para mejorar la redacción. -</i></p> |

Cabe destacar que en el reverso del formato de revisión, el grupo que evaluaba el texto escribía los nombres de sus integrantes, así como los de los autores del escrito. Además, tenían la libertad de incluir un comentario que recogiera sus impresiones generales sobre lo que habían leído, actividad que no fue realizada por ninguno de los equipos conformados.

Cada momento se llevó a cabo en una sesión de clase. De igual modo, al término de la experiencia, se solicitó también que cada grupo escribiera un pequeño texto expresando su opinión en cuanto a la metodología de trabajo que se siguió. Las opiniones emitidas por los grupos, así como sus implicaciones, se presentan más adelante.

Igualmente, hay que decir que desde el inicio del semestre, se ha estado hablando con los estudiantes acerca de la importancia de asumir la escritura como un proceso, tratando de pensar en para quién

se escribe, con qué objetivo o propósito y cómo se hace. Con tales comentarios, se busca que los alumnos comprendan que al momento de escribir resulta mucho más relevante el proceso que el mismo producto. Adicionalmente a ello, se pretendía que los estudiantes al participar de la experiencia ya tuvieran ciertos conocimientos al respecto.

Presentación e interpretación de los resultados

1. Los borradores elaborados por los grupos se corresponden con bloques de texto, sólo uno de esos grupos en el marco de la primera respuesta del ejercicio de escritura, esbozó una especie de gráfico en el que se encontraban distintas ideas que debían ser tomadas en cuenta para el escrito requerido. Esto es así, a pesar de que el docente señaló que un borrador se puede construir de diferentes formas: bloque de texto, esquema, lista de ideas, mapa, etc. Asimismo, hay que agregar que algunos equipos trabajaron el borrador de forma grupal, mientras que en otros cada integrante elaboró su propio borrador. En cuanto a este último aspecto, el docente concedió plenas libertades.
2. Contrastando algunos borradores con las respuestas realizadas en la textualización, se comprueba que no hay diferencia entre unos y otras: se trata del mismo escrito. Es más, leyendo algunos de esos borradores, da la impresión de que los grupos no están pensando en una primera aproximación al texto, sino a una versión cuasi definitiva del mismo. Esto puede ser una consecuencia de esa práctica de nuestra escuela que implica la elaboración del texto de una sola vez, sin la planificación previa ni la revisión posterior. En el borrador de un grupo se lee el siguiente párrafo: “En el texto 1 y 2 se puede inferir que los niños están en su proceso de iniciación del lenguaje; en este sentido, se refleja un intento de los padres por enseñar y entender las primeras palabras de sus hijos llegando así a la exageración y subestimación de las verdaderas capacidades y habilidades de los niños”. Lo que se acaba de leer constituye a su vez la apertura del texto escrito construido en la segunda fase del proceso.
3. Pero también se observó el caso contrario a lo planteado en el segundo punto, pues hay respuestas que se nutren del borrador, pero que no lo reproducen en su totalidad, sino que muy por el contrario poseen una mayor cantidad de párrafos, lo que implicaría el desarrollo de ideas adicionales o la explicación sustancial de las que se consideraron al momento de plasmar el borrador.
4. En cuanto a la revisión, se puede decir que algunos grupos tomaron en cuenta las observaciones hechas por los otros equipos de trabajo, mientras que otros no. Llama la atención que en el formato de revisión, los detalles formales superen los aspectos vinculados con el fondo. Según Prado (2004), el escritor novato percibe mucho más los elementos formales del texto, que los vinculados con el contenido. Además, quienes no modificaron en nada su texto, parecen creer que éste es perfecto y que nada hay que modificar en él. Todo esto es consecuencia de la didáctica con la que se ha asumido la escritura desde siempre.
5. Asimismo, hay que agregar que sólo un grupo de trabajo conformado por dos integrantes decidió reescribir por completo las dos respuestas del ejercicio de escritura, se supone que a raíz de las observaciones producto de la revisión. Aunque sólo haya sido un grupo, se cree que esto constituye de por sí un logro, porque empieza a asimilarse que los textos no pueden ser escritos de una sola vez y que muy por el contrario, requieren de la realización de diferentes versiones. Claro, también hay que señalar que si se compara la reescritura del texto con la versión revisada son muy pocos los cambios evidenciados y muchos de los que se hacen están vinculados con la redacción. Para ilustrar de lo que se habla, se anexan los siguientes ejemplos. El único grupo que hizo una versión adicional de las respuestas escribió en el texto inicial “consciente” y “emitando”. Dichas formas en la versión final se sustituyeron por “conscientes”, se refería a los padres, docentes y personas que se encuentran alrededor del niño, y por “imitando” respectivamente.

