

ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL



Facultad de Ciencias Humanísticas y Económicas

Propuesta De Una Estrategia Didáctica Para Promover El
Desarrollo De Las Habilidades De Escritura De Los Estudiantes
Que Ingresan A Primer Año De Bachillerato Del Colegio
Politécnico De Guayaquil

Previa la obtención del Título de:

Magíster en

Docencia e Investigación Educativa

Presentado por

María Rosa Pin Guerrero

Guayaquil- Ecuador

2006

DEDICATORIA

**A Mercedes Sánchez, mi abuela, quien me enseñó a leer
y a enamorarme de la Literatura.**

**A Rosa Elena Guerrero, mi madre, por su apoyo
incondicional y su ejemplo como educadora**

**A Francisco Xavier Quintero, mi hijo, cuyo amor y apoyo
me dan aliento cada día**

**A mis queridos alumnos del Colegio Politécnico, de la
promoción 2006-2007, quienes motivaron este trabajo**

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi hijo por su comprensión y apoyo.

A mis alumnos del Colegio Politécnico, por su interés, sus travesuras y su afán por ser mejores.

A todos quienes de una u otra manera colaboraron en este empeño.

TRIBUNAL DE GRADO

Msc. Oscar Mendoza
PRESIDENTE

Dra. Elena Fernández
DIRECTORA DE TESIS

Msc. Edmundo Vera Manzo
VOCAL PRINCIPAL
PRINCIPAL

Msc. Néstor Alejandro
VOCAL

DECLARACIÓN EXPRESA

“La responsabilidad del contenido de esta Tesis de grado, me corresponde exclusivamente, y el patrimonio intelectual de la misma a la ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL”

(Reglamento de Graduación de la ESPOL)

María Rosa Pin Guerrero

RESUMEN

A partir de un problema concreto, los problemas de escritura de los estudiantes de bachillerato del Colegio Politécnico, se propone el diseño de una estrategia didáctica que, fundamentada en los aspectos pedagógico, psicológico y socio cultural, pueda mejorar el proceso enseñanza aprendizaje y mejorar la calidad de la escritura académica de los estudiantes.

El problema es de carácter general, está presente en todos los niveles educativos; su no resolución afecta la redacción de los niños y jóvenes, quienes tienen dificultades para registrar por escrito su trabajo académico y su desarrollo personal y social.

A nivel metodológico se parte de la MISIÓN del Colegio Politécnico y del perfil del bachiller que la institución ha determinado.

Para construir la propuesta se convocó a los estudiantes de Primer Año de Bachillerato, quienes respondieron a un cuestionario y a una prueba de diagnóstico; los profesores de octavo, noveno y décimo año fueron entrevistados, profesoras del Instituto Pedagógico Rita Lecumberry opinaron respecto del problema y, finalmente, los expertos validaron el problema en un primer momento y luego validaron la propuesta.

El diseño es apropiado para que los estudiantes, a cualquier nivel, puedan desarrollar competencias comunicativas propias de la escritura. Este desarrollo tiene como estrategia la combinación del aprendizaje cooperativo a través de los proyectos de aula. Por otra parte, que los procesos de escritura formen parte de todas las disciplinas; la propuesta metodológica, entonces, es pertinente para todas ellas.

La revisión periódica de la aplicación de ésta o cualquier estrategia en particular, no es sólo una necesidad, sino la respuesta de evaluación permanente y sistemática que debe tener todo hecho educativo y humano.

ÍNDICE GENERAL	Pág.
DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
DECLARACIÓN EXPRESA	III
RESUMEN	IV
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA.	22
1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCRITURA	25
1.1. Síntesis de Roland Barthes	25
1.2. Resumen histórico de la enseñanza de la escritura	28
1.3. POSTURAS TEÓRICAS CLÁSICAS SOBRE EL LENGUAJE	31
1.3.1. Piaget	32
1.3.2. Vigotsky	33
1.3.4. Luria	34
1.4. PARTICULARIDADES TEÓRICAS SOBRE LA ESCRITURA, LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO Y LA COMUNICACIÓN	35
1.4.1. Roland Barthes	35
1.4.2. Kenneth Goodman	36
1.4.3. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	36
1.4.4. Berta Perelstein Bravslasky	36
1.5. CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS Y LINGÜÍSTICAS RELACIONADAS CON LA PRODUCCIÓN ESCRITA	42
1.5.1. Contribuciones de la Lingüística textual	42
1.5.2. Contribuciones de la Psicología cognitiva	43
1.6. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL MUNDO PSÍQUICO DE LOS ADOLESCENTES	43
1.7. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	45
1.7.1. ¿Qué es el aprendizaje?	46

1.7.2. Vigotsky	46
1.7.3. Emilia Ferreiro	47
1.7.4. Definición del proceso enseñanza-aprendizaje	47
1.7.5. Leyes generales del aprendizaje	48
1.7.6. Enfoques teóricos sobre el aprendizaje	49
1.7.7. El proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura	50
1.7.8. El proceso de la escritura	51
1.7.9. La enseñanza de la escritura en el sistema educativo ecuatoriano	53
1.8. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA	57
1.8.1. Definición de estrategia didáctica	57
1.8.2. Elementos que integran una estrategia didáctica	58
1.8.3. Ejemplos de estrategias de la enseñanza de la escritura	59
1.8.3.1. Ana Teberosky	59
1.8.3.2. Jossette Jolibert	61
1.8.3.3. Daniel Cassany	62
1.8.3.4. Héctor Pérez Grajales	64
1.8.3.5. Teresa serafíni	65
1.9. ASPECTOS COMUNES DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA	67
1.10. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA	68
1.10.1 Definición de aprendizaje cooperativo	68
1.10.2. Características del aprendizaje cooperativo	68
1.10.3. Componentes del aprendizaje cooperativo	69
1.11. EL PROYECTO DE AULA	69
1.11.1. Definición de aula	69
1.11.2. Definición de proyecto de aula	71
1.12. CONCLUSIONES	72
CAPÍTULO II. ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	74

2.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA PROBLEMÁTICA	74
2.1.1. Características de los profesores de octavo, noveno y décimo años de Educación Básica del COPOL	75
2.1.2. Características de los alumnos de Primer Año de Bachillerato del COPOL	76
2.2. LA REFORMA CURRICULAR, INSTRUMENTO DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL COPOL	76
2.3. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL Y EL COPOL	78
2.4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO BASE METODOLÓGICA	80
2.4.1. Definición	80
2.4.2. Propósito de la investigación-acción	81
2.5. ESTRATEGIAS DE LA INVESTIGACIÓN	81
2.5.1. UNIVERSO Y MUESTRA	81
2.5.2 TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADAS	82
2.6. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA A LA ESCRITURA	82
2.6.1. Fundamentación teórica	82
2.6.2. Descripción de la estrategia	84
2.6.2.1. Datos informativos	84
2.6.2.2. Etapas de la estrategia	85
2.6.3. Etapas de construcción y desarrollo de la estrategia	87
2.6.4. Rol del profesor	89
2.6.5. Rol del alumno	89
2.7. CONCLUSIONES	89
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	91
3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EXPERIENCIAS CON LA ESCRITURA APLICADO A LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE BACHILLERATO DEL COPOL	91

3.1.1. Análisis del bloque tu experiencia con la escritura	91
3.1.2. Valoración de la escritura	97
3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE BAHILLERATO DEL COPOL	98
3.2.1. Resultados del uso de nexos	100
3.2.2. Resultados del uso de signos de puntuación	101
3.2.3. Resultados de la ordenación de párrafos	101
3.2.4. Resultados de la elaboración de párrafos argumentativos	102
3.3. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES GENERALES DE LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DE ACUERDO A LAS EQUIVALENCIAS DEL MEC	103
3.4. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COPOL	105
3.5. CONCLUSIONES	111
3.6. ANÁLISIS DEL CRITERIO DE EXPERTOS PARA VALIDAR EL PROBLEMA PEDAGÓGICO	111
3.7. ANÁLISIS DEL CRITERIO DE EXPERTOS PARA VALIDAR EL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	116
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

LA DECLARACIÓN DE LA HABANA del cuatro de febrero de dos mil cinco, leída al concluir el Congreso Pedagogía 2005 y el Primer Congreso Mundial de Alfabetización dice:

Renovados aires de lucha se sienten en América Latina que se levanta contra los restos de fracasadas políticas educativas neoliberales, las cuales han sometido y someten a millones de hombres y mujeres al analfabetismo y a millones de niños y niñas a la falta de una educación inicial y básica a la que tienen el derecho declarado en las constituciones nacionales. A pesar de los esfuerzos desarrollados en las últimas décadas por mejorar la calidad educativa, la UNESCO ha reconocido que no es posible cumplir las metas de Educación para Todos, ni siquiera en el 2015, en que millones de personas continuarán en la más absoluta ignorancia, 40 millones de ellos en nuestra región.¹

La no asistencia de los niños pobres a la escuela es un hecho común en los países del llamado Tercer Mundo. Según datos del mencionado congreso, hay 800 millones de analfabetos en el mundo. El derecho a la educación básica es uno de los temas que ha convocado a los ministros de educación a diferentes encuentros; pero más allá de líricas declaraciones y de que este derecho está contemplado en las constituciones, la situación empeora cada vez más.

La realidad socio-histórica de nuestros países es el hecho de la poca preparación de nuestros maestros que, más que una causa, es uno de los efectos del intencional desinterés de los gobiernos por la educación. En el Ecuador carecemos de políticas educativas, además del hecho concreto de la desatención de los gobiernos que ignoran la demanda

¹ PEDAGOGÍA 2005. Encuentro por la unidad de los educadores. Declaración de La Habana. La Habana, 4 de febrero de 2005.

constitucional, esto es, entregar a la educación el 30% del presupuesto general del estado. Este presupuesto exiguo está circunscrito al pago de los sueldos. La preparación de los maestros es, entonces, en la práctica, algo totalmente secundario.

Rosa María Torres (2005), en base a fuentes como CEPAL, OCDE, PNUD, SUSE, UNESCO, UNICEF, nos dice, entre otros datos, que *en el Ecuador el promedio de años de escolaridad es de 6.7 años en 1990 y 7.5 años en el 2000 y que los resultados de aprendizaje (castellano y matemática) son bajos, según las pruebas APRENDO: alumnos de 2º, 6º y 9º año obtuvieron puntajes muy inferiores al mínimo (13 sobre 20 puntos). Entre los años 1996 y 2000 los resultados empeoraron*²

Los efectos materiales de la desatención del estado se manifiestan, como es del dominio público, en la falta de maestros, locales escolares, mantenimiento de infraestructura, retraso evidente en la implementación de las TICs, laboratorios, etc. Por otro lado, también están presentes cuando los padres de familia se ven obligados a no enviar a estudiar a sus hijos por los graves problemas económicos que atraviesan.

Esa desatención también es responsable de que la formación del profesorado no sea sistemática y continua. Se reduce a los llamados Cursos de Ascenso de Categoría y a los aislados casos individuales o de escasas instituciones educativas de carácter privado

Los efectos se expresan a través de una educación memorística y enciclopedista....resulta más fácil repetir antes que investigar, analizar, inquirir, cuestionar...el estudiante crítico no está dentro de los “perfiles” prácticos de los maestros en lo que respecta a sus estudiantes.

² Rosa María Torres. Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica. www.fronesis.org

Las limitaciones económicas, la falta de políticas de estado en la educación y la poca preparación de los maestros –entre otras causas– limitan el desarrollo comunicativo, social e intelectual de niños y jóvenes.

¿Cómo podemos ser agentes protagónicos de cambios científicos y culturales sin el acceso al conocimiento, sin el dominio de las competencias lingüísticas...sin la lectura y la escritura?

Registrar la vida y el pensamiento a través de la escritura ha sido uno de los logros más importantes del ser humano. Expresar por escrito lo que sentimos, la posibilidad de comunicar nuestra soledad, nuestros anhelos, nuestra producción social y científica es una necesidad vital. Las graves limitaciones marcadas por las diferencias sociales en los planos político y económico no permiten que nuestro espíritu encuentre espacios de expresión a todos los niveles.

El lenguaje tiene carácter comunicativo, pero también instrumental en la medida en que a través del dominio de la lengua materna el estudiante tiene acceso a cualquier área del conocimiento.

La escritura es una habilidad para estudiar y para aprender. Efectivamente, cuando estudiamos, cuando queremos saciar nuestra curiosidad intelectual o encontrar respuestas a fenómenos naturales y sociales, recurrimos al texto escrito...y así, leemos, estudiamos. Registrar luego nuestras anotaciones con descubrimientos, reflexiones y otros, son parte del desarrollo de nuestra competencia comunicativa.

El Colegio Politécnico mantiene un importante desarrollo académico; pero, éste mismo carácter demanda cambios y, en lo que respecta al Área de Lenguaje y comunicación, la revisión de las estrategias de escritura constituye un aspecto fundamental

Los alumnos que ingresan a Primer Año de Bachillerato en el Colegio Politécnico tienen dificultades en su escritura académica y eso causa una producción mediocre del sentido de la misma. Por eso se hace necesario diseñar estrategias para promover el desarrollo de habilidades de escritura que permitan una redacción correcta y coherente.

Por esa razón mi problema propuesto es:

¿CÓMO DESARROLLAR UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE PROMUEVA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A PRIMER AÑO DE BACHILLERATO DEL COLEGIO POLITÉCNICO DE GUAYAQUIL?

El **objeto** de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita

El **campo de acción** lo constituyen las habilidades de escritura presentes en la escritura de los alumnos que ingresan a Primer Año de Bachillerato.

Por lo antes expuesto, proponemos el siguiente **objetivo general**: elaborar una estrategia que promueva el desarrollo de las habilidades de escritura sustentada en los documentos de producción personal de los estudiantes.

En base a la relación que existe entre el objeto de la investigación, el campo de acción y el objetivo mencionados, formulamos la siguiente idea científica a defender:

Si se diseña una metodología que promueva la habilidad de escritura en los estudiantes de Primer Año de Bachillerato, sustentada en los documentos de redacción de los estudiantes se favorecerá la producción de sentido en los documentos elaborados por ellos.

La aplicación del diseño de una estrategia didáctica aplicada a la escritura que incluye un enfoque procesal de la misma, además del aprendizaje cooperativo y su implementación en proyectos de aula posibilitará el adiestramiento de los estudiantes en la escritura expositiva y argumentativa. Todo esto fundamentado en un enfoque socio-histórico-constructivista que conlleve el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Las tareas científicas derivadas de esta idea a defender son:

- Sistematización a partir del estudio y análisis de la bibliografía consultada de los antecedentes teóricos del tema objeto de estudio.
- Determinación de las necesidades de mejorar la escritura académica de los alumnos que ingresan a Primero de Bachillerato.
- Exploración de las ideas sobre escritura que tienen los alumnos de Primero de Bachillerato
- Evaluación de los conocimientos de redacción y de coherencia textual de los alumnos de Primero de Bachillerato a través de una Prueba de diagnóstico
- Exploración de las prácticas pedagógicas de los profesores de Inglés y de español de los años Octavo, Noveno y Décimo de Educación Básica
- Entrevista a profesoras del Instituto Pedagógico Rita Lecumberry sobre criterios utilizados en la formación de maestras en el Área de Lenguaje.
- Análisis los resultados de los instrumentos aplicados a alumnos y maestros del Colegio Politécnico
- Diseño de una estrategia didáctica para mejorar la escritura académica de los estudiantes.

- Valoración de la estrategia a través del criterio de expertos

La propuesta está dirigida –inicialmente- a los alumnos de Primero de Bachillerato y se busca, luego de su aplicación y evaluación durante el próximo año lectivo, aplicarla a los años Octavo, Noveno y Décimo.

Para el desarrollo del proceso de investigación se utilizará los siguientes métodos:

- a) **NIVEL TEÓRICO:** éstos nos permitirán analizar e interpretar los datos empíricos encontrados en las diversas fases de la investigación

Análisis- sintético. Se desarrollará procesalmente a lo largo de la investigación. En forma permanente se deberá recurrir a la bibliografía pertinente.

Histórico-Lógico: permitirá tratar el problema dentro del marco social en el que se produce el problema establecido

- b) **DEL NIVEL EMPÍRICO:**

Análisis de documentos

Esta actividad hará posible incursionar en los estudios hechos anteriormente sobre el problema y los diferentes enfoques y propuestas que se hacen en torno a él.

Criterios de Especialistas

Estos criterios servirán para confrontar la propuesta personal con profesionales en educación que no sólo son especializados en el Área de Lenguaje, sino que son estudiosos permanentes del idioma

Encuestas

Por medio de la encuesta a profesores, estudiantes se podrá obtener información que contribuya a dar más fuerza a la legitimidad del problema y a su propuesta

Prueba de diagnóstico

Ésta se hará sobre la escritura de los estudiantes y nos servirá para fortalecer las razones de la investigación

De acuerdo con los resultados logrados, se pueden determinar también aportes:

APORTE TEÓRICO

Diseño de una estrategia didáctica que permita –a lo largo de sus etapas– fortalecer no sólo la escritura de los alumnos, sino también su independencia y autonomía para el trabajo académico

APORTE PRÁCTICO

Diseño de una estrategia que permita que, en forma organizada, los alumnos produzcan sentido en su escritura académica. Esta estrategia no sólo enfoca desarrollar las habilidades y competencias comunicativas de la escritura, sino que, el trabajar en grupo mejora las relaciones impersonales, tiene oportunidad de conocer otras ideas y puede aportar desde sí mismo a los otros y con los otros.

NOVEDAD CIENTÍFICA

Esta estrategia tiene la visión práctica de varias teorías (Vigotsky, Piaget, Bajtín, Kristeva, Cassany, Ferreiro, Goodman, Johnson) porque en primer lugar, bajo una concepción histórico cultural el alumno desarrollará un

sentimiento de identificación y pertenencia con su entorno en medio de su actividad de escribir ; en segundo lugar, esto responde al nivel de desarrollo de su adolescencia ; en tercer lugar su actividad es fundamentalmente dialógica y se dirige a la producción de sentido bajo un enfoque semántico-comunicativo

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La estructura de la tesis es la siguiente: la introducción y tres capítulos la bibliografía y los anexos

En el **Capítulo 1** se expone el quehacer de la escritura a partir de una visión histórica y psicolingüística, los aportes de la lingüística textual, el mundo psíquico de los adolescentes, el PEA de la escritura, principios didácticos de la composición y la enseñanza de la escritura en el Ecuador.

En el **Capítulo 2** se inicia a partir de una caracterización de los estudiantes y profesores del COPOL; luego analiza documentos educativos del MEC y del Proyecto Educativo del Colegio Politécnico y concluye con documentos del Bachillerato Internacional. Una segunda parte de este mismo capítulo es la relacionada con entrevistas, cuestionarios y prueba de diagnóstico aplicadas a profesores y estudiantes del COPOL y a profesoras especialistas del Instituto Pedagógico Rita Lecumberry. Este capítulo concluye con el análisis de los resultados de los mismos.

El **Capítulo 3** incluye la propuesta didáctica, conclusiones y recomendaciones. Antes de la presentación de la propuesta se desarrolla una fundamentación psicopedagógica con el objeto de exponer la selección teórica que ha debido hacerse para estructurar la propuesta

La **propuesta** tiene una secuencia expresada a través de las etapas de la misma: se parte de una motivación fundamentada en la edad y los intereses de los alumnos. Este objetivo, indudablemente, busca que el estudiante se involucre realmente en la tarea, más allá del tener que hacerlo porque representa una calificación. La estrategia presenta las fases del proceso de la escritura: en la pre escritura, los alumnos analizan y seleccionan posibles temas de proyectos de aula y planifican en base a la definición de su propósito, destinatario, tiempo, estructura del texto escrito, etc.; en la fase de la escritura, los alumnos escriben borradores en grupos pequeños y, en la última fase, la pos escritura, revisan y corrigen colectivamente hasta producir nuevos textos en forma cooperativa, pero también individual.

Conclusiones y recomendaciones

1. La escritura es un acto polifónico y tanto estudiantes como profesores no lo conocen o no lo asumen en la práctica.
2. Los profesores, los alumnos y los expertos reconocen que hay problemas respecto de la composición de textos escritos.
3. Sin la participación teórica y práctica del profesorado no es posible enfrentar y resolver los problemas de producción de sentido (escrito)
4. La falta de conocimiento y comprensión del acto de escribir limita el desarrollo científico y artístico de los individuos y sociedades

Finalmente, este es un trabajo que da pábulo para futuras investigaciones:

1. Respecto de los intereses temáticos de los alumnos
2. Análisis de la escritura personal y académica de los alumnos

3. Cómo asumen los profesores el proceso de la escritura o, más importante aún, qué bases teóricas y metodológicas tienen para ello
4. Diseño de nuevas estrategias.
5. Entre muchas más...

CAPÍTULO 1

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría.

Eduardo Galeano

¿Para qué enseñamos la escritura? ¿Por qué los niños y los adolescentes se resisten a ella? ¿Por qué el profesorado elude en ocasiones su enseñanza? ¿Por qué la limita, en otros casos, a la copia o a la reproducción de ideas? ¿La escritura correcta está en relación con la Gramática y la Ortografía? ¿Qué ocurre con la producción del sentido? ¿Qué relación hay entre la escritura, la sociedad y el sujeto? ¿Cómo se produce el aprendizaje de la escritura? ¿Podemos enseñar la escritura separada de la lectura? ¿Es la escuela el único espacio para escribir? ¿Se ha apropiado la escuela del aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Qué tan científicamente conocemos nuestra lengua materna?

Las dificultades de escritura de los adolescentes, en este caso, se centran en la falta de claridad y orden para exponer sus ideas, en la escasa información que poseen para sustentar sus argumentaciones y en la pobreza de vocabulario, a lo que hay que añadir deficiencias en el uso de nexos y signos de puntuación. Estas dificultades son el reflejo de las concepciones pedagógicas de sus maestros y de su enseñanza.

“La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar,

enseñar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares) que condicionan la naturaleza de ambas actividades y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita”.³

Limitar a la escuela el fenómeno de la escritura es un craso error. De manera permanente el sujeto desarrolla -con los otros- procesos de comunicación que tienen como mediador al lenguaje. Como dicen varios autores, la escuela se ha apropiado de la enseñanza de la lectura y la escritura y no las proyecta en otros aspectos de la vida cotidiana de los alumnos.

Si esto es así, ¿cómo podemos llevar adelante una enseñanza que no responde a las necesidades del alumno? Reducimos la práctica de la escritura a la copia de textos generalmente tediosos, no significativos para el adolescente o esperamos que el adolescente reproduzca por escrito nuestras propias ideas o las de algún autor previamente seleccionado por nosotros.

Por otra parte, el adolescente –en este caso- está en permanente interacción con su entorno: su familia, sus amigos, la música, el Internet, los videojuegos, etc. Esta realidad está desligada de la escuela, no se traduce en escritura significativa para el alumno.

El estado ecuatoriano ha adoptado la reforma Curricular Española y ha intentado adaptarla a nuestra realidad en la llamada “Propuesta consensuada de reforma Curricular para la Educación Básica”. Esta reforma dentro de las consideraciones generales dice lo siguiente:

³ Viñao, Antonio. La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico (exposición oral en el Primer Congreso Nacional de Lengua escrita –Universidad de Murcia – 3 al 6 de junio de 1999)

“Debido a la complejidad de las interacciones humanas, desenvolvimiento en el mundo actual exige que el individuo posea conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico (lenguajes cinéticos, gráficos, fónicos). El estudio de la lengua o idioma no basta para entender el conjunto de relaciones sociales derivadas del auge de los medios de comunicación y de la informática.