6. Otro resultado digno de ser mencionado es que los estudiantes consultaron diversos materiales de apoyo al planificar, textualizar y revisar los textos, situación acordada previamente. Dicho resultado debe ser valorado muy positivamente, porque la escuela por lo general no fomenta este tipo de práctica y porque un escritor competente recurre a diccionarios y gramáticas para resolver las dudas que se le presenten al momento de escribir (Cassany y otros, 2002). Entre los materiales consultados se encuentran los siguientes: Diccionario Larousse de bolsillo, Diccionario de sinónimos y antónimos Zig-Zag, Diccionario de sinónimos y antónimos Océano práctico, listas de conectores y lista de expresiones correctas e incorrectas. Algunos de estos materiales fueron facilitados por el profesor, otros fueron traídos por los propios estudiantes partícipes de la experiencia, lo cual constituye también un indicio muy positivo.
7. A pesar de la revisión y de la consulta de diversos materiales de apoyo a la hora de escribir, todavía se perciben fallas ortográficas en los textos. Hay problemas, en unos grupos esto se evidencia más que en otros, con la acentuación de las palabras, el empleo de mayúsculas, los signos de puntuación, entre otros. También se puede decir que hay deficiencias en cuanto al manejo y la integración del contenido. Sin embargo, tal situación no deslegitima la experiencia presentada, hay que ser honestos y reconocer que tales problemas no se resuelven de la noche a la mañana.

Opiniones de los participantes acerca de la metodología de trabajo aplicada

En relación con este aspecto, se puede decir, en primer lugar, que los grupos destacaron que prácticamente era la primera vez que trabajaban en el aula de clase con este tipo de metodología. Según se desprende de tal afirmación, nunca antes habían planificado y revisado de forma expresa los textos que escribían, lo cual refuerza la tesis según la cual la didáctica de la escritura ha estado orientada hacia el privilegio del producto y no hacia la consideración del mismo proceso. La realidad, al parecer, reclama de la escuela, del docente y de

las instituciones que lo forman un cambio radical en este sentido.

En segundo lugar, los cuatro grupos de trabajo que se consultaron, piensan que la metodología resulta favorable puesto que: a) se le otorgan al estudiante oportunidades para verificar y corregir los errores, tanto de ortografía como de redacción, que se puedan cometer a la hora de redactar un escrito; b) construir los textos en diferentes sesiones de trabajo, posibilita agregar ideas que se hayan pasado por alto en un primer momento y que pueden resultar de vital importancia para lo que se escribe; c) fomenta y favorece en el estudiante la auto corrección, d) la posibilidad de consultar materiales de apoyo contribuye a solucionar las dudas que se presentan a la hora de escribir un texto; y e) consultar diccionarios, listas de conectores, entre otros materiales, facilita la expansión del vocabulario de los estudiantes.

Cabe destacar que uno de los grupos partícipes de la experiencia manifestó que con la aplicación de este tipo de metodología, el estudiante logra un aprendizaje significativo tanto desde el punto de vista de la estrategia, de utilidad práctica incluso para la vida, como desde el plano del contenido en sí de la asignatura que se cursa.

Asimismo, los grupos destacaron que el factor tiempo representó el obstáculo principal para el desarrollo efectivo de la experiencia. En este orden de ideas, coinciden en señalar que una sola sesión de clase, de entre dos y tres horas de duración aproximadamente, resulta insuficiente para planificar, textualizar o revisar lo escrito, sobre todo porque no se está habituado a ejecutar tales actividades. Este aspecto deberá ser analizado para futuras aplicaciones.

De igual modo, un grupo en particular manifestó que se le hizo difícil en un primer momento escribir los borradores solicitados, puesto que siempre escriben el texto de una vez, idea ya manejada con antelación.

En síntesis, puede afirmarse que los estudiantes partícipes de la experiencia valoraron positivamente el trabajo realizado y estarían aparentemente

ganados para continuar abordando la escritura académica desde tal perspectiva.

Conclusiones y recomendaciones

Sin duda alguna, los investigadores estiman que experiencias de esta naturaleza deben seguirse implementando, muy a pesar de que los resultados no hayan sido los esperados, aunque se empiezan a evidenciar ciertos cambios significativos reflejados en los resultados, los cuales podrían incrementarse y afianzarse si el trabajo realizado tuviese continuidad.

Ahora bien, en virtud de lo anterior se imponen ciertas consideraciones. Los resultados alcanzados se explican, entre otras razones, porque los estudiantes no están acostumbrados a abordar la práctica de la escritura de forma procesual y progresiva en diferentes sesiones de trabajo, y no lo están por la sencilla razón de que dicha metodología, si cabe el término, no constituye una práctica habitual en la escuela, en la que todavía se le concede mayor relevancia al producto de la escritura que al proceso mismo.