A partir de estas consideraciones, se ha denominado “Lenguaje y Comunicación” al área del currículo que se encarga de garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos a base de un enfoque eminentemente funcional y práctico”⁴

Según el DRAE, competencia es “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” y destreza es “habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo”⁵

La Reforma Curricular hace énfasis en que el individuo “posea conocimientos y destrezas” y en el “desarrollo de las competencias lingüísticas”; sin embargo, hay que dejar por sentado dos hechos: la escasa preparación pedagógica del docente y el desconocimiento que el mismo tiene del estudio científico del lenguaje. A esto se debe que la planificación del maestro curricular repita, poco más o menos, las destrezas que están contempladas en el documento de la Reforma Curricular y no se preocupe de las competencias lingüísticas.

⁴ Consejo Nacional de Educación (MEC). Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito: MEC. 1996.

⁵ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa-Calpe.2001. pp. 604 y 805.

Ahora bien, incluso las mismas destrezas se dejan a un lado y lo que el maestro promedio enseña es Gramática, Ortografía y, aunque parezca inconcebible....Caligrafía. Muchas personas consideran inaceptable que un maestro de Lenguaje no tenga “buena letra”.

1.RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCRITURA

1.1. Síntesis de Roland Barthes

Recurrir a Roland Barthes (1978) simplifica esta intención a través de una síntesis sobre la evolución de la escritura:

En primer lugar, enumeraré las articulaciones muy reducidas de una historia de la escritura: el montaje cronológico de algunos hechos de aparición o de mutación, pero sin olvidar que, por ser toda cronología una clasificación (a la vez selección y orden), ésta conlleva ab ovo cierto sentido mitológico: en este caso (puesto que se trata de nuestro saber de hombres modernos de Occidente), el recurso a un esquema lineal, descendencial, que hace que las «escrituras» “salgan» unas de otras, según la figura de la filiación y de la evolución.

1. *Los grafismos, o incisiones rítmicas en las paredes de las cavernas de la prehistoria, datan de finales del período musteriense, y son abundantes unos 35.000 años antes de nuestra era.*

2. *La escritura propiamente dicha (escritura lineal) aparece en Mesopotamia 35.000 años a. C., es decir, 2.500 años después de la aparición de los primeros pueblos en la sociedad humana. Esta escritura (cuneiforme), que practicaron los sumerios y luego los acadios (asirios y babilonios), permaneció en vigor hasta la era cristiana.*

3. *Los más antiguos monumentos de la escritura egipcia (jeroglífica) datan del principio del segundo milenio anterior a nuestra era.*

4. Durante ese mismo milenio (hacia 1700 a. C.) aparece una escritura china (textos adivinatorios trazados sobre escamas de tortuga).

5. El primer alfabeto (en este caso consonántico) es fenicio (escribas de Ugarit, siglo XIV a. C.). De este alfabeto derivan muchos alfabetos posteriores, entre otros: el arameo (y de éste el hebraico, el nabateo, el árabe, el brahmí) y el griego (y de éste el etrusco, el latín, el cirílico).

6. El alfabeto griego se tomó de los fenicios, en torno al siglo VIII a. C. Su originalidad es la inclusión regular de las vocales en el alfabeto.

7. Alrededor del siglo IV a. C., aparecen en China y en Grecia dos fenómenos conjuntos: por una parte, la unificación de las escrituras regionales (en China, unificación imperial, centralización política, progreso del Estado; en Grecia, en Atenas, unificación de la escritura a partir del alfabeto de Mileto, llamado jónico); por otra parte, en China y en Grecia, aparece una escritura cursiva.

8. En torno al siglo I d. C., aparecen el papel en China y el pergamino en Asia Menor.

9. En el siglo III d. C., se produce una gran revolución en el soporte de la escritura: se pasa del rollo de papiro (rotulus, volumen) al cuaderno de hojas (codex).

10. En Occidente, en el siglo VI, la reproducción manuscrita de los textos se practica en verdaderos talleres de copistas (scriptoria).

11. En el siglo X, las primeras cifras árabes se introducen en Occidente (se difundirán en el siglo XIII y triunfarán en el siglo XV); el papel, venido de China, igualmente.

12. *La pluma (de ave) había aparecido en el siglo vii d. C.; el uso del cálamo (punta de caña) desaparece hacia el siglo XII.*

13. *El cero aparece en la numeración en el siglo XII.*

14. *En el siglo XIV, cada palabra se traza sin levantar la pluma.*

15. *Las principales escrituras latinas (Antigüedad y Edad Media) fueron las siguientes:*

—la mayúscula (siglos i y ii), de formas masivas;

—la escritura común clásica (siglos i y ii), cursiva;

—la uncial (siglo iii), con predominio de curvas;

—la minúscula carolina (siglo viii), elegante y clara;

—la escritura quebrada o gótica, escritura del Renacimiento del siglo XII, escritura de las Universidades, en vigor durante toda la Cristiandad;

—la escritura humanística, escritura italiana del siglo xv (redonda e inclinada); originaria de la itálica impresa.

16. *En China, a finales del siglo VII, se imprimen caracteres sobre papel delgado. En Europa, las primeras impresiones xilográficas tienen lugar hacia 1420; el holandés Coster utiliza caracteres móviles con relieve entintado. El taller de Gutenberg funciona en Mainz y en Estrasburgo a mediados del siglo xv. Los caracteres, primero góticos, son luego romanizados por Nicolas Jenson, instalado en Venecia hacia 1470. En el siglo XVI, hacia 1540, Claude Garamond crea la letra redonda de la Universidad y la griega del Rey.*

17. *Puntuación y acentos se establecen en el siglo XVI.*

18. *En el siglo XVI, la escritura manuscrita se libera mucho, es rápida y personal. A principios del siglo XVII, en Francia, siguiendo el modelo de la tipografía y según la moda italiana (escritura humanística), la escritura manuscrita se regulariza, apunta a cierto universalismo. La Compañía de los Maestros Escritores practica una escritura oficial; Colbert concede su protección a las «bellas manos».*

19. *En el siglo XVIII, se crea en Francia una Academia de Escritura, que desaparecerá con las corporaciones de artesanos de la Revolución.*

20. *La pluma metálica aparece en el siglo XIX.*

21. *La máquina de escribir, inventada en 1714 y perfeccionada durante el siglo XIX, forma parte de la práctica corriente desde 1875.⁶*

Este recorrido planteado por Barthes incluye, obviamente, sólo un registro físico de la historia de la escritura. Sabemos que la educación fue privilegio de pocos y, por lo tanto, la lectura y la escritura eran también asunto de poder.

1.2. RESUMEN HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

¿Cuál fue el proceso de la enseñanza de la escritura?

De acuerdo al texto de Antonio Viñao (1999) la enseñanza de la lectura y la escritura tiene ya unos 5000 años... y experimentó la siguiente evolución:

1. La escritura más antigua es la sumeria. Inicialmente la escritura estaba circunscrita a los profesionales o a los gremios: en las

⁶ Roland Barthes. Variaciones sobre la escritura. Barcelona: Paidós. 2002, pp.88-90

escuelas de los escribas (generalmente ubicadas junto a los templos) se enseñaba y se aprendía de acuerdo a fines económicos, comerciales y fiscales. Los textos que se conservan son listados de objetos, nombres y cosas: onomásticos, lexicales, escolares, acontecimientos.

2. Para los sumerios la escritura era el eje de la actividad escolar. Las listas ayudaron al desarrollo del carácter espacial y visual de la escritura
3. En la civilización occidental, dentro de la civilización griega, se produce la invención del alfabeto (hacia el 700 a.C. Durante el inicio se enseñaba a leer y a escribir letra por letra. Posteriormente se le asignó letras adicionales a cada una de las vocales y formaron las sílabas. Gracias a esto se dio cobertura a todos los fonemas, además de que el número de formas gráficas se redujo a 20 o 30, lo cual permitió su aprendizaje y reconocimiento.
4. En la época clásica griega se instauró un sistema de instrucción que se proponía instalar en el cerebro el hábito inconsciente del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, además de su relación con determinados sonidos.

La escuela griega centrada en el reconocimiento y lectura de las letras se llamaba Grammatistes. El proceso empleado en dicha escuela era el siguiente:

- a) El niño aprendía el alfabeto pronunciando el nombre de cada letra en su orden normal, al revés y en pares, tomando para ello una letra del principio y otra del final.

- b) Después se enseñaban las sílabas, pero deletreando cada una de sus letras, palabras, textos breves, de un modo continuo, sin espacios vacíos (Esto fue hasta bien avanzada la Edad Media.
- c) Durante los siglos XVI al XVIII se utilizó: el abecedario, el silabario, oraciones más comunes, el catecismo elemental, una orden para ayudar en misa (para los católicos) y una tabla de multiplicar.
- d) En el siglo XIX los niños aprendían a leer con otros mayores a ellos con dos o tres años y repasaban lo aprendido con un maestro. Luego se continuaba un aprendizaje independiente, el cual era muy costoso.

(La escritura seguía siendo un saber reservado para profesionales (escribanos, calígrafos, abogados, clérigos, funcionarios, comerciantes, docentes, en quienes se requería esa habilidad)

- 5. A fines del siglo XVIII e inicios del XIX, se producen cambios en la enseñanza de la lectura y escritura:
 - a) Se introdujo la enseñanza simultánea de la lectura y escritura: se daban una a continuación de la otra o, en ocasiones, dentro de un mismo curso. En esta época se buscaba la rapidez y agrado en el aprendizaje. Eran beneficiarios los niños y jóvenes de clases acomodadas, quienes recibían conocimientos de los llamados preceptores. Durante los siglos XIX y XX se empieza a introducir en las escuelas.
 - b) Se sustituyó el deletreo por el silabeo. Se publicaron 9 libros de lectura para reemplazar las cartillas o catones. La escritura era simplificada, buscaba el trazo personal y el aprendizaje más breve y sencillo de una lengua sometida previamente a un proceso de normalizar y fonetizar Ortografía

c) Es importante rescatar que aparece un nuevo tipo de lector, que tiene a su disposición las novelas por entregas, libros a precios populares, revistas y periódicos. También se crean bibliotecas populares

d) Las escuelas de párvulos surgen en el siglo XIX. En esta época se pasa de la lectura expresiva y la copia a la lectura comprensiva, el dictado y las normas ortográficas. La concepción de la escritura va a ser los trazos y las figuras asociados al juego.

e) A inicios del siglo XX se va a exigir letra fluida y legible, corrección ortográfica, correspondencia epistolar, redacción de textos cortos. En los últimos años de la primaria se incluyen la mecanografía y, en ocasiones, la taquigrafía.

f) En la actualidad se habla permanentemente de la crisis de la educación y de su particular agudeza en la lectura y la Matemática. Todavía existe la escuela que enseña a leer y escribir con el método silábico; todavía hay maestros que centran su enseñanza del lenguaje en la Gramática, la Ortografía y la buena Caligrafía. Las nuevas tecnologías son utilizadas fundamentalmente fuera de la escuela y los sistemas escolares no proponen enfoques que liberen la escritura y el gusto por leer.

1.3. POSTURAS TEÓRICAS CLÁSICAS SOBRE EL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje como función cognitiva superior, tiene lugar dentro de un contexto interactivo, en íntima relación con la estimulación social recibida. A su vez, el lenguaje condiciona la evolución del pensamiento. Lenguaje y pensamiento se implican mutuamente.

Existen distintos enfoques que han interpretado dicha interacción; entre ellos se pueden destacar por su repercusión actual, las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Luria.

1.3.1. Piaget

Defiende que el lenguaje es una manifestación del pensamiento conceptual que se va construyendo a medida que el niño va evolucionando. El lenguaje sería así una forma particular de la función simbólica, que va a facilitar su adquisición. Sería, pues, posterior al pensamiento y contribuiría a la transformación del mismo, ayudando a lograr un equilibrio.

Se apoya en tres argumentos:

El lenguaje depende de la función simbólica. Sólo es una forma de simbolismo; otras son la representación, el juego simbólico o la imitación diferida.

Las operaciones intelectuales dependen de la acción y no del lenguaje. Las operaciones concretas (clasificación, seriación,...) son acciones antes que operaciones del pensamiento, son acciones antes de poder ser traspuestas bajo forma verbal y, por lo tanto, no es el lenguaje la causa de su formación.

Las operaciones formales no son llevadas a cabo por el lenguaje. Estas operaciones se caracterizan en su reunión en sistemas, pero estas estructuras de conjunto se dan ya en el ámbito de las operaciones concretas (de manera más simple), estableciéndose posteriormente mayor número y calidad de combinaciones. Combinaciones que se producen tanto a nivel verbal, como no verbal. Será el dominio de las

operaciones combinatorias lo que permitirá al sujeto completar sus clasificaciones verbales.

1.3.2 Vigotsky

El planteamiento de este autor soviético es opuesto a la concepción presentada por Piaget, orientada ésta desde una interpretación evolutiva que se encaminaría de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo social (lenguaje socializado). Vigotsky plantea el desarrollo del niño desde una perspectiva distinta, que se dirigiría de lo social a lo individual. Así, la primera función del lenguaje es la comunicación, el contacto social.

Con respecto al problema de la relación entre pensamiento y lenguaje, Vigotsky considera que en el desarrollo infantil existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. Para este autor, el vínculo que une pensamiento y lenguaje es primario y además se origina, cambia y crece en el curso de su evolución. Siendo esta relación continua, que va de la palabra al pensamiento y, a su vez, del pensamiento a la palabra.

El pensamiento pasa por diferentes fases antes de ser formulado en palabras:

Lenguaje interno (significativo y semántico).

Lenguaje externo (esencialmente fonético).

Dichos lenguajes forman una unidad aunque cada uno se rige por sus propias leyes, constituyendo procesos opuestos. El lenguaje interno parte del habla y se transforma en pensamiento, mientras que en el lenguaje externo es el pensamiento el que se convierte en habla.

Así, para Vigotsky, lenguaje y pensamiento son dos cosas diferentes. Ambos se desarrollan en un proceso propio y confluyen en un momento determinado. Por tanto, la relación entre pensamiento y palabra no es constante e inmutable, es una relación dinámica, es un proceso viviente. El pensamiento nace a través de las palabras, una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanecerá en la sombra.

1.3.3. Luria

Sigue la tesis de Vigotsky al afirmar que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual. Considera que el lenguaje posee una función fundamental en:

La formación de nuevas estructuras mentales (formación de conceptos).

La transmisión del saber.

La capacidad de abstracción y generalización.

Según este autor, la función principal del lenguaje es la generalización, que hace posible la adquisición de las experiencias de las generaciones anteriores. Aunque también es la base del pensamiento, permitiéndole al niño organizar su percepción, la memoria, reflexionar sobre los objetos, deducir conclusiones de sus propias observaciones,... desarrollando todas las potencialidades del pensamiento... contando no sólo con su propia experiencia, sino también con la de la humanidad.

Otra función del lenguaje que señaló Luria como importante es la regulación del comportamiento. El adulto se sirve del lenguaje verbal para incidir y regular la conducta del niño, aprendiendo progresivamente a manifestar sus propios deseos e intenciones de manera independiente. Primero mediante el lenguaje externo y luego con el lenguaje interior.

La función reguladora del lenguaje presenta dos aspectos, para Luria. Por un lado, se ejerce de forma externa, al ser utilizado por el adulto para controlar las pautas de comportamiento del niño. Por otro, el lenguaje permite al niño la autorregulación de su propia acción, al hacer posible la organización de pautas de comportamiento que le faciliten la resolución de dificultades, es decir, la planificación de la acción (regulación interna).

1.4. PARTICULARIDADES TEÓRICAS SOBRE LA ESCRITURA, LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO Y LA COMUNICACIÓN

Durante el siglo pasado, se han podido escuchar las voces herederas de los teóricos clásicos que han incursionado o incursionan cada vez más en la producción de sentido en la escritura

1.4.1 Roland Barthes

Roland Barthes(1978) dice : *la escritura es ambigua: tan pronto remite al acto material, al gesto físico, corporal, de la scripción, de lo que la escritura, conforme con la etimología, no es más que el producto sustancial , como remite, en el otro extremo, “más allá del papel”, a un complejo inextricable de valores estéticos, lingüísticos, sociales y metafísicos; es entonces a la vez un medio de comunicación y de retención que se opone al hablar , una forma noble de expresión, una obligación legal, contable o religiosa y una práctica significativa de enunciación en la que el sujeto “se sitúa” de una manera particular.*⁷

Barthes incorpora los términos almacenar y comunicación: el alumno de hoy , con la escritura a su alcance a través de las TICs, no es consciente de estas características ni el profesor reflexiona sobre este enfoque. Gracias a la escritura tenemos acceso al conocimiento. El almacenamiento de información, análisis y asunciones estéticas permiten

⁷⁷ Roland Barthes. *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Piados.2002, p.14

el avance científico y humanista del hombre y, al mismo tiempo lo condicionan en el momento en que hay intereses políticos determinados.

1.4.2. Kenneth Goodman

Kenneth Goodman (1980) (uno de los fundadores del llamado *lenguaje integral*):

*El lenguaje escrito extiende enormemente la memoria humana, permitiendo el almacenaje de mucho más conocimiento de lo que cualquier cerebro es capaz de almacenar. Más aún, la lengua escrita nos conecta con personas en lugares y tiempos distantes, incluso con autores muertos. Cuando se logró la reproducción del lenguaje escrito, a bajo costo y así su extensa diseminación, la información se convirtió en una fuente de poder. Las limitaciones en la lecto-escritura, o en sus usos, se convirtieron en limitaciones de poder personal y social.*⁸

1.4.3. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

Ambas autoras (1979) (alumnas de Piaget, comparten la misma tendencia de Goodman)

Al concluir su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, ambas autoras, dicen: “ Al finalizar nuestro trabajo descubrimos que estábamos haciendo, sin saberlo, lo que Vygotsky había claramente señalado hace décadas: Una tarea prioritaria de la investigación científica es develar la prehistoria del lenguaje escrito en el niño, mostrando qué es lo que lo conduce hacia la escritura, cuáles son los puntos importantes por los que pasa este desarrollo pre-histórico, y cuál es la relación entre este proceso y el aprendizaje escolar.”⁹

⁸ Kenneth S. Goodman. *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana S.A. 1989,p.22

⁹ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. 2003, p. 364

Efectivamente, la obra mencionada recoge una investigación experimental de dos años con niños de 4 a 6 años. El origen de esta investigación tiene que ver con los altos índices de fracaso escolar inicial. El aporte teórico final fue demostrar cómo el niño construye diferentes hipótesis acerca del sistema de escritura, antes de llegar a comprender las hipótesis de base del sistema alfabético. La lingüística contemporánea y la teoría psicológica y epistemológica de Piaget constituyen su base teórica.

Por otra parte, Emilia Ferreiro, en su artículo *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*, dice:

.....de lo que se trata es de estar alertas a los cambios que se están produciendo –que pueden involucrar cambios profundos en la relación de los ya letrados con los textos, y en el modo en que se alfabeticen las nuevas generaciones- y de reconocer que los cambios necesarios a nivel educativo son muy drásticos, precisamente porque ya, ahora, la escuela pública está tremendamente desactualizada. Si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea.¹⁰

En su artículo “*La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos*”, Daniel Goldin dice:

“El lenguaje escrito es sin duda uno de los más poderosos instrumentos para fijar y establecer el sentido”¹¹.

Y añade, el mismo autor:

“Una persona que escribe y lee para diversas funciones sabe que la escritura es un proceso de construcción, de sí mismo, de su relación con los otros, del mundo en el que vive. Sabe que en este proceso lo interno se vuelve externo y lo externo se internaliza. Lo privado se hace público,

¹⁰ Emilia Ferreiro. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año XVII. No.4, p. 13

¹¹ Daniel Goldin. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año XIX.No.1. 1998, p.15

lo público adquiere sentido privado. Y sabe que éste es un proceso infinito, pues cada verdad asentada en un texto, por más firme que sea, es inevitablemente débil ante el poder siempre mutable de la vida.¹²

La idea de que cuando escribimos somos ejecutores de un proceso dinámico y cambiante, es otro de los aspectos que tienen que ser asumidos por los maestros. La tarea meramente reproductora que se pide a los alumnos convierte a la escritura en una actividad mecánica y poco gratificante.

*Pero el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del emisor y del receptor en contenido y en forma. Es decir, el dominio del lenguaje escrito. Llegamos a dominar el lenguaje escrito cuando el mensaje que producimos cumple con nuestras propias expectativas y no sólo con las del receptor.*¹³

Aquí aparece la funcionalidad de la escritura; para que tanto el emisor como el receptor asuman su utilidad, tiene que tener sentido para ellos.

1.4.4. Berta Perelstein Bravslasky

La autora (1993), en su artículo *La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural* dice:

Dicho brevemente, la escritura no es solamente una función psicomotriz, como se supone en el “aprestamiento” tradicional, ni es un aprendizaje simplemente perceptivo, como se supone en los métodos basados en elementos no significativos de la lengua (letra, sonido, sílaba, palabra).

¹² Ibid., p.16

¹³ Liliana Tolchinsky Landsman y Ana Sandbank. *Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencia educativa*, p.3

*Como corresponde a su origen sociocultural, siempre responde a propósitos y funciones que le dan sentido.*¹⁴

Efectivamente, más allá de la simple reproducción del discurso de los otros o de registrar exactamente nuestras percepciones sensoriales, la escritura implica la producción de sentido. Toda la carga cultural del sujeto se decanta en la escritura. Este hecho proporciona a la escritura un poder inigualable. Por un lado, se puede asumir la producción anterior que recoge nuestra herencia, registrada en los textos y, por otra parte, puede consignar sus pensamientos y sus sentimientos.

Si bien es cierto que la escritura es un hecho posterior al habla, también lo es que su enseñanza debe darse de manera simultánea a la lectura. La didáctica tradicional separaba estas dos destrezas y la concepción del aprendiz las asumía de igual manera.

Adicionalmente, la escuela se ha apropiado de la tarea de escribir y la ha vuelto tediosa y sin otra significación que la de la tarea o el examen escolar. El registro de la vida del niño y el adolescente queda así marginada y él o ella no pueden escribir sobre lo que realmente les es significativo.

Martí decía que hay que educar al hombre para la vida. La vida es un hecho integral y el lenguaje es la articuladora testimonial de este hecho. La escritura hace posible que los seres humanos creamos registros de cultura en el tiempo y que estos garanticen el avance de las ciencias y las artes

Por eso, la producción de sentido debe ser la preocupación fundamental de los maestros. Además de combinar la tarea escolar con los intereses

¹⁴ Berta Perelstein de Braslavsky. Charla sustentada en el Congreso Internacional de innovaciones educativas. Córdoba, 19-22 de octubre de 1993.

de los alumnos se debe subrayar la intencionalidad del emisor, tanto si escribe como si lee determinada escritura. La expresión estructural de esa intencionalidad está dada fundamentalmente por el nivel semántico (tono, el ritmo, la modalidad, la pluralidad de sentidos); y en un segundo plano por el nivel sintáctico (la construcción de las oraciones)

Al respecto dice Vigotsky:

“ ... La concordancia entre la organización sintáctica y la organización psicológica no es tan frecuente como tendemos a suponer; es, más bien, un requisito que rara vez se cumple. El sujeto y el predicado no son los únicos que tienen sus dobles psicológicos; también lo poseen el género, el número, caso, tiempo, grado y las demás formas gramaticales. Una expresión espontánea, errónea desde el punto de vista gramatical, puede tener encanto y valor estético”.¹⁵

Al plantear la intencionalidad del emisor (aparte de la propia del receptor, quien ha tomado una decisión de leer ese texto escrito y no otro) tenemos que tomar en cuenta que hay que remarcarle un adjetivo: psicológica, intencionalidad psicológica.

“En el habla escrita, al faltar los apoyos que brindan la situación y la expresividad, la comunicación ha de alcanzarse sólo mediante las palabras y sus combinaciones; esto requiere que la actividad verbal adopte formas complicadas (de ahí el uso de primeros borradores). La evolución desde el borrador hasta el escrito definitivo refleja nuestro proceso mental (...) Normalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sea mental (...) este borrador mental es el habla interna “.¹⁶

En la práctica pedagógica, los adolescentes, además de ceñir su escritura a la época escolar, no planifican, no revisan ni corrigen su escritura. Al no

¹⁵ Lev Vygotsky. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós. 1986, p.204.

¹⁶ Ibid., p.220

considerarla un proceso, no cumplen todas sus etapas, esto es, la pre escritura, la escritura y la pos escritura.

“... En cierta forma, impulsar la construcción del sentido en cualesquier discurso es impulsar la construcción de un marco ético y constituye una etapa en la posibilidad de alcanzar un futuro distinto, si entendemos lo ético como una dimensión crítica de la reflexión de la moralidad, del conjunto de obligaciones y deberes que se tienen al actuar, comportarse o relacionarse con los demás. Constituye la posibilidad de transformar lo presente y mejorar el futuro. Por tanto, la producción de sentido, como procesos de significación colectiva dentro de un grupo social es importante porque "construye aquello que piensa y piensa lo que construye". Es básico para pensar el futuro. Pensar el futuro implica construirlo. ¹⁷

Los valores, responsabilizarse, responder por lo que se escribe, es otro de los aspectos de la escritura y de la producción de sentido. Con este aspecto podemos completar una visión integral del lenguaje. Partimos de la idea de sembrar la necesidad de la escritura en nuestros alumnos... se trata de la prolongación de nuestra especie, de la vida. Entonces ellos deben encontrar significado a su trabajo como productores de sentido.

La intencionalidad del que escribe (emisor) radica en que quiere comunicar algo (mensaje) a alguien (receptor)...sólo que en la escritura se necesitan más elementos para lograrlo...Dice Vigotsky:

La comunicación mediante la escritura se apoya en los significados formales de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que el habla oral para transmitir la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que raramente tiene en mente el mismo sujeto que el escritor. Por tanto, debe explicitarse plenamente; la diferenciación sintáctica está

¹⁷ Carlos Corrales Díaz. Aspectos operativos de la producción de sentido. Diseño y desarrollo de mediaciones tecnológicas, pp.13-14

en su punto más alto; y se usan expresiones que resultarían poco naturales en una conversación....

En el habla escrita, al excluirse la entonación y el conocimiento del sujeto, estamos obligados a usar muchas más palabras, y a usarlas con mayor precisión. El habla escrita es la forma de habla más elaborada.¹⁸

1.5. CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS Y LINGÜÍSTICAS RELACIONADAS CON LA PRODUCCIÓN ESCRITA

1.5.1. Contribuciones de la lingüística textual

La lingüística textual ha definido al texto como unidad comunicativa de carácter social. La capacidad de producir textos escritos supone el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia incluye otras que participan en la elaboración de todo tipo de texto: lingüística, que alude al conocimiento del sistema de la lengua y el modo de utilizarlo; discursiva, que refiere a la capacidad de seleccionar el discurso adecuado a la intención del escritor y a la situación comunicativa y textual, que permite organizar un texto de la manera más adecuada según el tipo de discurso seleccionado

El desarrollo de la competencia comunicativa requiere, por lo tanto, el trabajo con distintos tipos de texto (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos) que reflejan las distintas funciones del lenguaje (expresiva, literaria, apelativa, informativa). Esto promueve una amplia variedad de discursos que, por su importancia como medios de comunicación social, debieran incluirse en las clases de lengua: cartas, cuentos, noticias

¹⁸ Lev Vigotsky. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós. 1986, pp.218-219

periodísticas, mensajes publicitarios, poemas, obras de teatro, informes, artículos de opinión, historietas, entre otros.

1.5.2. Contribuciones de la psicología cognitiva

Las principales perspectivas teóricas en el área del lenguaje escrito conciben al proceso de escribir como una compleja actividad de resolución de problemas retóricos, los cuales incluyen todos los componentes de la situación comunicativa: el tema o contenido del escrito, la consideración de la audiencia y los propósitos e intenciones del escritor, los cuales orientan la producción del texto. En función del análisis de esta tarea, en el marco de la psicología cognitiva se han elaborado modelos abstractos de las operaciones mentales implicadas en la actividad de escribir, cuyos procesos principales son: el planeamiento del texto, que implica la generación de las ideas a incluir y su organización; la textualización, es decir, la explicitación de esas ideas de acuerdo a las convenciones propias del lenguaje escrito y, por último, la revisión, que supone la evaluación de lo escrito y las correcciones de forma y contenido. Estos subprocesos interactúan entre sí permanentemente durante el proceso de composición, por lo que se ha caracterizado a la redacción como una actividad recursiva.

1.6 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL MUNDO PSÍQUICO DE LOS ADOLESCENTES

La adolescencia es el período del desarrollo humano que empieza con la pubertad y culmina cuando se alcanza la madurez adulta. No pueden fijarse límites precisos, pero en general abarca desde los doce hasta los dieciocho años.

Es una época de rápidos cambios fisiológicos y psicológicos, de intensa readaptación a la familia, la escuela, el trabajo y la vida social, y de preparación para desempeñar roles adulto. Los

*procesos de socialización y cambio de roles de los adolescentes son potencialmente susceptibles de provocar estrés. Puede identificarse tareas madurativas específicas de esta fase asociadas con tales cambios, sobre todo el desarrollo físico, cognitivo y emocional.*¹⁹

Es a este ser humano, confundido, que se debate entre los afectos y la rebeldía, que busca su identidad en medio de orgullo y debilidad, que se rebela porque quiere conocer sus propias ideas, a quien le estamos pidiendo que escriba. Conocerlo es un imperativo si queremos que pueda comunicar con eficacia y con eficiencia sus conocimientos, su manera de pensar y de sentir.

Los intereses de los adultos le son ajenos; está involucrado en defender los suyos. Los amigos, los amores, los conflictos familiares lo circundan mientras los maestros les exigen tareas, exámenes, lecturas...escritura.

Entonces, no son sólo sus cambios físicos, que lo agobian porque necesita ser aceptado y no criticado por los otros; es el descubrimiento de sus propias ideas. El maestro debe contar con el conocimiento de estos temas para que su proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, no sólo logrando que el adolescente acepte el conocimiento, sino ayudándolo a su crecimiento personal y emocional.

¹⁹ Ron Harré y Roger Lamb. DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Paidós.1990, pp.19-22

1.7. EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

A través de diferentes lecturas se puede apreciar la complejidad no sólo del proceso de la escritura sino del proceso de enseñanza aprendizaje de la misma. Tal parece que los profesores de Lenguaje no poseen las concepciones teóricas básicas para partir del hecho de que el lenguaje escrito es un fenómeno no sólo lingüístico sino cultural y psicológico. Construir entonces un diseño pedagógico que involucre un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado, es responder una necesidad perentoria: la escritura no es solamente un proceso que registra físicamente nuestro pensamiento, sino que es el medio a través del cual sostenemos procesos dialógicos con nuestro entorno social y cultural.

Para poder sostener ese proceso dialógico, vale recordar la concepción de Vigotsky (1931) sobre la *zona de desarrollo próximo*:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.²⁰

Es el maestro el que tiene que guiar al niño (en este caso al adolescente) dentro del proceso de la escritura. Algunos maestros piensan que como el estudiante tiene un dominio aceptable del lenguaje oral, es “lógico” que pueda poner en el papel aquella idea

²⁰ Lev Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: ROMANYA/VALLS, 2003, p.133

que ha expresado. El estudiante cuenta con un registro oral, pero la escritura es un fenómeno cultural, totalmente artificial, que implica producir sentidos y que, por lo tanto, precisa de un proceso de planificación, escritura y corrección del producto; de este proceso es responsable el maestro.

1.71 ¿Qué es el aprendizaje?

Es el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.²¹

1.7.2. Vigotsky (1931):

El aprendizaje es más que la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas²²

Las sociedades avanzan gracias al carácter dialéctico de su desarrollo. El aprendizaje no es ajeno a este hecho. El ser humano es el actor de un proceso socio histórico que le permite acceder al conocimiento. Este proceso no se da de manera individual: la interacción con otras personas condiciona su validez. En la

²¹ Apuntes de clase del módulo Teoría de la enseñanza. Diplomado 1. Dra. Maritza Cáceres Mesa

²² Lev Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: ROMANYA/VALLS., 2003, p.128

escuela, la relación de los alumnos con el maestro en un proceso enseñanza aprendizaje adecuado va a lograr que el mismo tenga significación suficiente para crecer.

1.7.3. Emilia Ferreiro (2003)

El verdadero aprendizaje supone un esfuerzo absolutamente necesario por parte del que aprende. Esfuerzo para convertir lo externo en algo interno. Algo que va a llevar consigo el resto de la vida. Y digo el resto de la vida, porque el problema del aprendizaje es que no interesa ese aprendizaje que es seguido inmediatamente de un olvido, no interesa ese aprendizaje que el año que viene tiene que ser restaurado nuevamente porque ya no quedó nada. Lo que interesa es un aprendizaje que perdure, sobre el cual se puedan construir otros aprendizajes y no el aprendizaje esporádico seguido de un olvido.

En la medida en que la escuela desarrolle procesos significativos para la vida de los estudiantes puede garantizar aprendizajes significativos y con la dinamia suficiente para amar el conocimiento.

1.7.4 Definición del proceso enseñanza- aprendizaje

Un complejo proceso real y subjetivo, individual y social, con su propia dinámica, donde el profesor no es un simple “enseñante” sino un formador de personalidades y los estudiantes son sujetos activos, individuales con su propia personalidad, intereses y gustos

que tienen que hacer suyo el proceso de aprendizaje y ello depende del grado de participación y compromiso que adquieran, pero al mismo tiempo, son miembros de una familia, de grupos de intereses afines, de una comunidad, de una sociedad donde también se educan y forman como ciudadanos.²³

1.7.5 LEYES GENERALES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- a) El proceso enseñanza aprendizaje es siempre condicionado social e históricamente
- b) Posee estructura y función de sistema
- c) Es la unidad dialéctica de la instrucción y la educación²⁴

En el caso de la escritura, se ha citado ya su evolución . No se trata sólo de los recursos físicos para llevarla a cabo: desde la tablilla, el pergamino, el papel...hasta la computadora son testimonios del avance científico de la sociedad, que ha encontrado en la escritura no únicamente el vehículo para registrar su historia sino que es también un poderoso motor para catapultarla permanentemente. Además, el contenido, el sentido, los significados, el tono, los estilos han ido variando...Las ideas, los pensamientos, los sentimientos se registran y son la mezcla más rica y compleja para el avance del conocimiento y del espíritu humano

²³ Apuntes de clase del módulo Teoría de la enseñanza. Diplomado 1. Dra. Maritza Cáceres Mesa

²⁴ Ibid.

1.7.6. Enfoques teóricos sobre el aprendizaje

Un recorrido por las diferentes teorías del aprendizaje nos hace aprehender la formación de un ser humano complejo que va estructurando su pensamiento a partir de la interiorización que se produce en la psiquis del ser humano a partir de las *“manifestaciones mentales superiores que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social”*²⁵.

El enfoque histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) es una respuesta en tanto *“considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el hombre y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente...”*²⁶

Se trata entonces de conducir a ese sujeto en formación siguiendo el proceso natural de las manifestaciones mentales superiores: es a partir de la interacción social que, en definitiva, el ser humano determina su conciencia, entendida ésta como: *“forma superior, propia tan sólo del hombre, del reflejo de la realidad objetiva. La conciencia constituye un conjunto de procesos psíquicos que participan activamente en el proceso que conduce al hombre a comprender el mundo objetivo y su ser personal. Surge en relación con el trabajo y su actividad en la esfera de la producción social y se haya vinculada al lenguaje”*.²⁷

²⁵ Abel Pedraza. *El enfoque socio-cultural del aprendizaje de Vigotsky.*, p.2

²⁶ *Ibid.*, p.1

²⁷ M.M. Rosental y P.F. Iudin. *Diccionario de Filosofía*. España: Akal. 1975.

1.7.7. El proceso enseñanza- aprendizaje de la escritura

Escritura: Sistema de signos utilizado para escribir. Componer libros, discursos, etc.²⁸

Composición: escrito en que el alumno desarrolla un tema, dado por el profesor o elegido libremente, para ejercitar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.²⁹

Redacción: especialmente en la escuela, escrito redactado como ejercicio.³⁰

He registrado las definiciones de los términos anteriores para ubicar, ya en el terreno de los pedagogos de la escritura, diferentes maneras de referencia al tema propuesto

La responsabilidad de la conducción del alumno por los caminos de la escritura supone la participación activa de todos los maestros involucrados en su formación, El maestro de Matemática está desarrollando procesos de lectura y escritura en su clase; por consiguiente, también debe preocuparse por la producción de sentido. Esta es una de las condiciones básicas para lograr que los estudiantes progresen en el dominio y habilidad de la lengua, particularmente la escritura.

¿Qué requisitos debe cumplir el maestro? Además de una sólida formación pedagógica y lingüística, debe conocer los intereses del estudiante, su desarrollo psíquico, social, cultural y afectivo. Sólo

²⁸ Real Academia Española, *Diccionario de la de la Lengua Española*. Vigésimo Segunda Edición, Madrid: Espasa-Calpe.2001, p. 963

²⁹ *Ibid.*, p. 606

³⁰ *Ibid.*,p.1920

así estará en condiciones de guiarlo dentro de la escritura y de la composición y, consecuentemente, dentro del conocimiento.

1.7.8. El proceso de la escritura

¿Cómo desarrollar el proceso de enseñanza del lenguaje escrito?

El trabajo de componer un escrito supone el desarrollo de tres momentos fundamentales: la preescritura, la escritura y la posescritura.

Durante la preescritura el alumno decidirá el tema, la intencionalidad, el destinatario (intereses, género edad, nivel de educación, registro, etc.), la estructura del escrito (carta, cuento, poesía, informe, etc.) la extensión y el tiempo necesario para elaborar el texto, la investigación en biblioteca, internet, revistas, periódicos y luego hará acopio de las ideas. Finalmente ordenará las mismas hará un esquema de su texto.

En la fase de la escritura, el alumno desarrollará su composición (borrador), lo someterá al criterio de otros y lo volverá a escribir.

En la posescritura, se trabajará la corrección de la Ortografía, el tono, el vocabulario, los párrafos, el orden del escrito y elaborará la presentación final.

Las cuatro destrezas fundamentales del lenguaje son escuchar, hablar, leer y escribir:

*Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. **Hablar y escribir son productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Pero ambos procesos son procesos en los cuales***

se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar trans-acciones entre pensamiento y lenguaje. Por así decirlo, hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos.

Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas. En la medida en que los lenguajes son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros, aunque puedan tener diferencias básicas entre sí. Hay solamente modos limitados en los cuales los lenguajes pueden variar y seguir siendo comprensibles. Por lo tanto, son similares en sus propósitos y en sus limitaciones.³¹

El profesorado de los niveles primario y medio concentra su proceso de enseñanza aprendizaje en las destrezas leer y escribir y resta importancia a escuchar y hablar. Es real que los dos primeros requieren de mayor guía del profesor para que puedan aprehender su sentido y significado; sin embargo, se da por sentado que “saben escuchar” y que, aparte de una que otra expresión incorrecta, “saben hablar” – o por lo menos se los entiende- .

El manejo adecuado y sistemático de estas cuatro destrezas es lo que puede viabilizar un buen nivel de comunicación: aprender el significado del silencio, del tono en que se habla o se escribe, de los niveles denotativo y connotativo del lenguaje y de la complejidad de un contexto cultural y social en que se desenvuelven el quehacer de las ideas y los afectos.

³¹ Kenneth Goodman, “El proceso de escritura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” en Ferreiro, Emilia y Gómez Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.1982, p.128

Así es: ¿cómo pueden los estudiantes apropiarse del conocimiento si el lenguaje escrito no le sirve (porque no lo domina) para vincularse con él?

1.7.9 La enseñanza de la escritura en el sistema educativo ecuatoriano

En el Ecuador se habla –desde hace algunos años- de la Educación Básica (5 a 14 años, del primero al décimo año. Vale incluir aquí el hecho de que muy pocos niños ingresan desde el primer año) y del Bachillerato (15 a 17 años cuarto, quinto y sexto cursos). Sin embargo, los maestros dicen: nivel primario (6 a 11 años- de primero a sexto grado) y nivel secundario (12 a 17 años- de primero a sexto cursos) o, en otros casos, nivel primario (6 a 11 años-primero a sexto grado) Ciclo Básico (12 a 14 años-primero, segundo y tercer cursos) y Ciclo Diversificado (15 a 17 años-cuarto, quinto y sexto cursos). Demás está anotar la confusión –permitida y no resuelta definitivamente por las autoridades- y la no comprensión de los maestros respecto del por qué de los cambios.

Dentro de los cambios está la llamada Reforma Curricular (Ecuador, 1992) para los diez primeros años de Educación Básica, misma que tiene un enfoque constructivista. Contiene –entre otras asignaturas- Lenguaje y comunicación, con una carga horaria de seis períodos semanales de clase. Esta asignatura propone el dominio de un total de 159 destrezas a lo largo de los diez años. Están distribuidas así: escuchar, 17; leer, 80; hablar, 17 y 45 escribir.

La destreza general de escribir tiene a su vez **destrezas específicas** incluidas en el proceso de escritura: 6 para la preescritura, 11 para la escritura y 10 para la posescritura; se incluyen 18 más para la Ortografía.

El conjunto de destrezas que debe trabajar el área de Lenguaje y Comunicación se ha estructurado en función del alumno como sujeto de aprendizaje para potenciar el desarrollo de las capacidades comunicativas.³²

Las destrezas fundamentales del lenguaje, consideradas en la Reforma Curricular son: escuchar, hablar, leer y escribir. Dentro de cada una se incluyen destrezas específicas. Tanto en la lectura como en la escritura, especifican procesos.

Dentro del **proceso de la escritura** se encuentran las siguientes destrezas:

Preescritura

- Generar ideas para escribir
- Establecer el propósito de la escritura y seleccionar el tema
- Identificar el destinatario
- Consultar fuentes de información
- Seleccionar la estructura o tipo de texto
- Elaborar bosquejos, planes, esquemas, índices preliminares, etc.

Escritura

- Escribir de manera legible
- Lograr interés y creatividad en el escrito

³² Consejo Nacional de Educación y MEC.Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito: DEPROMED.1996,p.37

- Titular
- Elaborar borradores
- Mantener orden o secuencia lógica en las ideas
- Consultar fuentes adicionales
- Subtitular
- Mantener las partes fundamentales de la estructura o tipo de texto seleccionado
- Adecuar el lenguaje a las características de la audiencia
- Seleccionar, ampliar y adecuar el vocabulario
- Usar citas y notas al pie de página

Posescritura

- Revisar la ortografía en el escrito
- Consultar a interlocutores
- Controlar la presentación del escrito
- Controlar la legibilidad del escrito
- Revisar la puntuación en el escrito
- Escribir la “versión final”
- Lograr secuencia lógica en el escrito
- Buscar unidad en el escrito
- Revisar el texto para lograr el uso consistente del tiempo verbal, eliminar oraciones incompletas, corregir el uso de nexos y relacionantes, etc.
- Seleccionar formato, diagramación y soporte para el texto

Los *contenidos fundamentales* de la Reforma Curricular están resumidos en cuatro *bloques temáticos*: Pragmática, Semántica, Morfosintaxis y Fonología.³³

Pragmática:

- Funciones del lenguaje
- Variaciones idiomáticas
- Formas y usos del lenguaje coloquial y del lenguaje formal
- Usos de la lectura en diferentes contextos y situaciones
- Usos de la escritura en diferentes contextos y situaciones
- Textos de la comunicación oral: usos y configuración
- Textos de la comunicación escrita: usos y configuración

Semántica

- Características del texto
- Párrafo
- Formación de palabras
- El estilo: recursos estilísticos

La Reforma Curricular ecuatoriana tiene un enfoque semántico comunicativo. Se han resaltado los bloques pragmático y semántico porque ambos tienen que ver con la producción de sentido y con la intencionalidad comunicativa. ¿Dónde está el problema entonces? Básicamente, en la metodología del maestro, en su concepción (en la práctica) del proceso enseñanza aprendizaje, en su desconocimiento de los procesos psicolinguísticos de la escritura, del desarrollo psíquico y de los intereses del adolescente, en su falta de conocimiento de lo que es la

³³ Consejo Nacional de Educación y MEC. Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito: DEPRMED.1996,p.46

comunicación, en su énfasis errado en la Gramática, en la Ortografía y en la Caligrafía (¡¡¡!!!).

1.8. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA

1.8.1 Definiciones de estrategia didáctica

En el momento de la planificación, los maestros tienden a confundir la palabra estrategia con técnica o actividades, además de considerarlas –en la práctica- aisladas de otros componentes de los procesos didácticos.

Llamamos estrategia didáctica al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica.³⁴

Estrategia es el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender³⁵

(...) podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.³⁶

³⁴ Cecilia Bixio. Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. 1999, pp. 35-37.

³⁵ Juan Mayor, Aurora Suengas. Javier González Marqué. Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Editorial Síntesis.1995, p.29

³⁶ Frida Díaz, Gerardo Hernández. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 2000, p.70

1.8.2. Elementos que integran una estrategia didáctica

Cecilia Bixio (1999) resume los elementos que deben tomarse en cuenta para poder desarrollar estrategias. Una vez más, el conocimiento no es mecánico...en consecuencia, no puede seleccionarse y desarrollar una estrategia sin tener definida la intencionalidad y sin tomar en cuenta las diversidades propias del alumno, del profesor y de su entorno. Por otra parte, investigar y sistematizar las estrategias de aprendizaje del alumno: durante las clases, en el momento de estudiar para un examen, los alumnos desarrollan estrategias; el asunto es, cuán concientes están los alumnos de este aspecto y, si no es así, qué tan conveniente es para el profesor el hacer que los alumnos las descubran como tales y las aprovechen.

(...) La estrategia didáctica del docente se compone por:

- 1. El estilo de enseñanza del docente,*
- 2. El tipo de estructura comunicativa que propone en la clase*
- 3. El modo de presentar los contenidos de aprendizaje atendiendo a la significación lógica que deberá tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.*
- 4. La consigna*
- 5. Los objetivos y la intención educativa que persigue*
- 6. La relación que establece entre los materiales y las actividades*
- 7. La relación que el docente realiza entre su planificación, el proyecto institucional y el currículo*
- 8. La representación que tiene el docente acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve él.*
- 9. Criterios de evaluación*

10. *Las representaciones cognoscitivas y afectivas que los contenidos a trabajar implican para el docente*³⁷

El sujeto que tiene el encargo pedagógico de guiar –en este caso– el proceso de escritura, tiene particularidades individuales que pesan a la hora de seleccionar o de construir una estrategia.