Experiencias como la aquí descrita y otras orientadas hacia la reflexión de lo que es el escribir y todo lo que ello implica (por ejemplo, el conocimiento del contexto, el cual incluye saber para qué y para quién se escribe), así como también la planificación, la textualización y la revisión de lo redactado por su mismo autor y por otros pares, lo cual podría ocasionar o no la reescritura del texto, harán que los alumnos se hagan cada vez más conscientes y autónomos acerca de la necesidad de una planificación previa y de una revisión constante y posterior de lo que se escribe, ya que componer un texto como se ha dicho no es sólo textualizar o transcribir el curso del pensamiento. Conocer que para redactar hay que planificar y revisar y poner en práctica dicha metodología de escritura, se convertirá a la larga para el individuo en un aprendizaje significativo, que también es lo que se busca al implementar este tipo de experiencias (Prado, 2004).

Además, la estrategia desarrollada ofrece la ventaja de una construcción casi interactiva o coral

de los textos, en la que intervienen diferentes voces: la de aquel que planifica y escribe, la de aquel que lo revisa –quien mentalmente está recordando su propio texto, si evalúa el de otra persona o grupo- y la del profesor, encargado de orientar reflexivamente el proceso que se ejecuta en el aula de clase.

Pero tales experiencias no deben ser hechos aislados, como suele suceder. Y su aplicación tampoco debe estar circunscrita a la clase de Castellano o de Lengua Española o de Lenguaje y Comunicación o de Razonamiento Verbal, dependiendo del diseño curricular de distintas casas de estudio a nivel superior. Lamentablemente, todavía persiste esa idea errada de que los asuntos del lenguaje son potestad exclusiva del docente especialista, del comunicador social o de otro profesional del área. Quien así piensa desconoce que la lengua es un eje transversal. Corregimos: el eje transversal. El vehículo de comunicación por excelencia (González Vilorio, 2008).

Pérez de Pérez (2008) se hace eco de los planteamientos anteriores, pues considera que el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes universitarios, no es una tarea exclusiva de los profesores de Lengua Española, sino de todos los docentes, los cuales deben constituirse en modelos y guías de buen hablar y de adecuada escritura y lectura para sus alumnos. Agrega, además, que todo profesor universitario, independientemente del curso que administra, debe mostrar interés en colaborar con sus estudiantes en la resolución de los problemas que éstos presentan y que se encuentran vinculados con la comprensión y la producción textuales.

Concluimos el trabajo con una cita de Ferdinand de Saussure (1980), el padre de la Lingüística moderna, quien ya a principios del siglo XX afirmaba sin vacilación posible: “La lengua –y esta consideración prevalece sobre todas las demás- es en cada instante tarea de todo el mundo; extendida por una masa y manejada por ella, la lengua es una cosa de que todos los individuos se sirven a lo largo del día entero”.

Referencias

- Aguirre, R. (1999). Desarrollo de la lengua escrita en el nivel universitario. En: *La lectura y la escritura: Investigación didáctica*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Cassany, D. y otros. (2002). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cremer, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Figuroa, 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., Maurera, S. y Silva, A. (2002). *Estrategias meta-lingüísticas. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula*. Volúmenes I y II. Cuadernos Pedagógicos del CILLAB 6 y 7. Caracas: UPEL-IPC-CILLAB.
- Fraca de Barrera, Lucía. (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.
- Fraca, L. (2009). Discurso de incorporación como individuo de número de Doña Lucía Fraca de Barrera a la Academia Venezolana de la Lengua. Contestación del académico Don Horacio Biord Castillo. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua.
- García, R. (2006). *La construcción de reseñas mediante la aplicación de estrategias de composición en estudiantes de Educación Integral del Instituto Universitario Pedagógico "Monseñor Rafael Arias Blanco"*. Trabajo de grado de especialización no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- 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.
- González Vilorio, N. (2008). Profesores de lengua. En: *El Nuevo Ipecista*. Pág. 8. (Marzo, 2008).
- Goyo Ponte, E. (2008). Custodio de la lengua. En: *El Nuevo Ipecista*. Pág. 13. (Marzo, 2008).
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica. Volúmenes II y III*. Barcelona: Ariel.
- Pérez de Pérez, Anneris. (2008). La asignatura Lengua Española desde el Pedagógico de Caracas. En: *El Nuevo Ipecista*. Pág. 8. (Marzo, 2008).
- Pérez, E. (1999). *El arte de escribir*. Caracas: Editorial Ateproca.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rosenblat, Á. (1982). *Buenas y malas palabras en el Castellano de Venezuela*. Madrid: Edime.
- Sánchez de Ramírez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita # 1*. Caracas: Fedupel.
- Saussure de, F. (1980). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye Traductor: Amado Alonso.

(ANEXO 1)

Texto gráfico en el que se muestra la forma en que los padres tratan de modelar el proceso de desarrollo del lenguaje y adquisición de una lengua en el niño.



(ANEXO 2)

Texto gráfico en el que se muestra la preocupación de los padres por entender lo que dice el niño.



(ANEXO 3)

Texto gráfico en el que se muestra la manera en que, al parecer, suelen expresarse algunos niños.