1.8.3. Ejemplos de estrategias de la enseñanza de la escritura

1.8.3.1. Ana Teberosky

Ana Teberosky, en el artículo *Leer para enseñar a escribir*³⁸, plantea contribuir a la elaboración de estrategias didácticas en el ámbito del conocimiento de los procesos de escritura a través del estudio de cinco casos

a) Leer para enseñar a escribir

Esta estrategia es el resultado de la experiencia de una maestra de escuela primaria que lee cuentos a sus alumnos e incluso una novela.... primero les anticipa el título de los capítulos, el tema de la novela y luego la leen durante dos meses –un capítulo cada día hasta terminarla. Finalmente la maestra les pide reescribir la novela

b) El uso de la memoria, la retórica y los modelos para escribir

- Aprender de memoria un texto, de tal manera que se lo pueda narrar desde cualquier punto de la historia
- Parafrasear por escrito lo leído

³⁷ Cecilia Bixio. Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. 1999, pp.35-37

³⁸ Ana Teberosky. (1993). Leer para enseñar a escribir. *Cuadernos Pedagógicos*, (No. 216), pp.22-23

- Ampliar (desarrollo del lugar común) el texto a través de discursos de un personaje contra otro
 - La personificación: asumir en primera persona el discurso de un personaje.
- c) El manejo repetido de temas cotidianos
 -Proponer la narración de una actividad diaria durante un tiempo determinado bajo la idea de que cada día es diferente y suceden nuevas cosas que contar
- d) La traducción de las historias vueltas a contar
- e) Reconstruir historias en base a preguntas

La autora (1993) describe algunos principios ideológicos que sirven de base para las estrategias didácticas de los educadores de antes y de ahora:

1. *La idea de (...) considerar la escritura como una actividad en sí misma que se relaciona con una lectura con propósito explícito.*
2. *La idea de reconocer la precoz capacidad de los niños para escribir, a condición de aceptar como escrituras aquellas no convencionales ni ortográficamente correctas.*
3. *La idea de reconocer la precoz capacidad de los niños para leer, a condición de aceptar como lectura las conductas de interpretación o de simulación de actos de lectura a partir de textos memorizados tanto como la descodificación convencional de los textos.*

4. *La idea de disociar la competencia sobre el lenguaje escrito de la competencia sobre la escritura del lenguaje, y no confundir el nivel de realización gráfica con el lenguaje para ser escrito.*³⁹

1.8.3.2. Josette Jolibert

Estrategia: módulos de aprendizaje

*Hemos definido esta estrategia en términos de módulo de aprendizaje ya que su organización y sus actividades deben permitir que tanto el profesor como el niño tengan referencias para situarse y conocer los aspectos precisos en los que vaya a trabajar, las adquisiciones y carencias, los instrumentos y las estrategias que se deben elaborar, etc.*⁴⁰

Esta autora propone una estrategia que propone que cada módulo de aprendizaje esté *centrado en un tipo de texto*, que es un trabajo *a lo largo del tiempo* y que compromete la totalidad del curso en un *proyecto de aprendizaje*.

De manera específica, el estudiante se ve involucrado en un proyecto de clase que es concretado en un proyecto de escritura.

La primera fase es de preparación: contexto, parámetros de producción, intercambio oral. La segunda comprende una escritura individual; la siguiente, es de reescritura en base a revisiones y finalmente, la producción individual terminada y envío a sus destinatarios. La última fase es la evaluación, durante la cual toda

³⁹ Ana Teberosky. (1993). Leer para enseñar a escribir. *Cuadernos Pedagógicos*, (No. 216), p.23

⁴⁰ Josette Jolibert y grupos de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. 1993, p.57

la clase participa, hay autoevaluaciones de los alumnos y finalmente, los criterios del profesor (Ver anexo 1)

1.8.3.3. Daniel Cassany

En su artículo *Los procesos de redacción*, Daniel Cassany (1993), resalta el hecho de que los profesores suelen poner énfasis en los contenidos de *conocimientos fijos, concretos y referenciales, iguales para todos*⁴¹ en la obligación de estudiarlos y de repetirlos en un examen. *En esta secuencia típica de la enseñanza, el aprendizaje se basa sobre todo en una transmisión verbal de información, que ofrece pocas posibilidades de individualización del aprendizaje o de construcción activa y personal del conocimiento*⁴²

*En el caso de la escritura, no se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y a ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa. También se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la escritura*⁴³

¿De qué manera se puede interesar al alumno en la escritura? Sólo en la medida en que los estudiantes puedan experimentar por sí mismos la utilidad y placer de la escritura. Aquellas experiencias y sentimientos involucrados en el aspecto emocional del adolescente —en este caso— son válidas para que se empiece a experimentar con la escritura.

⁴¹ Daniel Cassany. Cuadernos Pedagógicos. Julio-Agosto de 1993. No.216. p.82

⁴² Ibid. P.82

⁴³ Ibid., p.82

La estrategia que propone Cassany (basada en un enfoque procesal) es : a) Cambiar la concepción de la escritura para poder motivar a los alumnos...y desarrollar lo que él llama, la escritura *extensiva*, que se puede desarrollar a través de diarios, libros de notas o cuadernos de reflexión y aprendizaje . En este caso, el alumno anota –sin la intervención del profesor- lo que a él le interesa. Aquí el maestro lo que hace es *valorar la cantidad (más que la calidad), su valor epistemológico (por encima del comunicativo); y se propone desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza, consolidar hábitos, formar buenas opiniones, etc.*⁴⁴

b) Los roles del maestro y del alumno: en el caso del maestro, éste debe ser considerado como un asesor, como un guía, dentro de este proceso ; el rol del alumno es el de *asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor.*⁴⁵

Cassany (1993) habla de una democracia participativa; el acostumbrado rol autocrático del profesor no constituye ayuda alguna dentro del proceso de la redacción o de cualquier otro.

c) Desarrollar autonomía y responsabilidad en el alumno. Si tomamos en cuenta la diversidad de los estudiantes, no se les puede exigir que escriban al mismo ritmo, con las mismas técnicas, con el mismo tipo de correcciones, etc.

El profesor no sólo constituir una guía en lo que se refiere al hecho de escribir, sino también en cuanto a la responsabilidad de lo que está haciendo y a su propia autonomía. Proponer diferentes herramientas o posibilidades de trabajo, pensar en los intereses y personalidad de los alumnos es el camino para que asuman un rol protagónico en la escritura

⁴⁴

⁴⁵ Ibid., p.83

d) *Énfasis en el proceso de escritura:* planificar, escribir y revisar constituyen el proceso de la escritura. El alumno se queda en el segundo y es reacio a desarrollar el primero y el tercero. El profesor debe estar vigilante del cumplimiento de ese proceso; por supuesto, tomando en cuenta las individualidades de sus alumnos.

e) *Énfasis en los borradores:* escribir una y otra vez es necesario y los borradores que se hagan son imprescindibles para obtener un producto comunicativo de calidad. Los tachones, las correcciones son parte del trabajo y son una referencia permanente para nuevas escrituras.

f) *El maestro debe escribir en clase: dar el ejemplo y desarrollar diversas escrituras en la clase es compartir una actividad y consolida la empatía necesaria entre el maestro y el alumno ante la tarea de escribir.*

1.8.3.4. Héctor Pérez Grajales

ESTRATEGIA: TALLER

Héctor Pérez explica que actualmente hay dos modalidades de taller: taller de lengua y taller de Literatura. El primero se ocupa de la “comprensión, interpretación y producción de textos que reúnan las propiedades textuales y que acaten la gramática (...) Este taller se dedica al uso comunicativo y denotativo de la lengua en diferentes contextos (...) el taller literario se ocupa de la creación literaria, del uso lúdico del idioma, lo que indica temperamento estético...”⁴⁶

⁴⁶ Héctor Pérez Grajales, Nuevas tendencias de la composición escrita, Bogotá: Magisterio.1999,p.25

La definición de taller que propone es la siguiente:

“El taller de lengua es una metodología de trabajo individual y colectivo, donde se aprende haciendo, destinada al conocimiento, comprensión y producción de diferentes tipos de texto. Consta de una fundamentación lingüística progresiva, basada en la lingüística textual...”⁴⁷

El objetivo más importante del taller es que el estudiante desarrolle estrategias de composición adecuadas y personales. Por eso, más que sugerir una estrategia concreta, el autor declara el “Perfil del buen escritor”⁴⁸:

1. Leer (la lectura constante garantiza un buen escritor)
2. Tomar conciencia de la audiencia (lectores)
3. Planificar el texto (se marcan objetivos, se trazan esquemas de acuerdo a su propósito)
4. Releer los fragmentos escritos (revisar el sentido)
5. Revisar el texto (proceso cíclico y reflexivo)
6. Emplear estrategias de apoyo (consultar fuentes)

1.8.3.5. Teresa Serafini

Teresa Serafini (1985) nos entrega *Diez principios de didáctica de la composición*:

1. Un escrito es el producto de operaciones elementales
Se refiere a la necesidad de enfrentar el hecho de escribir como un proceso largo y complejo, el mismo que debe contemplar cinco fases:
 - a) El predesarrollo (aquí se estimula la creación, la selección y organización de ideas, antes de hacer el borrador)

⁴⁷ Ibid.,p.26

⁴⁸ Ibid.,p.68

- b) El desarrollo verdadero (transformar las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual)
- c) La reunión de reacciones y comentarios sobre el texto
- d) La revisión (reescrituras totales)
- e) La redacción (presentación final del escrito)

2. El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección.

Los estudiantes adquieren mayor fluidez para escribir si el maestro estimula el orden y la realización de esas tres fases.

3. Se deben usar muchos tipos de escritos

El estudiante debe conocer las técnicas de realización de muchos tipos de escritura, no sólo los literarios sino aquellos que pertenezcan al mundo real

4. Se deben utilizar muchos destinatarios y muchos fines

Los escritos deben incluir destinatarios y fines diferentes: el profesor, amigos, lectores de una revista; fines como divertir, persuadir, informar

5. Se debe escribir frecuentemente

Siempre y cuando la escritura y su análisis esté guiada por un profesor, el alumno debe escribir en todas las clases, considerando, además, el léxico y estructuración que debe tener cada una de ellas.

6. Se deben usar temas y contextos reales

Se debe motivar a los estudiantes para que escriban sobre sus experiencias y teniendo como primeros lectores a sus propios compañeros

7. Se deben usar modelos de escritos

Es de mucha utilidad ofrecer a los estudiantes modelos –de acuerdo a su capacidad- que puedan imitar

8. Es poco útil el estudio sistemático de la Gramática
Cuando se trata de desarrollar la capacidad de escribir, la Gramática resulta de muy poca utilidad.
9. Es necesario hacer varias versiones de un escrito
Es importante corregir una o más veces los trabajos, a partir de opiniones del maestro o sus compañeros.
10. Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios⁴⁹
La corrección debe darse cuando el estudiante está familiarizado con la escritura. Hacerlo antes lo hará cometer errores.

Teresa Serafín concede mucha importancia a la participación activa del estudiante en el proceso de redacción

1.9 ASPECTOS COMUNES DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA

1. Coinciden en que la escritura es un acto comunicativo y que se busca desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa.
2. La escritura responde a un proceso que tiene tres fases: la preescritura (planificación), la escritura (ejecución) y la pos escritura (revisión y corrección)
3. Propugnan el desarrollo de la escritura autónoma e independiente
4. El aprendizaje cooperativo es el método más idóneo para su desarrollo.

⁴⁹ María Teresa Serafíni. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós. 1989, pp.183-186

1.10 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.

Trabajar cooperativamente no es precisamente un rasgo distintivo de nuestros estudiantes. Todo lo contrario: están acostumbrados a la competitividad y al individualismo. Desde un contexto social, podemos afirmar que esa es la tónica del trabajo, del estudio e incluso de la vida personal. A nivel de la educación, son las mismas instituciones las que enfatizan aprendizajes individualistas y competitivos (Díaz y Hernández: 2000)

1.10.1 Definición

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.⁵⁰

1.10.2 Características:

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por dos aspectos: *un elevado grado de igualdad* y por *un grado de mutualidad variable* (Díaz y Hernández: 2000) El primero se refiere a que los integrantes del grupo desempeñan roles simétricos y, en el segundo, que, a lo largo del proceso de este tipo de trabajo, se observan desniveles en el grado de participación. Esto es completamente normal, sobre todo entre estudiantes que no están acostumbrados a trabajar de esta manera. El papel del maestro es, por supuesto, decidor en este sentido.

1.10.3 Componentes del aprendizaje cooperativo

⁵⁰ David Johnson, Roger Johnson y Edythe Holubec. El aprendizaje cooperativo en el aula. México :Paidós, p.14

Estos son: *interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara y la valoración personal-responsabilidad personal* (Johnson, Jonhson y Holubec,1990)

La primera se refiere al hecho de que los alumnos llegan a comprender y a aceptar que para tener éxito en la tarea deben trabajar cooperativamente. En cuanto a la segunda, el compartir materiales e ideas , el compartir el conocimiento de conceptos, experiencias pasadas, etc., en medio de conversar y estudiar, hace que palabras como ayudar , influir (positivamente) en los demás, promueva actitudes buenas hacia el trabajo incluso entre los que no se sienten motivados . Finalmente, considerando que el aprendizaje cooperativo busca *fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes* ⁵¹ se precisa evaluar el rendimiento grupal de cada miembro para garantizar no sólo que todos trabajen, sino que se pueda ayudar a los que tienen limitaciones y así beneficiar al grupo en su totalidad.

1.11. EL PROYECTO DE AULA.

1.11.1. Definición de aula

*(...) el aula sigue siendo el núcleo alrededor del cual giran la mayoría de las actividades educativas y en torno al cual se construye el “producto” institucional. El eje sobre el cual se entreteje ese producto educativo no debe ser concebido sólo como un simple espacio, ni únicamente como ambiente o contexto social, sino como un grupo sociopsicopedagógico*⁵²

⁵¹ Frida Díaz, Gerardo Hernández. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 2000, p.58

⁵² Hugo Cerda Gutiérrez. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2001,p.14

Esta es una estrategia revisada por varios autores. (Cerde, 2001) parte de la misma definición de aula, extendiendo su significado y dándole una visión a través de la cual se identifica, desde una perspectiva humana, con el proceso de enseñanza aprendizaje el

Cerde dice además que autores como Cazden, Coll y otros destacan cinco fenómenos que a su juicio son los más característicos dentro de un aula:

- El entorno físico y espacial del aula
- El clima y el ámbito socioemocional
- Los procesos de interacción
- Las subculturas propias del aula y la escuela.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵³

Estas concepciones se adecuan plenamente al propósito de este trabajo: el aula es el espacio donde los estudiantes pasan un tiempo extenso de sus vidas. El espacio físico del aula (tamaño, colores, ventilación, etc.) es un factor poco considerado, pero de hecho afecta la dinámica del proceso de adquisición del conocimiento. Dentro de este espacio reciben las clases, pero además interactúan con sus compañeros y con los maestros. Es aquí donde se llevan a cabo las tareas académicas y proyectos.

1.11.2 Definición de proyecto de aula

*Es una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación del conocimiento.*⁵⁴

⁵³ Ibid.,p.23

⁵⁴ Hugo Cerda Gutiérrez. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2001,p.49

Los proyectos de aula entrenan a los alumnos en el quehacer investigativo y eso significa que las estructuras cognitivas del estudiante se desplazan en un proceso en el que él aprende -con los demás- a encontrar el porqué de fenómenos sociales o naturales.

La escritura es parte del proceso que desarrolla el proyecto de aula: interviene porque cada uno de sus pasos es registrado y decanta en un documento.

Entre las funciones más significativas del proyecto de aula, Cerda señala las siguientes:

- Permite la globalización e integración de los aprendizajes porque en éste deben estar presentes como premisas básicas del desarrollo los cuatro aprendizajes fundamentales de cualquier proceso educativo: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.
- Se construyen conjuntamente con el aporte de los estudiantes e inclusive con participación de la comunidad.
- Facilitan el establecimiento de relaciones con otras áreas académicas diferentes, es decir, es en esencia interdisciplinario
- Se efectúan a corto, mediano y largo plazo.
- Evalúan de una forma compartida e integral todas las fases del proceso y de la actuación.
- Permiten el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en lo que respecta a las cuatro habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.⁵⁵

⁵⁵ Hugo Cerda Gutiérrez. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2001,p.54

1.12. CONCLUSIONES

Este caminar por diferentes posturas teóricas ha cumplido el propósito de contribuir con el acuñamiento de un metalenguaje que permita, posteriormente, elaborar una propuesta metodológica.

El recorrido histórico sobre la escritura y de la enseñanza de la misma nos ha permitido comprender la complejidad del mismo y de que es un producto social. La revisión de las posturas clásicas del estudio del lenguaje nos ha remitido a las primeras reflexiones sobre las relaciones entre el sujeto, el lenguaje y el pensamiento y, en esta primera parte, las particularidades teóricas sobre la escritura, la producción de sentido y la comunicación nos han remitido a conocer el desarrollo que, a nivel de autores más cercanos, han tenido las posturas iniciadoras.

Las consideraciones psicológicas y lingüísticas relacionadas con la producción escrita, permitieron conocer las aportaciones de la Psicología Cognitiva y la Lingüística textual, para luego centrarnos en el sujeto fundamental de la investigación, el adolescente.

Ya en el plano de la Pedagogía, la revisión de conceptos de aprendizaje y del proceso enseñanza aprendizaje sirvieron para dar un marco teórico concreto para la actividad del maestro y el alumno en el aula.

El proceso de la escritura sirvió para comprender la complejidad del acto de escribir y se presentaron varias estrategias didácticas aplicadas al respecto.

El aprendizaje cooperativo sirvió para proporcionar el mecanismo para instrumentar la estrategia didáctica que se desarrollará en un capítulo

posterior y, finalmente, se concluye este marco teórico con el proyecto de aula que se va a convertir en el espacio concreto de trabajo de la escritura.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE ESCRITURA

¿Sobre qué tipo de escritura vamos a desarrollar la propuesta? Sobre el tipo de escritura menos utilizado (en lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje) en las escuelas primarias y secundarias: la escritura académica:

La escritura académica empleada en las comunidades científicas o educativas es escritura intelectual, un modo de comunicación que habla de diversos mundos, a diferencia de la escritura que se usa cotidianamente, la cual busca producir en el lector respuestas emocionales o incitarlo a la acción. (...) el enfoque, la consistencia, la precisión y la argumentación que se apoya en tesis o autores para relevar un punto de vista, son los aspectos prioritarios de la escritura académica.⁵⁶

En la escritura académica las ideas no “surgen de una vez”, es fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno de una idea, de un concepto, una pregunta; es pensar a medida que se escribe o pensar a través de la escritura...”⁵⁷

Anteriormente ya se ha señalado que el maestro, en lo que respecta a la escritura, envía a hacer resúmenes, composiciones, reportes de investigación con una práctica de escritura no significativa y muy débil:

⁵⁶ Fernando Romero Loaiza, La escritura en los universitarios p.5

⁵⁷ Ibid.,p.5

desde copiar un texto, hasta corregir ortografía (en el caso de los más tradicionales) o de quedarse en el plano lúdico o narrativo.

El maestro de Lenguaje no utiliza -o utiliza poco- textos no literarios para la redacción. De esta forma, el estudiante no conoce otras estructuras y tiene problemas cuando se trata de redactar textos expositivos o argumentativos. Este tipo de textos corresponden, por supuesto, a la escritura académica. Pero la escritura académica está presente en todas las disciplinas...sin embargo, los maestros de asignaturas diferentes a Lenguaje, no buscan desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes. Pueden enviar trabajos cuya redacción tenga carácter académico, pero asumen que es responsabilidad exclusiva de la materia anteriormente mencionada.

2.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA PROBLEMÁTICA

2.1.1. Características de los profesores de Octavo, Noveno y Décimo Años de Educación Básica del Colegio Politécnico

En el Colegio Politécnico laboran un total de 104 profesores. De ellos, 33 trabajan en los años Octavo, Noveno y Décimo de Educación Básica. De los veintitrés profesores entrevistados, trece tienen título docente. Hay además dos ingenieros en Informática, un arquitecto, un ingeniero en electricidad, una ingeniera geóloga, un economista y una profesora especializada en Química y farmacia. El resto de profesores no tienen título profesional o docente (Área de inglés)

En cuanto al tiempo de servicio como profesores, el promedio es de 14.43, teniendo en consideración que hay tres maestras con 30 años de trabajo como tales y cuatro con menos de cinco años. En lo que se refiere al tiempo de trabajo en el COPOL, el promedio es 4.69. No se tomaron en cuenta dos profesores que tienen pocos meses.

Los profesores de Octavo, Noveno y Décimo Años de Educación Básica están distribuidos de acuerdo a las siguientes áreas: Matemática, Lenguaje y comunicación, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, inglés, Informática, Cultura Física y deportes y Cultura Estética. Además tienen las llamadas Opciones Prácticas , donde practican otro tipo de destrezas, como por ejemplo electricidad.

2.1.2. Características de los alumnos de primer año de Año de Bachillerato

El Colegio Politécnico tiene diez años en funcionamiento. El plantel sostiene un crecimiento regular, siendo una de las motivaciones básicas de los padres de familia el hecho de su relación con la ESPO, el Bachillerato Internacional, la oferta bilingüe y, en general, la calidad de la formación académica.

De los ciento cuarenta y cuatro alumnos entrevistados en Primer Año de Bachillerato, 77 son hombres y 67 son mujeres. Tres de ellos vienen de escuelas fiscales y el resto estudió en escuelas particulares. Proviene de un total de 86 escuelas. Siete alumnos vienen del IPAC, siendo este el establecimiento educativo de origen con mayor cantidad alumnos. Este año lectivo se matricularon en Primer Año de Bachillerato 19 alumnos nuevos.

2.2 LA REFORMA CURRICULAR, BASE DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL COPOL

Los profesores de Educación Básica del COPOL (octavo, noveno y décimo años) utilizan el documento de la Reforma Curricular y dentro de su planificación están los objetivos de cada una de las áreas.

Objetivos de la Educación Básica

La Educación Básica Ecuatoriana se compromete a ofrecer las condiciones apropiadas para que los jóvenes, al finalizar este nivel de educación, logren el siguiente perfil:

*Capaces de **comunicarse** con **mensajes** corporales, estéticos orales, **escritos** y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.⁵⁸*

Dentro de las consideraciones generales del Área de Lenguaje y comunicación, la Reforma expresa:

Prioriza el desarrollo funcional del lenguaje como instrumento para el pensamiento, la comunicación y el aprendizaje.

(...)Los objetivos se han formado en función del alumno (...) capacidades que poseerá al finalizar la educación básica y se han organizado alrededor de tres categorías: formación humanística y científica, comprensión crítica y expresión creativa⁵⁹.

La Reforma hace recomendaciones metodológicas generales -que no están en contraposición con lo expresado a lo largo de este estudio- respecto del carácter social del aprendizaje, integración del Área de Lenguaje a otras áreas de estudio, la diversidad social, lingüística, etc. El proceso de la escritura es correcto, incluso en la metodología hay coincidencias ... Su bibliografía contiene autores que han sido utilizados en este estudio (Ferreiro, Goodman, la

⁵⁸ MEC. Reforma Curricular: propuesta consensuada para la Educación Básica. Quito:MEC.1996,p.13

⁵⁹Ibid.p.34

Revista Cultura y Vida; además de otros autores que se identifican con el enfoque constructivista....El problema es que asume “*Dejar al profesor en libertad de enfocar la teoría lingüística desde su propia perspectiva y conocimientos (...)Seleccionar métodos y técnicas de enseñanza que sigan un proceso de acción-reflexión-acción*”⁶⁰ cuando es de dominio público el problema de la falta de políticas educativas, la formación de los maestros, el alto costo de los libros, etc....temas apropiados para otro tema de investigación, aunque –por supuesto- hay total relación.

2.3. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL Y EL COLEGIO POLITÉCNICO

El Colegio Politécnico, desde febrero de 1999 fue aceptado por la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Suiza. En consecuencia, su Programa de Bachillerato ha sido adecuado – desde el inicio del colegio – para que compatible con el de esa organización.

El programa del Diploma del Bachillerato Internacional es un curso pre-universitario exigente, diseñado para comprender las necesidades de estudiantes de secundaria altamente motivados, de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. El curso dura dos años y su amplio currículo prepara a los estudiantes para que cumplan con los requisitos de sistemas educativos de distintos países.

⁶⁰Ibid.pp.50 y 52

Las asignaturas (seis en total) se estudian simultáneamente y los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a las dos grandes áreas tradicionales del saber, las humanidades y las ciencias.

Las asignaturas pertenecen a los siguientes grupos: Lengua A1, Lengua A2, Individuos y Sociedades, Ciencias Experimentales, Matemáticas y Artes y Electivas⁶¹

Adicionalmente, los alumnos deben escribir una monografía de cuatro mil palabras, un ensayo de Teoría del conocimiento (en inglés) y cumplir doscientas horas de labor social en lo que se denomina Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

En lo que se refiere a Lengua A1, los alumnos deben escribir dos ensayos de Literatura Mundial (de 1000 a 1500 palabras), grabar durante quince minutos el análisis de un fragmento literario de un género determinado y rendir dos exámenes (de dos horas cada uno) en el que deben hacer un comentario de un texto desconocido y redactar un ensayo sobre una pregunta seleccionada por ellos respecto de los textos que han leído a lo largo del Bachillerato.

Entre los objetivos específicos definidos por el BI, se espera que, *al finalizar el programa de Lengua A1 del Nivel Superior, los estudiantes sean capaces de demostrar:*

- *su capacidad de realizar de manera independiente un análisis literario que revele una respuesta personal a la literatura*

⁶¹ Bachillerato Internacional. Lengua A1. Suiza:BI.1999, p.1

- *la habilidad de expresar ideas con claridad, coherencia, concisión, precisión y fluidez, tanto en la comunicación oral como en la escrita.*
- *un dominio del lenguaje apropiado para el estudio de la literatura y una apreciación sagaz de la necesidad de realizar una elección eficaz del registro y el estilo, tanto en la comunicación oral como en la escrita.*⁶²

Estas citas demuestran que la exigencia, las expectativas del colegio respecto de su perfil de bachiller son altas: el BI, a través de sus propuesta de evaluación, otorga un Diploma de carácter internacional a aquellos que cumplan los objetivos mencionados y, por lo tanto, si no se revisan las estrategias en cuanto al PEA de la escritura, concretamente, la mayoría de los alumnos no puede cumplir esas metas.

2.4. LA INVESTIGACIÓN –ACCIÓN COMO BASE METODOLÓGICA

2.4.1 Definición

*La Investigación-Acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con el objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Todo lo cual implica en el proceso a los que vivencian los problemas, quienes se convierten en actores de la investigación.*⁶³

⁶² Bachillerato Internacional. Lengua A1. Suiza:BI.1999, p.7

⁶³ Norberto Boggino;Kristin Rosekrans. Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. 2004,pp.26-27

2.4.2. Propósito de la investigación-acción

Para reafirmar lo anteriormente dicho: el criterio de Boogino y Rosekrans (2004) sobre los diversos propósitos que puede tener la Investigación –Acción.

- La comprensión más acabada de un problema determinado.
- La evaluación de la propia práctica pedagógica.
- El perfeccionamiento docente
- El mejoramiento de la enseñanza
- El mejoramiento de los resultados de los aprendizajes.⁶⁴

Por otra parte, la Investigación-Acción no constituye –en el caso de esta investigación- solamente el recurso para llevarla a cabo, sino que también es apropiada para desarrollar la estrategia propuesta; es decir, la conjugación de la Investigación-Acción con el Aprendizaje Cooperativo y el Proyecto de Aula se complementan con el propósito de mejorar la calidad del PEA, en relación a la escritura académica.

2.5. ESTRATEGIAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.5.1. Universo y muestra

- Se aplicó un cuestionario sobre sus experiencias con la escritura a ciento cuarenta y cuatro estudiantes del Primer Año de Bachillerato del Colegio Politécnico.
- A ese mismo grupo de alumnos se aplicó una Prueba de Diagnóstico que contenía aspectos básicos de escritura.

⁶⁴ Ibid.,p.28

- Se aplicó un cuestionario a veintitrés profesores de Octavo, Noveno y Décimo Años de Educación Básica (materias en Español e Inglés)
- Se consultó el criterio de seis expertos en dos momentos: para validar el problema y para validar los aspectos considerados en la propuesta
- Se entrevistó a dos profesoras de lenguaje e investigación del Instituto Pedagógico Rita Lecumberry, institución dedicada a formar maestros

2.5.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS

- Análisis de documentos
- Cuestionarios
- Entrevista
- Criterio de expertos
- Técnica de triangulación de fuentes documentales

2.6. PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

2.6.1. Fundamentación teórica

Mucho se ha debido reflexionar para elaborar una estrategia...ha habido –por supuesto- una gama de sentimientos respecto de la responsabilidad social que tiene el maestro sobre la escritura de los alumnos, sobre el derecho de aprehender el conocimiento, sobre los obstáculos que hay que salvar, sobre las necesidades de la sociedad que necesitan respuesta y, ya en el plano personal, la responsabilidad de que crezcan como seres humanos.

El texto escrito es un objeto cultural complejo, un proceso constante de interacción social (Valentino: 2002). Por ello, el proponer una estrategia conlleva el considerar varios elementos que interactúan con el propósito de comunicar, de transformar, de producir sentido.

El texto escrito es, además, un texto inacabado y sujeto a reconstrucción. Cada vez que el sujeto que escribe se enfrenta nuevamente al texto –aunque esté “bien escrito”, siempre encontrará posibilidades de transformarlo. Esto depende de la clase de texto, factores externos e incluso de factores internos.

Las respuestas han sido encontradas -fundamentalmente- en Vigotski, Piaget , Ferreiro, Cassany , Bajtín y Kristeva.

Así es. Cuando se escribe, nos encontramos ante un emisor (el sujeto que escribe para alguien) y un receptor (sujeto que lee, que decodifica la escritura). Ambos (protagonistas de la comunicación –en este caso, escrita-), desarrollan una actitud dialógica (Bajtín) mientras interactúan con el mensaje escrito.

La redacción, como proceso, tiene tres etapas: la pre escritura (planificación), la escritura (desarrollo del acto de redactar) y la pos escritura (revisión y corrección). Así, el emisor debe tener plena conciencia de qué y por qué va a escribir y de que, por lo tanto, tiene la responsabilidad de considerar quién es el o los destinatarios, además del género, intereses, cultura, nivel de educación, etc. de los mismos. La estructura le va a dar al escrito, la clase de fuentes adicionales para fortalecer sus argumentos, son decisiones que se deben tomar con plena conciencia.

Cassany (1990), dentro de sus **enfoques de la escritura, el procesal** considera que debe hacerse énfasis en el proceso de composición y en el producto (es decir, en el alumno y en el escrito), en los procesos cognitivos (generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc) y en el asesoramiento (la corrección) dentro del desarrollo de la composición de textos (buscar ideas, hacer esquemas, redactar, evaluar, revisar). Finalmente, la creatividad, las técnicas de

estudio, los borradores, la escritura libre, valorar los textos propios, como estrategias que van a fortalecer el proceso.

Aprendizaje cooperativo

(...) los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros. ⁶⁵

*(...) la interacción con los compañeros hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información específica, que el adulto es incapaz de proporcionarle al niño o al joven. Adicionalmente, la interacción con los compañeros proporciona apoyos, oportunidades y modelos para desarrollar conducta prosocial y autonomía*⁶⁶

El **aprendizaje cooperativo** está plenamente justificado: dentro del mismo quehacer social, existen redes intercomunicativas en todas las actividades humanas; por lo tanto, la construcción del conocimiento precisa de este tipo de aprendizaje. No se trata de “masificar”, de “impedir” el desarrollo individual de la persona....de lo que se trata es de ofrecer una alternativa más democrática, más humana y más científica al aprendizaje individualista y competitivo.

2.6.2. Descripción de la estrategia

2.6.2.1. Datos informativos

Población estudiantil de destino: Primer Año De Educación Básica
(Aproximadamente 150 estudiantes)

Asignatura: LENGUA A 1

Horas de clase semanales: 4

⁶⁵ Frida Díaz, Gerardo Hernández. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.2000,p.52

⁶⁶ Ibid., p.59

Nivel: escritores novatos

Nombre general de la estrategia:

El proyecto de aula como estrategia polisémica y polifuncional a través del aprendizaje cooperativo

2.6.2.2. Etapas de la estrategia

a) **MOTIVACIÓN**

ESTRATEGIA: ANÁLISIS VERBAL DE IMÁGENES

Consigna: analizar un vídeo

Presentación de un vídeo sobre la explosión del volcán
Tungurahua

Tiempo: 5 minutos

b) **PROCESO DE LA ESCRITURA**

Fase 1: Preescritura

ESTRATEGIA: REGISTRO ESCRITO DE ACTIVIDADES

Consigna: planificar la escritura de párrafos expositivos

Tiempo: 6 clases (preescritura)

- Selección del tema
- Discusión colectiva del tema
- Determinar el destinatario
- Determinar el propósito de escribir ese texto
- Recabar información (bibliotecas, Internet, revistas, etc.)
- Analizar y seleccionar la información pertinente
- Determinar la estructura del escrito (carta, cuento, oficio, informe, etc.)
- Acopiar ideas
- Elaborar un plan de la escritura

Todo esto se hace en forma colectiva (aprendizaje cooperativo). Los alumnos seleccionan un coordinador y un secretario, pero cada participante lleva un diario de ideas y actividades, donde registra lo que sucede en las diferentes sesiones.

Los grupos de trabajo están constituidos por tres estudiantes.

Fase 2: Escritura

Consigna: escribir un párrafo expositivo

Tiempo: 4 clases

ESTRATEGIA: REDACCIÓN COLECTIVA

En base al plan elaborado, empieza la segunda parte del proceso:

- Redactar
Cada grupo redactará un párrafo expositivo (borrador) sobre los efectos del fenómeno (vivienda, educación, salud, niños, ancianos, trabajo, ayuda internacional, ayuda del estado, poblaciones afectadas, perjuicios al ecosistema)
- Revisar: la coherencia del texto, si se cumplen el propósito o intención, si el tono y el registro son los apropiados.
- Reescribir el texto en un acetato

Fase 3: Posescritura

Consigna: corregir los párrafos expositivos

Tiempo: 10 clases

ESTRATEGIA: ANÁLISIS VISUAL COLECTIVO

Los alumnos proyectarán sus párrafos por medio de un retroproyector. El resto de la clase procederá a:

- Corregir (sintaxis, ortografía, nexos, etc.)
- Reescribir el texto

Una vez que se han expuesto y corregido los trabajos, los grupos entregarán copias a todos con el objeto de que se redacte un trabajo final con toda la información recogida. Este trabajo tendrá el carácter de individual, bajo la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusiones.

La evaluación tiene carácter permanente, pero se basa en el desempeño del alumno en los procesos; esto es, disposición para el trabajo, la cooperación dentro del grupo, cumplimiento de las tareas resueltas por el grupo y, finalmente, su trabajo individual.

Así se puede proceder también con la escritura de párrafos argumentativos. El elemento nuevo sería la inclusión de los debates y la profundización en la investigación de los fenómenos, con el objeto de desarrollar la argumentación y darle carácter científico.

2.6.3 ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Antes de enunciar las etapas de la propuesta, hay que dejar sentado que esta estrategia involucra un tiempo considerable porque su propósito es complejo y depende de algunos factores, tanto externos como internos, para obtener resultados consistentes.

Los estados de ánimo, los gustos, las emociones, afectos y desafectos conmocionan el universo de los adolescentes e impactan su tarea académica. Es un hecho que los educadores no podemos eliminar;

se trata de definir estrategias que nos permitan conocer los intereses de los adolescentes y dosificar –planificadamente- nuestros propósitos.

Esta es una propuesta de las etapas de la estrategia:

1. Investigación contextual previa.

Durante esta primera etapa los maestros debemos investigar los intereses del alumno -no suponer por lo que hemos leído, observado, o porque nos lo han contado- bajo una multiplicidad de enfoques: psicológico, sociológico, cultural, religioso, tecnológico, etc. Nuestros alumnos están sometidos a un ritmo vertiginoso a través de los medios de comunicación, el desarrollo tecnológico... además de que tienen que lidiar consigo mismos y los cambios que a nivel físico, emocional e intelectual se están produciendo en su interior y en relación con los otros. Debemos asumir la realidad de ese ritmo y su influencia social para poder comprenderlos...

Los resultados de esa investigación debe ser sistematizada, analizada y compartida entre los docentes, las autoridades, los orientadores, los padres de familia y nuestros mismos alumnos con el objeto de conocer el problema en su conjunto y reflexionar .

2. Motivación para la tarea

El buscar el por qué de los fenómenos sociales y naturales (relacionados con la ciencia, con el arte, etc.) que se producen alrededor del adolescente y que llamen su atención puede ser un punto de partida.

3. Desarrollo de la estrategia

Las tres fases de la escritura están presentes en esta etapa: pre escritura (planificación), escritura (ejecución) y pos escritura (revisión, corrección y reescritura del texto)

4. Evaluación

Esta etapa está, en realidad, presente en las demás: cada una de las fases debe ser monitoreada por el profesor, quien tiene la oportunidad de evaluar el desarrollo de los grupos y de los individuos, antes, durante y después de la escritura.

2.6. 4. Rol del profesor

El profesor es un asesor, un mediador, un guía del estudiante a lo largo del proceso de la escritura. Fundamentalmente, debe tener un conocimiento profundo de sus estudiantes, de sus intereses, de sus estilos de escritura- en este caso- para que sus demandas evaluadoras sean más reales. Escribir con sus alumnos, como recomienda Cassany (1993), debe ser una característica de su actuar en la clase

2.6.5. Rol del (de los) alumno (s)

El alumno es un sujeto de su propio aprendizaje y, consiguientemente, participa activamente dentro de cada una de las etapas del proceso de la escritura y de la construcción de su conocimiento. Esta participación supone que él asuma la responsabilidad compartida (con el maestro, con sus compañeros) del proceso y del producto de la escritura.

2.6. CONCLUSIONES

La estrategia didáctica propuesta es el resultado de la confluencia de otras ya existentes. Lo fundamental es que para aplicarla se debe tener claro que la escritura se desarrolla en base a situaciones o necesidades reales: elaborar un proyecto de aula es el espacio propicio para escribir. Desde la misma selección del tema, la definición de roles, el aprendizaje cooperativo constituyen ocasiones para llevar registros de las actividades, para planificar el proyecto, para redactar sus resultados y para socializar los mismos. Demás está decir que las situaciones comunicativas sostenidas alrededor de este tipo de trabajo van a promover la reflexión y la toma de acciones alrededor de los problemas, además del conocimiento del tema y de las habilidades de escritura académica.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

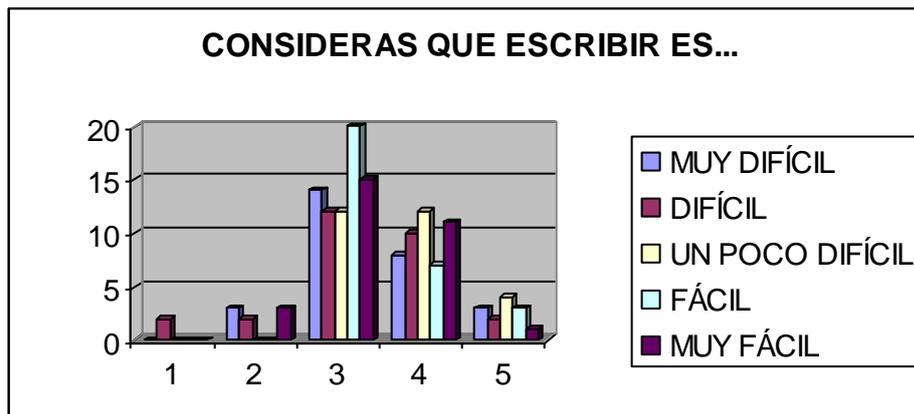
3.1.. Análisis de resultados del cuestionario sobre experiencia con la escritura aplicado a los estudiantes de Primer Año de Bachillerato

Este primer cuestionario aplicado a los alumnos tenía como propósito conocer qué opiniones tenían los alumnos respecto de su experiencia con la escritura y la valoración que daban a la misma. Este instrumento está dividido en cuatro bloques: el primero tiene como título *Sobre tu experiencia con la escritura*, el segundo, *Valoración de la escritura*, el tercero, *Sobre conceptos lingüísticos* y el último se llama *Temas de interés*

En el primer bloque hay siete propuestas de opciones múltiples.

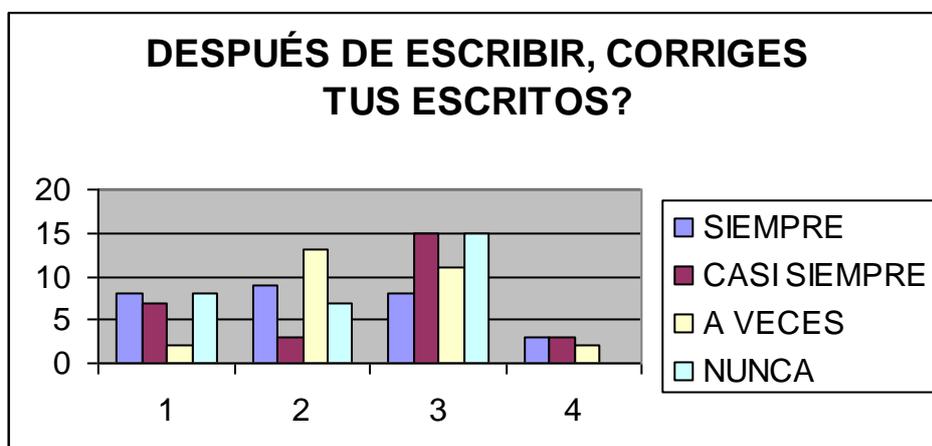
En el segundo bloque hay nueve ítems de verdadero o falso. El bloque tres está dividido a su vez en dos partes: términos que pueden explicar con sus propias palabras, ejemplos de pronombres, nexos, preposiciones y prefijos. El bloque final solicita la escritura de tres temas de interés de los adolescentes.

3.1.2 Análisis del bloque sobre tu experiencia con la escritura.



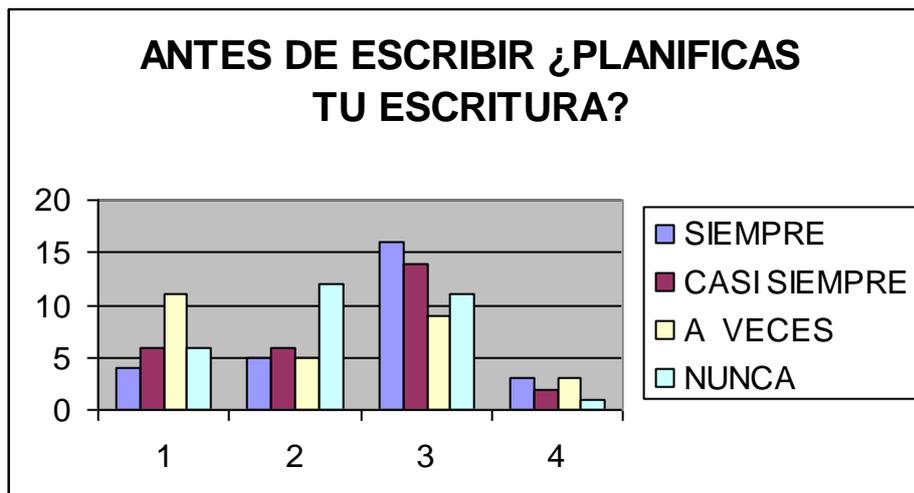
Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.1

La primera pregunta busca que el alumno evalúe cuán fácil o difícil le es escribir. De los 144 alumnos, el 50,69% considera que es *un poco difícil*, en comparación con 33% de ellos que creen que es *fácil*. Los profesores también contestaron a esta pregunta y ellos creen que sus alumnos piensan, 65,21%, que es *difícil* o *un poco difícil*.



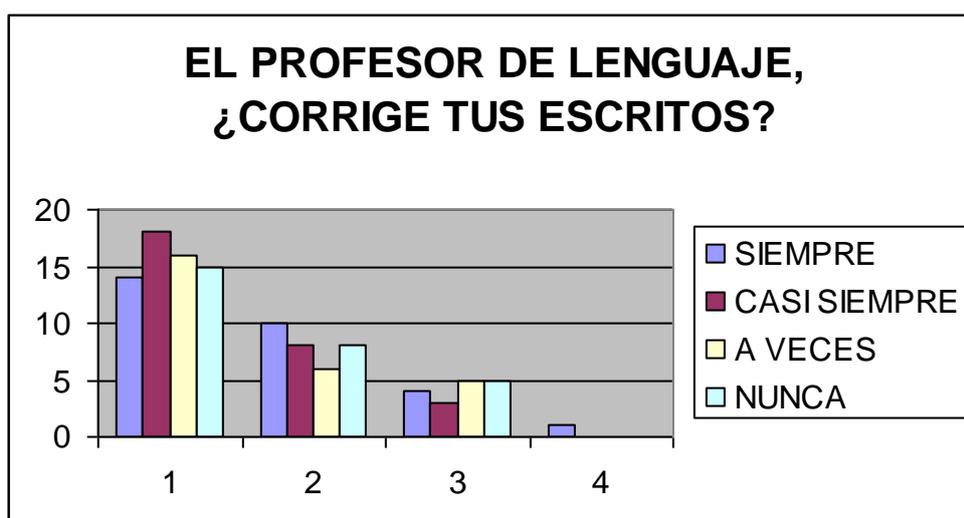
Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.2

La segunda pregunta de este bloque, pretende que los alumnos informen si corrigen o no sus escritos. Un 41% dice que lo hace a veces. Esto corrobora que no ha internalizado el proceso. No planifican, no corrigen. Directamente escriben.



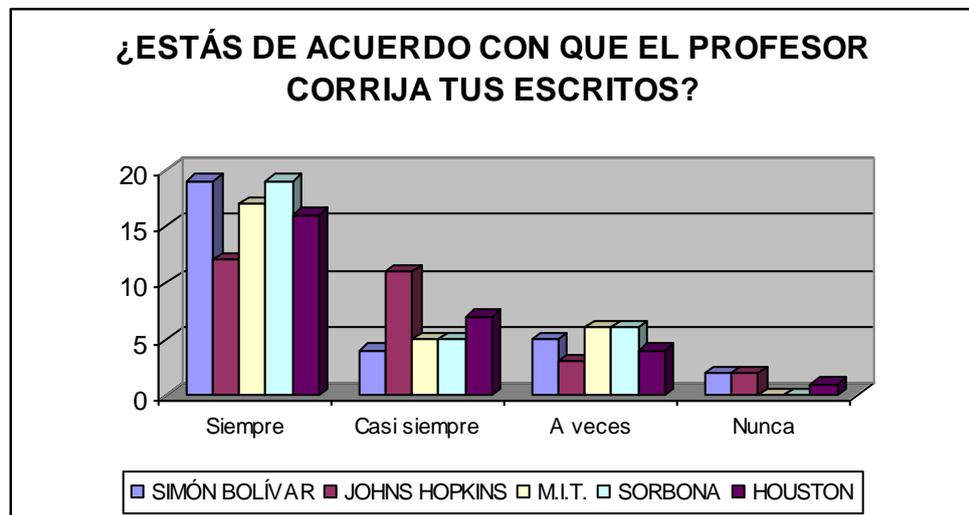
Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.3

La tercera pregunta busca saber si los alumnos planifican la escritura. Ellos seleccionaron las respuestas c y d (a veces 40, 27%, nunca 7,63%) . Este aspecto está relacionado con la pregunta anterior. Una vez más, la falta de concepción de los procesos y de la práctica de los mismos, deviene en no planificar.



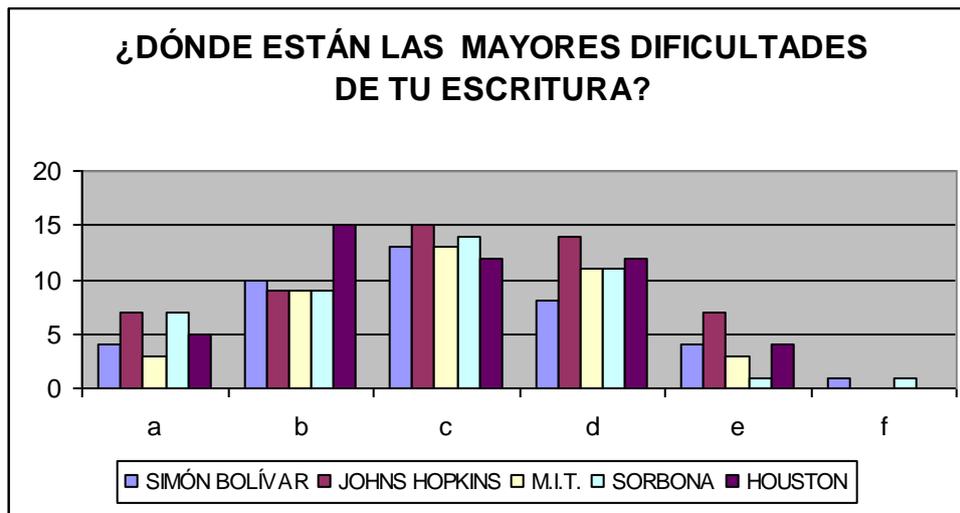
Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.4

La cuarta pregunta es específica para los profesores de lenguaje. Aquí los alumnos coinciden (84,02 % de los alumnos) en que el profesor *siempre* corrige sus escritos. Esta pregunta se repite, pero para todos los profesores, en el numeral 7: los alumnos afirman que el 80% de los profesores -a veces o nunca- corrigen sus escritos. Esta respuesta abre la posibilidad de investigar más: ¿qué corrigen? ¿Explican a sus alumnos por cuáles son los errores y por qué deben ser corregidos? ¿Conocen los alumnos las ventajas de corregir un texto mal escrito? ¿Hay planes remediales luego de las correcciones?



Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.5

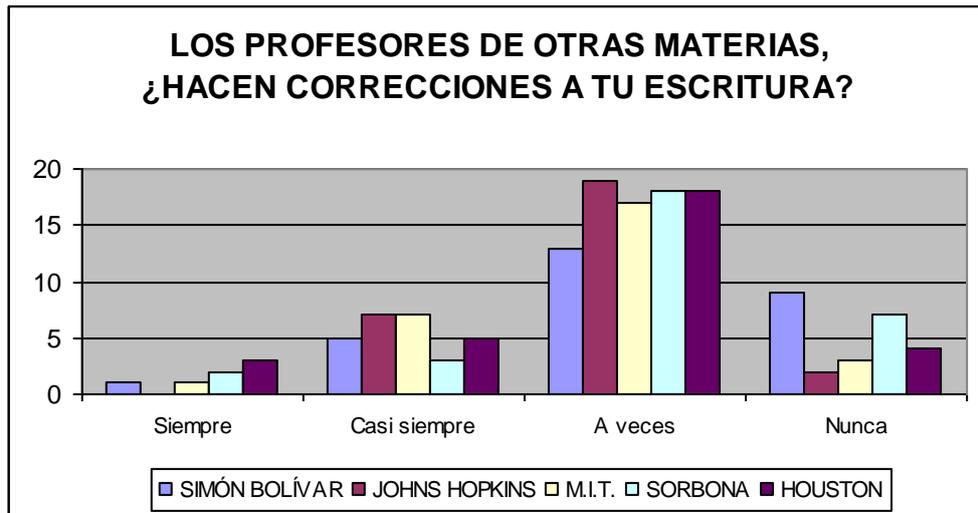
En la pregunta 5, el 90% de los alumnos está de acuerdo (siempre –57,63%- o casi siempre –22,22%) con que el profesor corrija sus escritos. Esta pregunta se la hizo porque el acto de reflexionar sobre las correcciones hechas o no a sus trabajos trae como consecuencia asumirlas o no para futuros trabajos.



Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.6

Respecto de las mayores dificultades que tienen para escribir, la mayoría de los alumnos coinciden en que les es difícil ordenar las ideas (56,62%); en segundo lugar, están de acuerdo en que les falta ideas para apoyar sus opiniones (38,38%) y en tercer lugar, los signos de puntuación (36,11%). Los motivos de esta pregunta tienen que ver con el hecho de que el alumno analice dónde están sus fallas más allá de decir simplemente “tengo mala Ortografía”, “tengo mala letra”, “yo no sé escribir”. Si los alumnos conocen las causas de sus problemas para redactar, podrán apuntar a la resolución con mayor facilidad.

El problema de la falta de ideas no es otra cosa que la poca información que manejan cuando se trata de realizar un trabajo académico. Más allá del libro de texto, están aquellas referencias que puede obtener de otras fuentes. Estar “bien informado” es un hecho complejo porque, entre otros aspectos, la calidad de información que seleccione, depende de varios factores, que también podrían motivar un estudio.

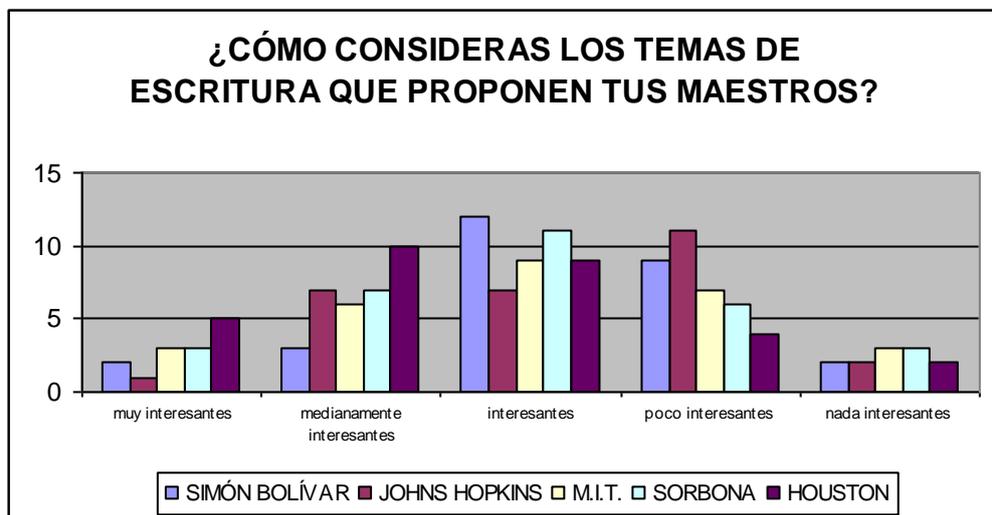


Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL

Autora: María Rosa Pin

Cuadro No.7

En la séptima pregunta (Los profesores de otras materias hacen correcciones a tu escritura (coherencia de ideas, Ortografía, uso de nexos, etc.), los alumnos contestaron, en un 59,02% que *a veces*, y un 17,36%, respondió que *nunca*.



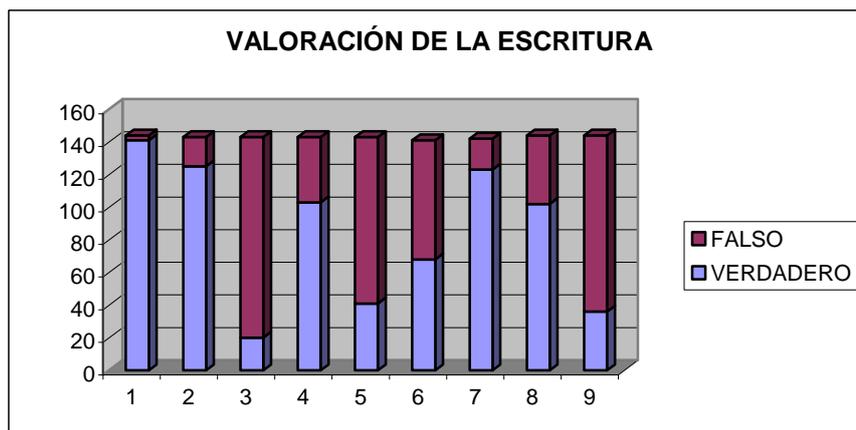
Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL

Autora: María Rosa Pin

Cuadro No.8

La última pregunta de este bloque, sobre si los *temas* propuestos por los profesores *son interesantes*, los alumnos contestaron *poco interesantes y nada interesantes*. También es materia de estudio.

3.1.3. En el bloque sobre valoración de la escritura (verdadera o falsa) se destacan los siguientes porcentajes.



Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.9

La primera propuesta fue *Escribir es tan importante como otras asignaturas*. Un 97,92% escribió verdadero el 2,98%, falso.

La segunda propuesta fue *Escribir bien ofrece muchas oportunidades en la vida*. Un 87,41 escribió verdadero y el 1,59 , falso.

La tercera propuesta fue *No es tan necesario escribir bien* . Un 13,90% escribió verdadero y el 86,01% , falso.

La cuarta pregunta fue *Los profesores de otras asignaturas creen que escribir bien es muy importante* . Un 72,02% escribió verdadero y el 27,98 %, falso

La quinta pregunta fue *A todas las personas les cuesta trabajo escribir*. Un 28,68 escribió verdadero y el 71,32% . Esta respuesta es

contradictoria de parte de los mismos estudiantes: por una parte, el 50,69% reconocen que es un poco difícil (véase cuadro No. Consideras que escribir es...) y, en cambio aquí, la mayoría señalada considera que es falso.

La sexta pregunta fue *Cuando escribo tengo que pensar mucho*. Un 48,23% contestó verdadero y el 51,77%, falso. Esto no debería ser así, pero normalmente los alumnos no planifican la escritura (véase cuadro 3) Para ellos es normal escribir....sin planificar y sin corregir

La séptima pregunta fue *Para escribir bien tengo que ser una persona informada*. Un 86,61% contestó verdadero y el 13,39%. Esto es también preocupante, porque en el momento de escritura académica se necesita tener información en torno a la cual se pueda deliberar, si es el caso y los alumnos no lo consideran importante.

La octava fue *Escribir bien me ayuda a que me vaya bien en otras materias*. Un 70,83% contestó verdadero y el 29,17% , falso

La novena pregunta fue *Cuando expreso una opinión por escrito se me aclaran as ideas* . Un 75% contestó verdadero y el 25%, falso.

3.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE DIAGNÓSTICO APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE BACHILLERATO

La estructura de la prueba de diagnóstico que se aplicó a 144 alumnos del Primer Año de Bachillerato del Colegio Politécnico es como sigue:

Una portada donde se pide al estudiante los siguientes datos de identificación: nombre, edad, lugar de nacimiento, sexo, nombre de la escuela donde terminó la instrucción primaria, el tipo de escuela (fiscal o particular), cuántos años de permanencia en el COPOL tiene y a qué paralelo pertenece.

Uso de nexos: aquí se propuso un texto (La noche) en el que los estudiantes debían escribir los nexos que faltaban. La lectura, (con los nexos incluidos) tenía un total de 93 palabras. (Valor: 5 puntos)

Uso de los signos de puntuación: en este ejercicio los alumnos debían colocar un total de 22 puntos y 15 comas... La lectura tenía 197 palabras. (Valor: 5 puntos)

Organización de párrafos: el alumno encontró en este tema 11 oraciones en desorden que constituían una lectura bajo el título El colibrí. Las instrucciones solicitaban que los estudiantes ordenen las oraciones y luego las separen en la cantidad de párrafos que consideren correcta. (Valor: 4 puntos)

Redacción: se solicitó que los estudiantes escriban un párrafo argumentativo luego de escoger uno de dos temas propuestos. (Valor: 6 puntos)

Estos temas: uso de nexos, uso de signos de puntuación, ordenamiento de párrafos y redacción argumentativa, fueron seleccionados en base a las opiniones de maestros de Lenguaje y de otras asignaturas de los años Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato. En estos años, la exigencia de escritura es mayor por cuanto los alumnos, cuando cursan el Tercer año de Bachillerato, deben rendir exámenes internacionales y los requerimientos son –entre otros- ensayos escritos en español e inglés (entre mil y mil quinientas

palabras), reportes de investigación y monografías (cuatro mil palabras) y ensayos de Teoría del conocimiento.

3.3.1. Resultados del uso de nexos

Como se indicó más arriba, el tema que incluía los nexos se calificó sobre 5 puntos. El análisis toma como base la cantidad de alumnos que contestaron correctamente y el total de todo el curso. Así tenemos:

CALIFICACIONES	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE SOBRE 144 ESTUDIANTES
5	8	5,55 %
4	57	39,58
3	69	47,91
2	9	6,25

Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.10

La lectura, de carácter informativo, tenía dos párrafos. Los alumnos debían llenar los espacios vacíos con veinte nexos. Catorce de ellos eran preposiciones, cinco conjunciones y un adverbio. Ahora bien, cada cuatro nexos correctos equivalía a un punto. La mayoría de los alumnos alcanzó notas de tres y cuatro puntos. El 47.91% (el porcentaje más alto) de los 144 estudiantes acertó doce de los veinte nexos.

Ahora bien, estas cifras podrían parecer no muy preocupantes; sin embargo, si consideramos el carácter informativo del texto, el uso indebido de los nexos alteraba el sentido del mismo.

3.3.2. Resultados del uso de los signos de puntuación

CALIFICACIONES	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE SOBRE 144 ESTUDIANTES
5	5	3,47
4	59	40,97
3	56	38,38
2	23	15,97
1	1	0,69

Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.11

En cierta forma los resultados son similares a los del tema anterior. Un total de 115 alumnos han tenido notas de tres y cuatro puntos. Lo importante es que los únicos signos de puntuación que se pidieron colocar eran puntos y comas y los resultados no están a la altura de la simplicidad del ejercicio.

3.3.3 Resultados de la ordenación de párrafos

CALIFICACIONES	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE SOBRE 144 ESTUDIANTES
4	14	9,72 %
3	29	20,13
2	32	22,22
1	23	15,97
0	44	30,55
NO CONTESTAN	2	1,38

Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL. Cuadro 12

Este ejercicio involucraba -de mayor manera- revisar el sentido de cada oración para poder ordenar las once que comprendía el ejercicio. Eso, en primer lugar. La segunda operación consistía en, una vez ordenadas las oraciones, determinar en cuántos párrafos se las podían separar; esto también respondía el determinar las oraciones principales y aquellas que servían de apoyo.

Los cuatro puntos que valía este tema se distribuyeron así: 3 puntos por colocar en orden las 11 oraciones y un punto por determinar los tres párrafos.

Esta vez los resultados difieren sustancialmente de los anteriores: mientras 14 de los 144 alumnos alcanzan la máxima nota (9.72), 44 obtienen cero (30.55). Los resultados son complejos: van desde el desorden de las oraciones, hasta el hecho de considerar que hay un solo párrafo o un total de cinco.

3.3.4. Resultado de la elaboración de párrafos argumentativos.

CALIFICACIONES	No. DE ALUMNOS	PORCENTAJE SOBRE 144 ESTUDIANTES
6	7	4,86
5	9	6,25
4	12	8,33
3	41	28,47
2	50	34,72
1	17	11,80
0	4	2,77
NO CONTESTÓ	4	2,77

Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin Cuadro No.13

Este trabajo final buscaba la combinación de los aspectos anteriores con uno adicional, pero muy importante: la producción de sentido. Los

alumnos debían primero seleccionar uno de los dos temas propuestos: a) *Los adolescentes son capaces –si se lo proponen- de mantener el orden de la clase sin necesidad de supervisores o inspectores* y b) *Los teléfonos celulares no perturban las clases debido al autocontrol de los estudiantes*. La orden era redactar un párrafo argumentativo.

Es importante señalar que se sugirieron esos temas porque responden a dos de las inquietudes más comunes en la vida estudiantil del COPOL, lugar donde se permiten los celulares siempre y cuando estén dentro de los casilleros. Por otra parte, era un tema sobre el que se suponía que podrían argumentar sin tener que realizar –básicamente- ninguna investigación previa.

El tema valía 6 puntos y se consideraban el buen uso de nexos, la puntuación y, básicamente, la calidad de la argumentación. 71 de los 144 alumnos (49,30%) sacaron entre 2 y 0 como calificación.

La mayoría de los alumnos fallaban en la argumentación. Lo que hacían –en cuanto al primer tema- era asegurar, de diferentes maneras, que sí eran capaces de controlarse sin la necesidad de que los inspectores los controlaran. En el segundo tema sostenían que los alumnos no los escondían debidamente, que se olvidaban o no de apagarlos durante las clases y que los profesores contestaban llamadas dentro de la clase y por lo tanto ellos también tenían derecho.

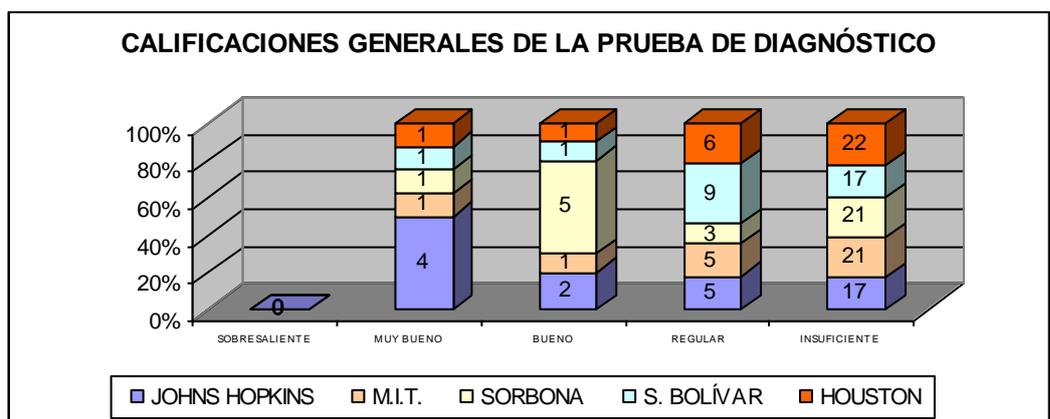
3.3 ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES GENERALES DE LAS PRUEBAS DE ACUERDO A LAS EQUIVALENCIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.

El Reglamento de la Ley de Educación dice que el análisis de las calificaciones de los alumnos debe hacerse en base a la siguiente tabla

CALIFICACIONES	EQUIVALENCIAS	No.DE ALUMNOS	PORCENTAJES
20-19	SOBRESALIENTE	0	0
18-16	MUY BUENO	8	5,55
15-14	BUENO	10	6,94
13-12	REGULAR	28	19,44
11-0	INSUFICIENTE	98	68,05

Fuente: Cuestionario a estudiantes de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.14

En el caso del Colegio Politécnico, la nota 14 es considerada regular y de no tener un promedio de 15 en todas las materias, debe salir de la institución



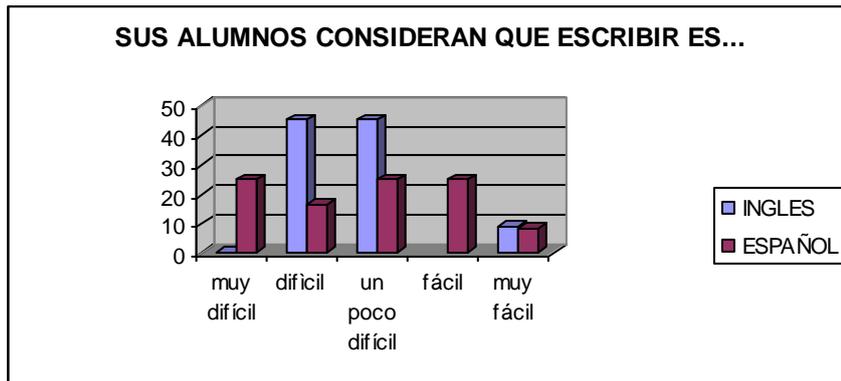
Fuente: Prueba de diagnóstico
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.15

Los resultados son preocupantes....y no lo decimos en el sentido de que no sepan redactar en lo absoluto; de hecho, los estudiantes exponen sus opiniones mezcladas con ejemplos, reproches, justificaciones, pero el problema es que a este nivel, los alumnos deben dominar las destrezas contempladas en la Reforma Curricular para la Educación Básica y estar en condiciones de **profundizar la redacción** de textos académicos (expositivos y argumentativos) que los afiancen para responder – al llegar al Tercer Curso de Bachillerato- a las demandas del perfil del bachiller del Colegio Politécnico y del Bachillerato Internacional.

3.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES DE OCTAVO, NOVENO Y DÉCIMO AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

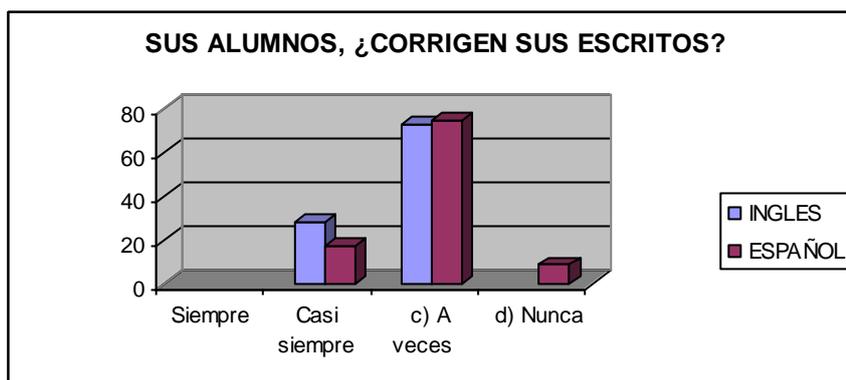
Se entrevistó a un total de veintitrés profesores de Octavo, Noveno y Décimo años. De ellos once pertenecen al Área de Inglés y doce a profesores que dictan diferentes materias en español. Para facilitar el análisis, cuando se indique “profesores de español” querrá decir, profesores de distintas materias que imparten su cátedra con este idioma.

Las preguntas tenían la misma estructura del cuestionario que se les aplicó a los alumnos de Primer Año de Bachillerato, con pequeñas diferencias. Las preguntas estaban agrupadas así: a) Sobre la experiencia de sus alumnos con la escritura (7 preguntas de opción múltiple), b) Valoración de la escritura (7 ítems con opciones de verdadero y falso) y c) conocimientos de conceptos lingüísticos.



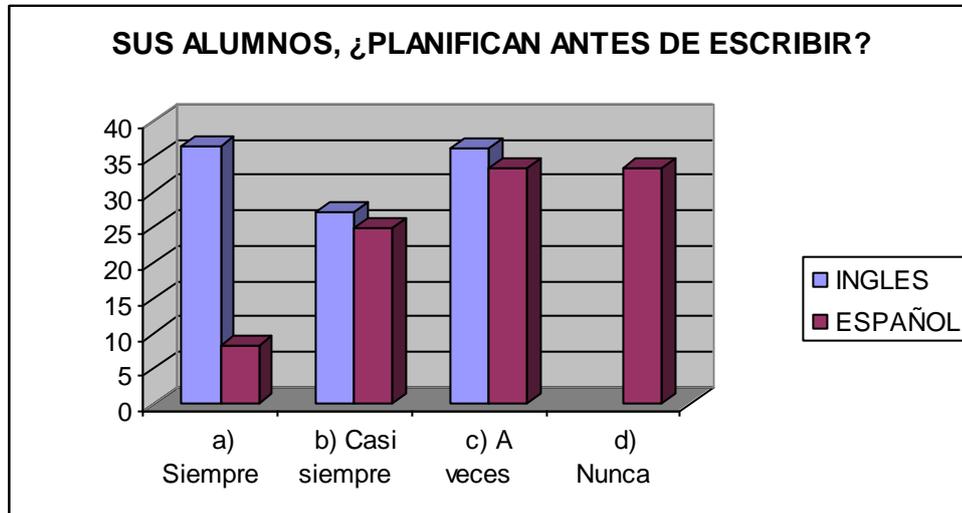
Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.16

Al analizar el primer bloque de preguntas (Sobre la experiencia de sus alumnos con la escritura) se obtuvo la siguiente información: Un 25% de profesores opina que sus alumnos considera que escribir es muy difícil y, contrastando, otro 25% contesta lo contrario, que es muy fácil (es importante señalar que aquí estas respuesta pertenecen sólo a los profesores de materias español). Los profesores de inglés ubican la mayoría de su inclinación en las opciones b y c (difícil, un poco difícil), en un porcentaje igual, 45,45%. En cambio, los de español, están en un 25% en las opciones c y d.



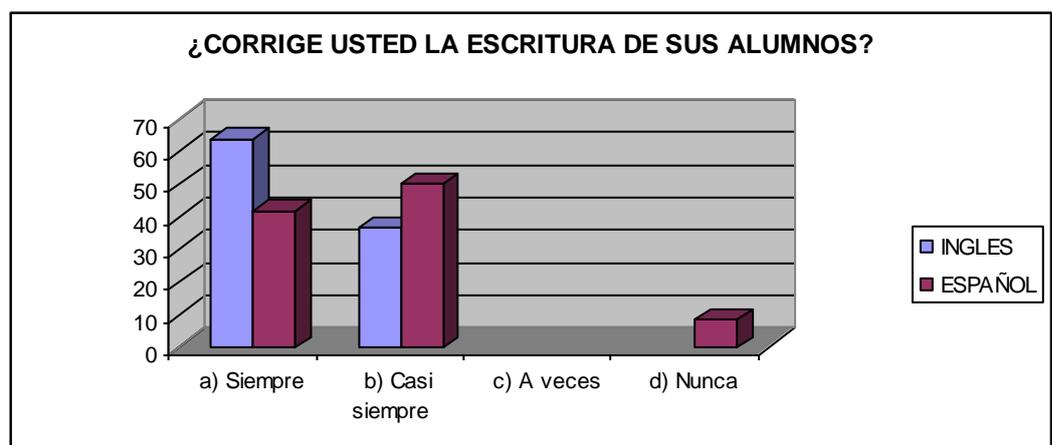
Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.17

La pregunta ¿Sus alumnos corrigen sus escritos? Obtuvo como respuestas, un 72% de los profesores de inglés a la opción c (a veces). El 75% de los profesores de español seleccionó la misma respuesta.



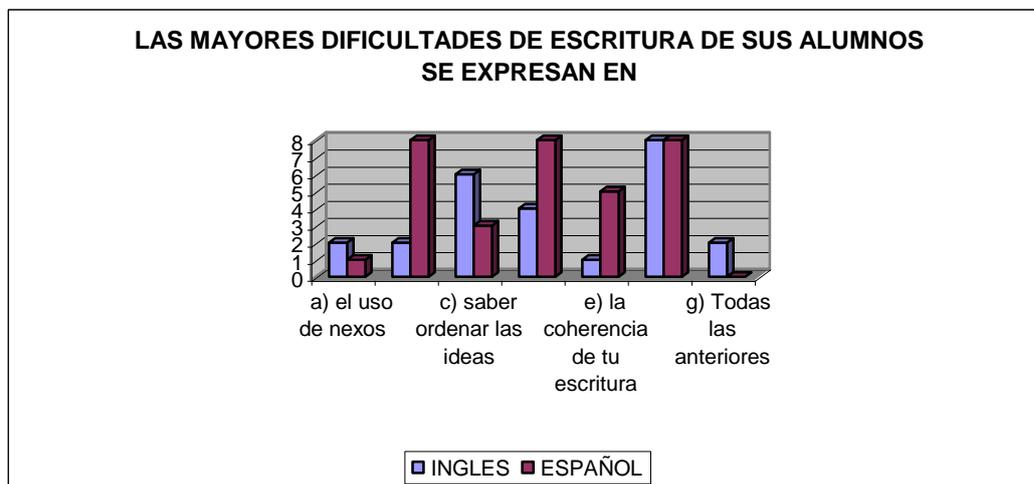
Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.18

La tercera pregunta, que busca respuestas para la planificación de los alumnos, obtuvo 36% por igual para las opciones a y c (siempre, a veces). A diferencia de ellos, los profesores de español respondieron en el mismo porcentaje (33.33%) a las opciones c y d (a veces y nunca).



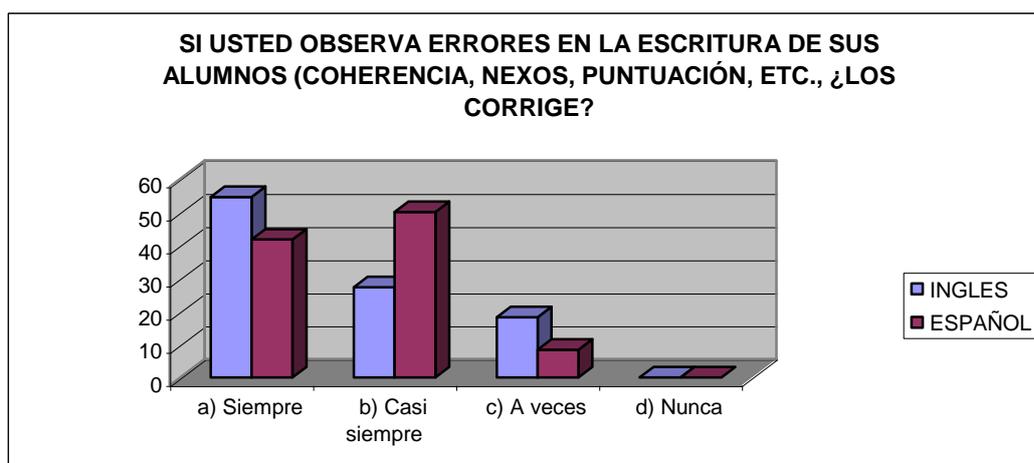
Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.19

En cuanto a si los profesores corrigen la escritura de sus alumnos, los profesores de inglés se concentran en las opciones a y b (siempre y casi siempre) y los de español igual, aunque el 50% está ubicado en la opción b. Es de resaltar que un 8,33% contesta que nunca corrige.



Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.20

La quinta pregunta, que se refiere a las dificultades que tienen los alumnos con la escritura, para los profesores de inglés, radican en la opción c (saber ordenar las ideas) y en segundo lugar la d (la falta de ideas para apoyar sus opiniones). Los profesores de español tienen en primer lugar las opciones b y d (la b es el uso de signos de puntuación y la última ya fue mencionada).

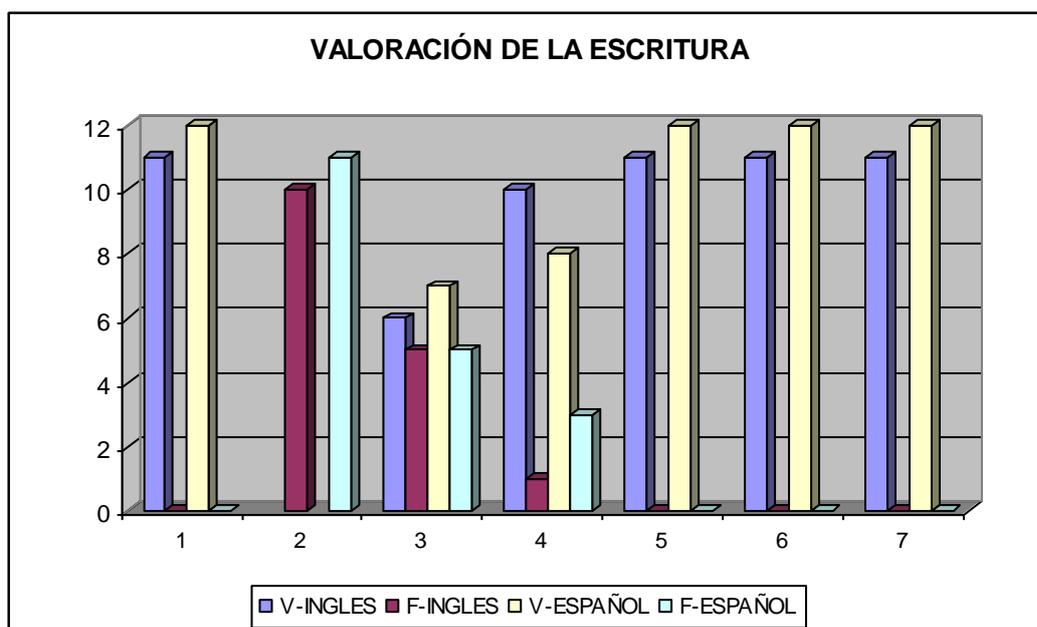


Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin Cuadro No.21

La sexta pregunta tuvo un detalle especial: mientras en la pregunta cuatro (corrige usted la escritura de sus alumnos) algunos profesores de español contestaron siempre (opción a) en esta pregunta, que requiere lo mismo (la diferencia está en que especifica qué errores corregir), esos mismos profesores escogen la opción b (casi siempre). A nivel general, los porcentajes más altos, en el caso de inglés es el 54.54% en la opción a y el caso de español, 50% en la opción b.

La última pregunta de este bloque (acepta usted temas de escritura propuestos por los estudiantes), la mayoría de los profesores de inglés escogieron las opciones b y c (casi siempre y a veces) y los profesores de español en la opción b.

Bloque *Valoración de la escritura*



Fuente: Cuestionario a profesores de COPOL
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.22

En la **primera propuesta**, todos están de acuerdo (100%) con “escribir bien ayuda al desempeño en otras asignaturas”.

En la **segunda** aseveración “no es tan necesario escribir bien, dos profesores no contestan (uno por español y otro por inglés) . El resto está de acuerdo en contestar *falso* a este punto.

Esta **tercera** proposición requiere especial atención. De diferentes maneras se ha preguntado a los alumnos y a los profesores si es necesario ser una persona “informada” para escribir bien. Están de acuerdo, en el caso de inglés, el 54,54% y, en español, el 50,33%. No están de acuerdo un 45,45% y el 41.6% respectivamente. Estos resultados, en el caso de los pre requisitos para escribir textos expositivos o argumentativos nos hace ver que, si los profesores creen que no es necesario estar “informados” no van a exigir ese aspecto en lo que se refiere a textos en los que deban argumentar para sustentar sus opiniones.

La **cuarta** propuesta dice que los profesores de otras asignaturas creen que escribir bien no es importante. La respuesta de los profesores es así: el 90.90% de los profesores de inglés está de acuerdo y el 66,66% también contesta de la misma forma. Quiere decir –evidentemente- que la mayoría de los profesores encuestados se da cuenta de que la escritura no tiene la importancia debida en otras materias que no sean español.

Planificar, escribir y corregir es una propuesta (**quinta**) que ha sido acogida por el 100% de los profesores...aunque la mayoría de los alumnos no la cumple. Esto hace pensar en qué metodología, qué estrategias llevan adelante o no los profesores como para que la respuesta práctica de los alumnos no corresponda a la opinión de los profesores.

Las propuestas **sexta y séptima** (*expresar por escrito los pensamientos ayuda a aclarar las ideas y la escritura es un medio eficaz para aclarar nuestros pensamientos*) han recibido también el 100% de aceptación de parte de los maestros.

3.5 CONCLUSIONES

Entrevistar a los profesores del Colegio Politécnico era muy necesario. Dentro del PEA los actores fundamentales son el alumno y el profesor. Si los mismos profesores afirman que la mayoría de ellos (90.90%) no cree que escribir bien es importante, es lógico que esa sea una de las causas que contribuyan a que el adolescente preste poca atención a la escritura. De hecho, en las clases de Lenguaje le van a exigir coherencia, sentido, buen uso de los signos de puntuación, orden en las ideas, etc. En cambio, en las otras materias, como no ve preocupación al respecto, relega este acto de escribir a un segundo o tercer plano.

Los profesores se dan cuenta de que los alumnos tienen dificultades para escribir; incluso están de acuerdo en los aspectos donde hay más dificultades: falta de vocabulario, pobreza de ideas, problemas de puntuación, etc. Sin embargo, como ya demostramos en la Prueba de Diagnóstico, las respuestas de escritura demuestran plenamente las dificultades de los alumnos.

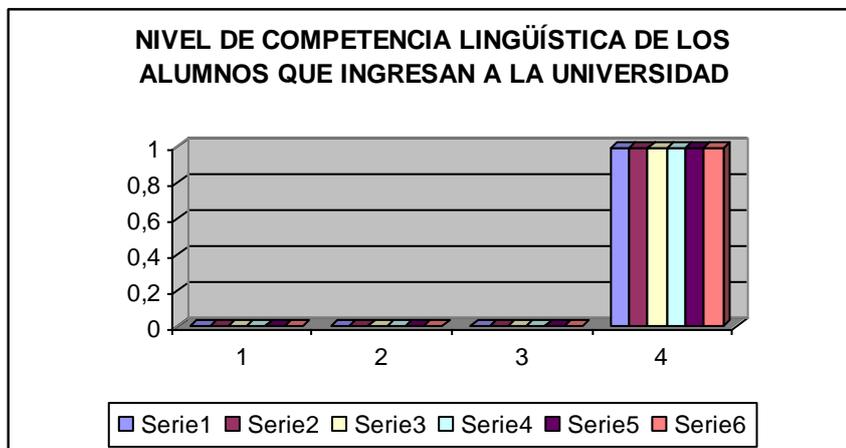
El PEA en lo que se refiere a la escritura es uno de los más difíciles: tenemos concepciones atrasadas sobre cómo llevar adelante el proceso de la escritura. Además, es un proceso laborioso, porque el maestro tiene que desarrollar un trabajo casi de alumno en alumno y, ya sabemos, que el número de estudiantes en las aulas es considerable. De allí la estrategia que se propone en esta investigación.

3.6 ANÁLISIS DEL CRITERIO DE EXPERTOS

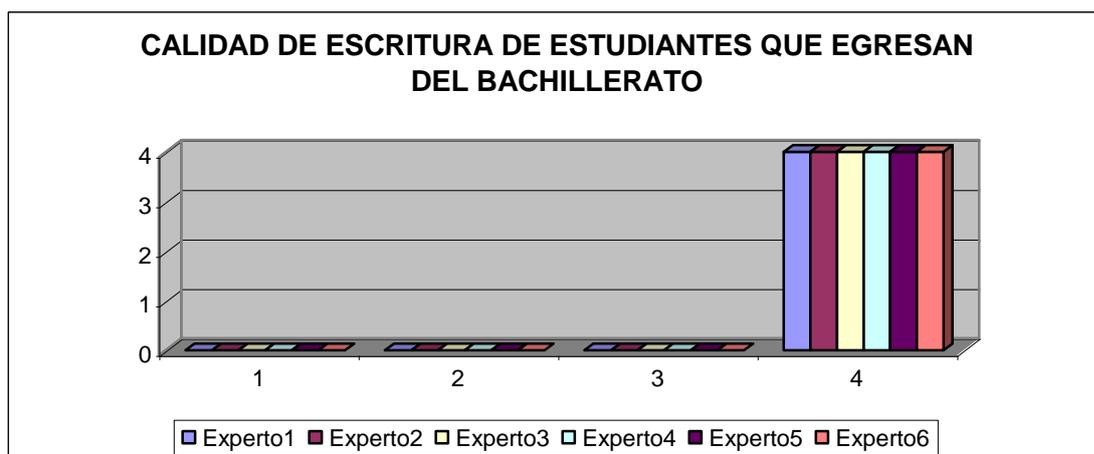
3.6.1. Validación del problema pedagógico

Los resultados del criterio de expertos para validar el problema de la investigación, esto es, que los alumnos que ingresan a Primer Año de

Bachillerato del COPOL tienen dificultades en la escritura, arrojaron los siguientes resultados:

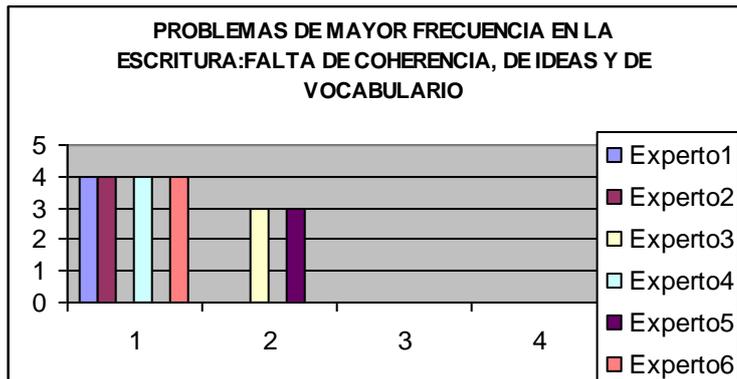


Fuente: Cuestionario a experto 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.23



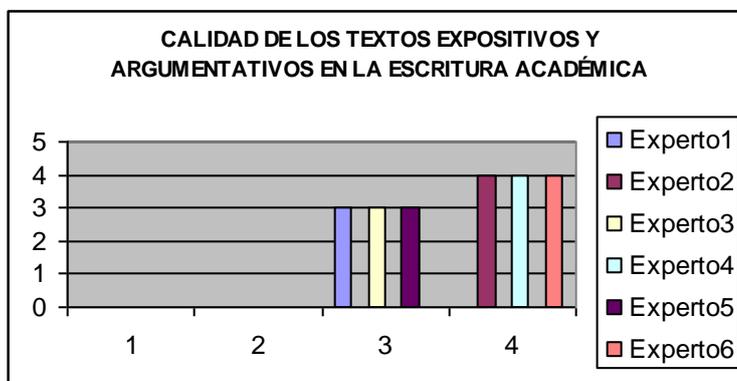
Fuente: Cuestionario a experto 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.24

En cuanto a las preguntas uno y dos, esto es , sobre *el nivel de competencia lingüística de los que ingresan a la universidad y la calidad de la escritura de los bachilleres* , **los expertos estuvieron de acuerdo en el 100%**



Fuente: Cuestionario a experto 1
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.25

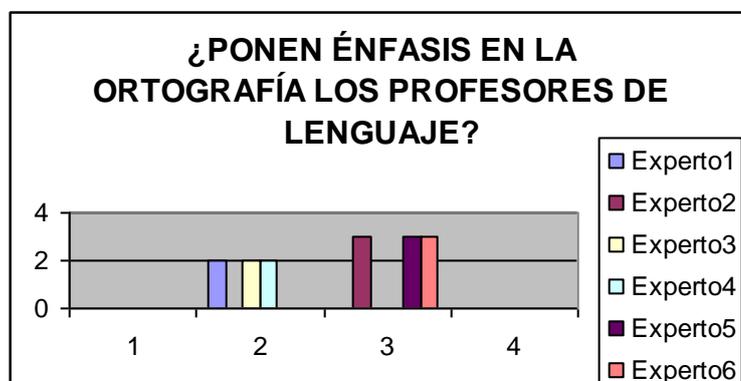
La pregunta tres proponía que *los problemas que se presentan con mayor frecuencia en los textos escritos por los alumnos de nivel medio son: la falta de coherencia en la escritura, la falta de ideas para sustentar sus opiniones y la escasez de vocabulario. Los expertos respondieron que estaban totalmente de acuerdo en un 66,66% y de acuerdo en el 33,33%*



Fuente: Cuestionario a expertos 1
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.26

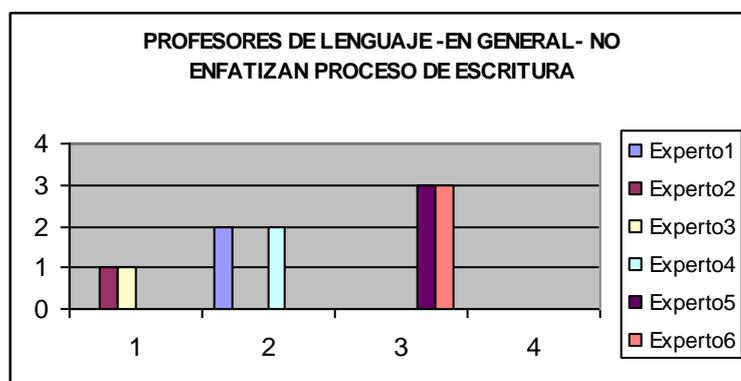
La pregunta cuatro inquiría sobre *el nivel de aceptabilidad de la calidad de los textos expositivos y argumentativos de la escritura académica de los estudiantes de nivel medio. Los expertos respondieron que era*

medianamente aceptable en un 50% e inaceptable, en el mismo porcentaje.



Fuente: Cuestionarios a experto 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.27

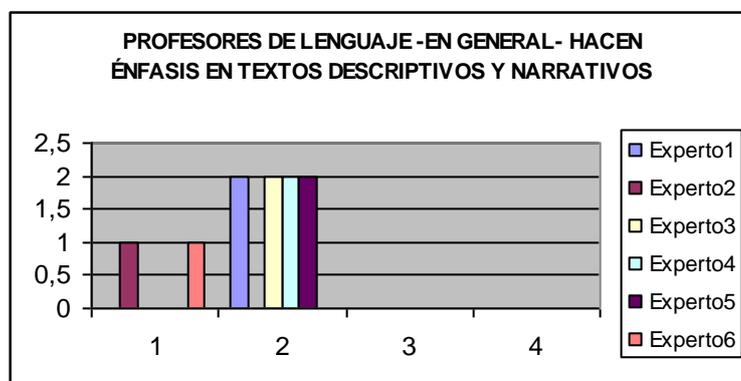
La pregunta cinco consultaba acerca de si *los profesores de Lenguaje –a nivel general- hacen énfasis en la Ortografía cuando se trata de la escritura. La respuesta de los expertos fue así: 50% estaba de acuerdo y el otro 50% estaba medianamente de acuerdo*



Fuente: Cuestionarios a expertos 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.28

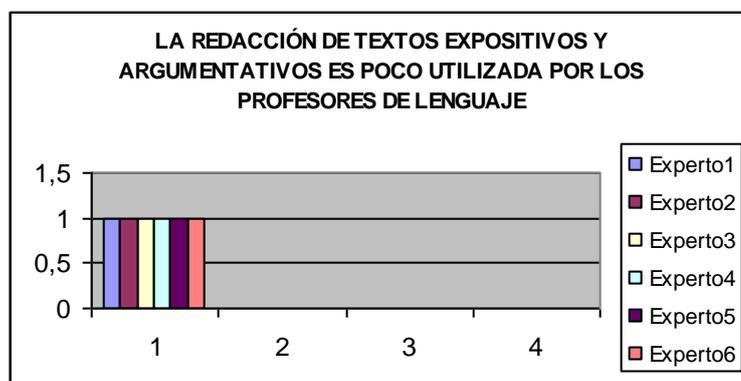
La pregunta 6 consultaba la siguiente afirmación: *los profesores de Lenguaje –a nivel general- no hacen énfasis en el proceso de la escritura (pre escritura, escritura y pos escritura) Los expertos contestaron que*

estaban totalmente de acuerdo, de acuerdo y medianamente de acuerdo en un 33,33% cada uno.



Fuente: Cuestionarios a expertos 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.29

En lo que se refiere a la propuesta siete, que dice que *los profesores de Lenguaje –a nivel general- hacen énfasis en la redacción de textos descriptivos y/o narrativos*, las respuestas fueron: **33,33% totalmente de acuerdo, y el 66%, de acuerdo.**



Fuente: Cuestionarios a expertos 1
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.30

Finalmente, sobre la propuesta ocho que dice que *la redacción de textos expositivos y argumentativos es poco utilizada por los profesores de Lenguaje*, los expertos estuvieron de acuerdo en el **100%**.

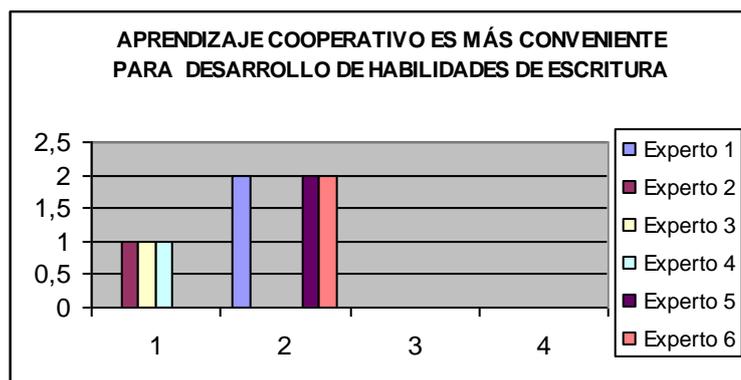
Como conclusión, las preguntas que se hicieron a los expertos, con el objeto de validar el problema, tuvieron aceptación: efectivamente, es un problema la escritura de los estudiantes.

Estos acuerdos se dieron sobre las competencias lingüísticas, la calidad de la escritura, los problemas que se dan con mayor frecuencia, la aceptabilidad de la calidad de los textos expositivos y argumentativos que producen los estudiantes de nivel medio,

Por otra parte, en lo que se refiere a los profesores, estuvieron de acuerdo en el énfasis que le dan a la Ortografía y a escritura de textos descriptivos y narrativos a diferencia del poco uso que le dan a la escritura de textos argumentativos y expositivos.

3.1.8. ANÁLISIS DEL CRITERIO DE EXPERTOS PARA VALORAR EL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

En esta ocasión se elaboró un total de once preguntas con el objeto de consultar varios criterios que estaban incluidos dentro de la propuesta metodológica. Las respuestas fueron:

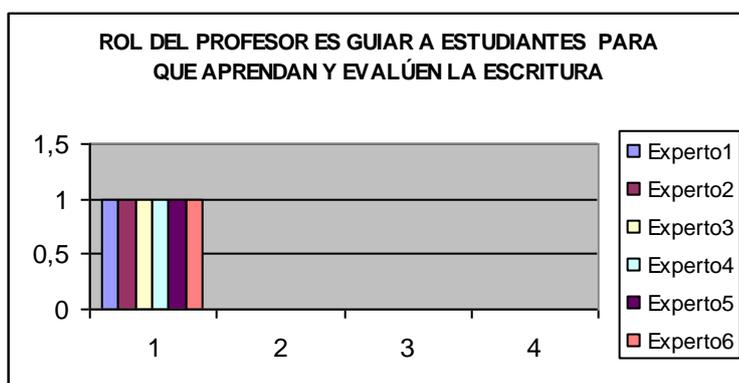


Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.31

Sobre la propuesta número uno, *El aprendizaje cooperativo resulta más conveniente para desarrollar habilidades de escritura, los expertos*

manifestaron estar totalmente de acuerdo en un 50% y de acuerdo, también en un 50%

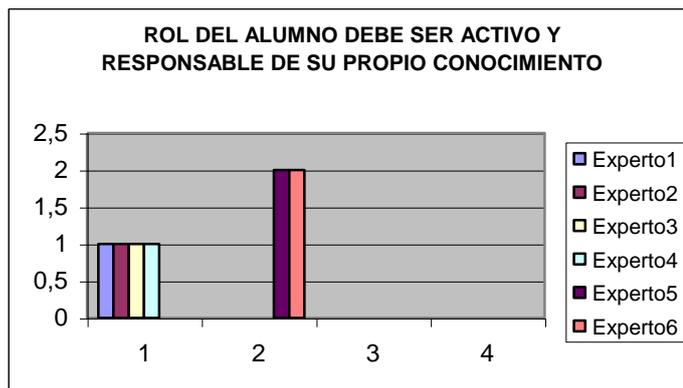
Aunque observamos 50% en las dos respuestas, aún así hay aceptación a la propuesta. A lo largo de la práctica pedagógica se puede constatar que el trabajo en grupos pequeños sí logran trabajos productivos. El diálogo, el intercambio de ideas resulta beneficioso; no sólo en el plano académico, sino también el humano. Los alumnos tienen la oportunidad de comprobar si existe o no coherencia en los textos que van construyendo. De esos diálogos irán surgiendo, paulatinamente, la corrección de todos aquellos elementos (nexos, puntuación, sintaxis, etc.).



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.32

Sobre la propuesta número dos, *Durante el proceso de escritura, el rol de profesor es guiar, asesorar a los estudiantes para que vayan encontrando identificaciones con estructuras, tono, registro, estilo, etc. y sepan cómo evaluar su escritura, los expertos declararon estar 100% totalmente de acuerdo.*

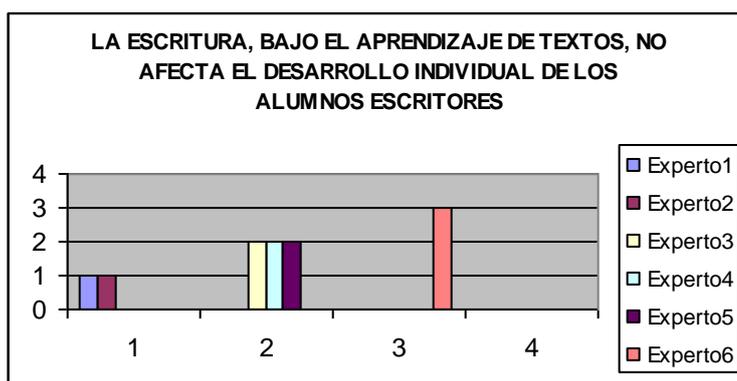
El profesor impositivo o el profesor que resuelve los problemas a los alumnos no permite que éstos alcancen autonomía para realizar trabajos académicos independientes.



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.33

Sobre la propuesta número tres, que dice *Durante el proceso de escritura, el rol del alumno es participar activamente en cada una de sus etapas, además de ser responsable (conjuntamente con el maestro) de la construcción de su propio conocimiento*, **los expertos expresaron estar totalmente de acuerdo en el 66,66% y de acuerdo en el 33,33%.**

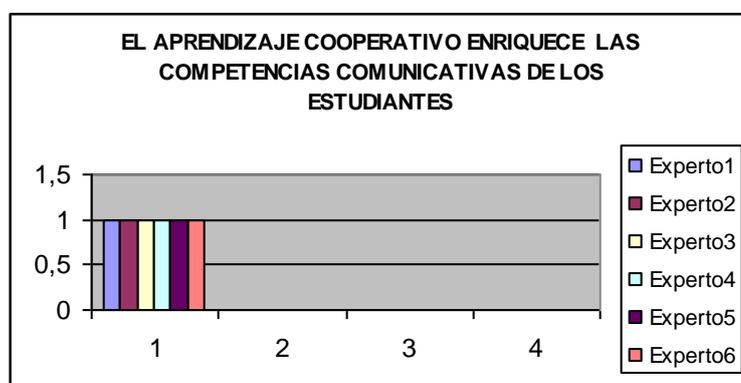
Estos porcentajes ,aunque diferentes, no son contrarios a lo que se está proponiendo más bien tienen una postura contradictoria con la respuesta anterior, en el que conceden un 100% al papel del profesor en el sentido ya señalado, esto es, que guíe a los alumnos.



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin Cuadro No.34

Sobre la propuesta número cuatro, que dice *La construcción de los textos , bajo el aprendizaje cooperativo, no afecta el desarrollo individual de los alumnos escritores*, **los expertos expresaron estar totalmente de acuerdo en un 33,33%, de acuerdo en un 50% y medianamente de acuerdo en el 16%.**

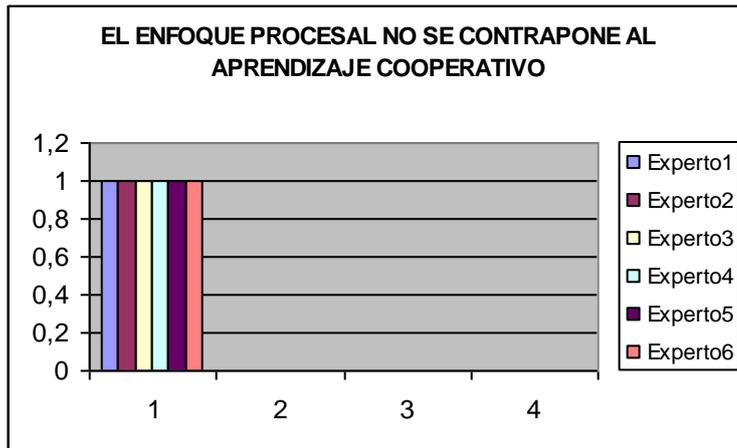
Esta pregunta tuvo una connotación especial, porque uno de los expertos creyó que, al decir escritores, se refería a novelistas, poetas, etc. Fue explicado que no era ese el espíritu de la pregunta porque, actualmente, se califica así a toda persona que produce textos: está escribiendo y, por tanto, es escritor o escritora



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.35

Sobre la propuesta número cinco, que afirma que *el aprendizaje cooperativo enriquece el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes*, **los expertos respondieron que estaban totalmente de acuerdo en el 100%**

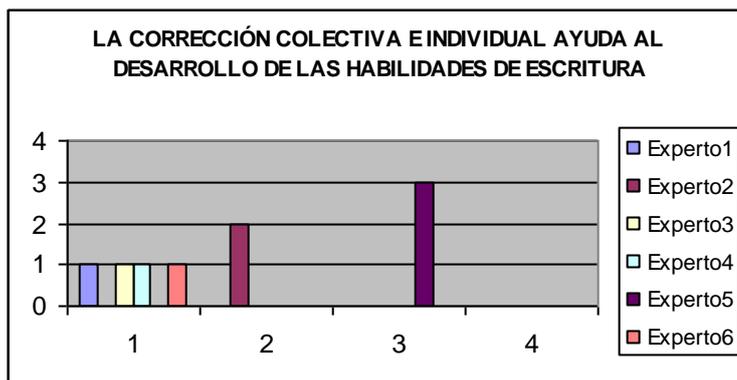
Esta propuesta, que obtuvo el 100% de apoyo se apoya en la el carácter dialógico del lenguaje: la multiplicidad de intercambios de significados que se logran a través de las conversaciones para resolver las diferentes situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas.



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.36

Sobre la propuesta número seis, que dice *El enfoque procesal en lo que se refiere al desarrollo de la escritura no se contrapona al aprendizaje cooperativo*, los expertos respondieron estar totalmente de acuerdo en el 100%.

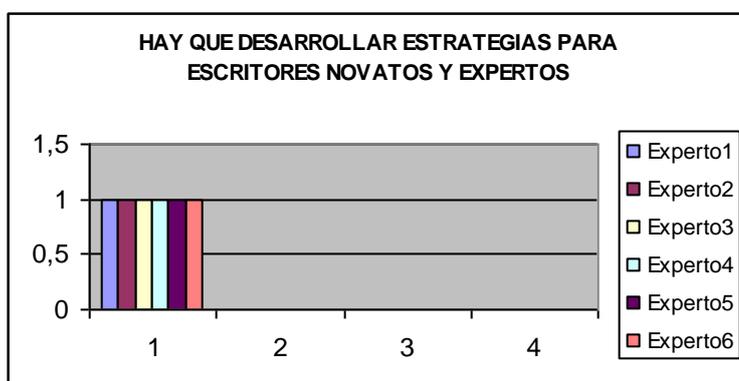
El enfoque procesal de la escritura apoya el hecho de que ésta última se desarrolla en tres etapas: la pre escritura, la escritura y la posescritura .



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.37

Sobre la propuesta número siete, que dice *La corrección colectiva (en grupos pequeños) e individual de los alumnos ayuda al desarrollo de*

habilidades de escritura, los expertos estuvieron totalmente de acuerdo en el 66%, de acuerdo en el 16, 66% y, medianamente de acuerdo en el 16.

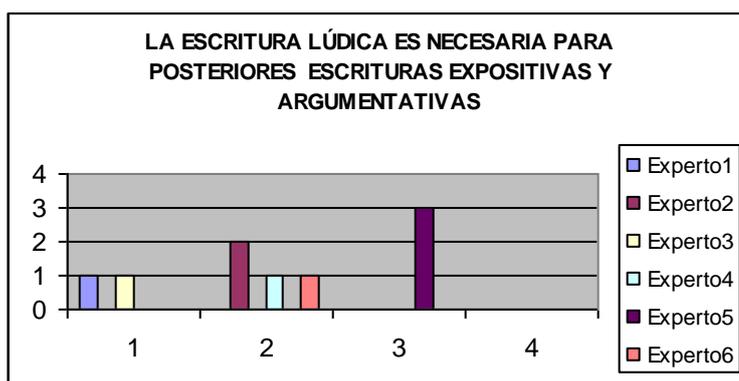


Fuente: Cuestionarios a expertos 2
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.38

Los grupos pequeños son más funcionales y el rendir cuentas sobre los distintas tareas, responsabilidades , compromisos va a ayudar al crecimiento de los adolescentes.

Sobre la propuesta número ocho, que dice que *dentro del aula, hay que diseñar estrategias para escritores novatos y expertos*, **los expertos dicen estar totalmente de acuerdo en el 100%.**

La atención a la diversidad es fundamental en la escritura. El ritmo, el estilo, la intencionalidad de los actores de la escritura es muy importante.

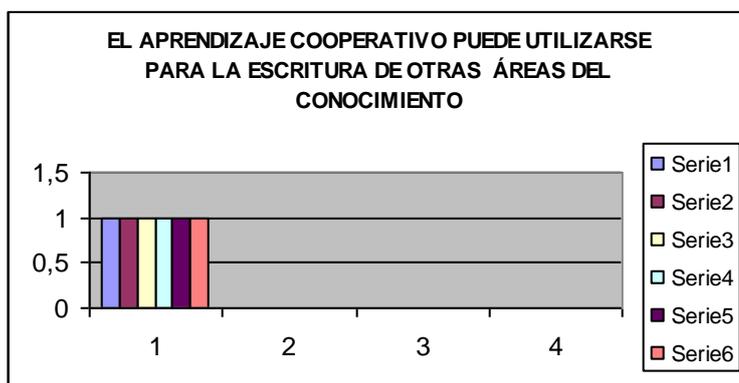


Fuente: Cuestionarios a expertos 2
 Autora: María Rosa Pin
 Cuadro No.39

Sobre la propuesta número nueve, que dice que *la escritura lúdica es necesaria para posteriores escrituras expositivas o argumentativas*, los

expertos respondieron que estaban totalmente de acuerdo en el 66%, de acuerdo en el 16% y medianamente de acuerdo en el 16%.

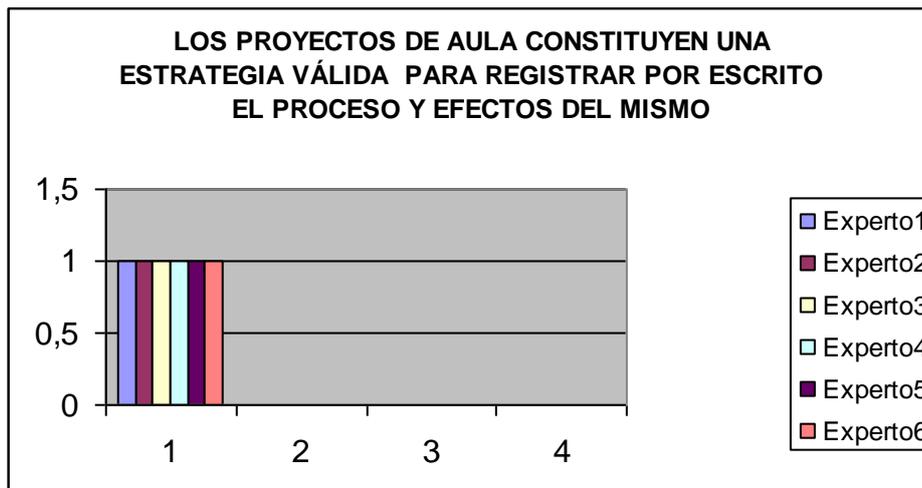
La escritura lúdica es importante, sí; sin embargo, el abuso de la misma se ha generalizado. Es adecuada en ocasiones, pero para la escritura académica no pasa de quedarse en la motivación



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.40

Sobre la propuesta número diez, que dice *El aprendizaje cooperativo puede utilizarse en las tareas de escritura de otras áreas de conocimiento*, los expertos expresaron estar de acuerdo en el 100%

Hoy en día es cada vez más perentoria la necesidad de generalizar su uso; pero bajo una nueva concepción de parte del profesorado . El estudiante lee y escribe permanentemente en cada una de las asignaturas , por lo tanto debe ser asesorado por los maestros de las diferentes materias.



Fuente: Cuestionarios a expertos 2
Autora: María Rosa Pin
Cuadro No.41

Sobre la propuesta número once, que dice *Los proyectos de aula constituyen una estrategia válida para el registro escrito de cada una de las etapas del mismo y posterior elaboración de informes académicos*, **los expertos también estuvieron de acuerdo en el 100%.**

Los proyectos de aula van a representar el papel de rectores de la escritura: los estudiantes tendrán que rendir cuentas -por escrito- ante sus compañeros y el maestro del desarrollo y evolución de su trabajo

Estas respuestas nos hacen concluir, de manera general, que los criterios seleccionados para la elaboración de la propuesta fueron acertados. Estos son, fundamentalmente, el *aprendizaje cooperativo* y los *proyectos de aula*. Otros aspectos considerados fueron las competencias comunicativas, los roles del maestro y del alumno, la escritura lúdica, el enfoque procesal, la corrección colectiva e individual de la escritura, y el de la aplicación del aprendizaje cooperativo en otras áreas del conocimiento.

Esta propuesta busca, finalmente, que la necesidad de corregir la escritura académica sea asumida por profesores y alumnos: la escritura

de monografías, ensayos, reportes de investigación, son expresiones concretas del trabajo y el alumno debe ser preparado para ello.

Pero, esta decisión va conjuntamente con la estrategia propuesta, esto es, la combinación del *aprendizaje cooperativo* con el *proyecto de aula*. De hecho, éste último rescata la necesidad de enseñar a investigar al estudiante pero lo importante es cómo lleva adelante este propósito: con la contribución, con la cooperación de los otros en la resolución de los problemas

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La idea tuvo un origen: los problemas de la escritura de los alumnos del Colegio Politécnico. Este problema no es particular de los alumnos de esta institución; de manera empírica quienes somos profesores sabemos que éste es un problema crucial y generalizado en lo que tiene que ver con la formación académica de los alumnos.

Esta idea fue validada de varias maneras:

- a) Se aplicó un cuestionario a los alumnos para conocer sobre actitudes y valoración de la escritura. Posteriormente se les aplicó una Prueba de Diagnóstico para comprobar aspectos relacionados con el uso de nexos, puntuación, ordenamiento de párrafos y redacción de párrafos argumentativos. Los resultados corroboraron que tienen ideas dispersas sobre la utilidad de la escritura, en el caso del primer cuestionario y, en el caso del segundo, las calificaciones, particularmente en la redacción, fueron alarmantes.
- b) Se aplicó un cuestionario a los profesores de Octavo, Noveno y Décimo Años de Educación Básica, porque ellos sientan las bases

académicas de los alumnos anteriores, esto es, los que ingresan a Primer Año de Bachillerato.

- c) Simultáneamente, la elaboración del marco teórico me reportó al campo de la historia de la escritura, la Psicología, la Lingüística y la Pedagogía. Encontré y reencontré autores como Vigotsky, para quien la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo; Piaget y el desarrollo cognoscitivo en términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas; Cassany y su visión de los enfoques procesales en la escritura, Bajtín y la dialogicidad, Kristeva y la producción de sentido; Cecilia Bixio y los proyectos de aula, Johnson y el aprendizaje cooperativo... Todos ellos contribuyeron a la estrategia pedagógica que se propone en esta investigación
- d) Se entrevistó a profesoras del Instituto Pedagógico Rita Lecumberry con el objeto de validar el problema y conocer bajo qué concepción formaban a las profesoras en el Área de Lenguaje y comunicación
- e) Se entrevistó a expertos en dos ocasiones: para validar el problema y la propuesta metodológica. En el primer caso, estuvieron de acuerdo en que es un problema la escritura de los alumnos de educación media y que los maestros están relacionados con el mismo. En el segundo caso, los expertos convinieron en la idea de que tanto el aprendizaje cooperativo como el proyecto de aula constituyen la estrategia adecuada para resolver -a largo plazo- el problema de la escritura académica.
- f) Aspectos como el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del proceso de la escritura, e incursionar en el campo de la investigación son relevantes no sólo para el registro escrito de la

escritura académica sino para la formación científica de los estudiantes

Finalmente, queda recomendar la revisión de la escritura académica como una necesidad que debe contemplarse a nivel curricular dentro de todas las disciplinas. No podemos continuar repitiendo que los alumnos no leen ni escriben bien y buscando culpables en los diferentes niveles de la enseñanza. La escritura académica es responsabilidad de todos los educadores. Los requerimientos de escritura están presentes en toda tarea escolar y el maestro tiene el encargo social de responder a la altura de las necesidades científicas de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel. Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Buenos Aires: Lumen.2003.

Barthes, Roland. Variaciones sobre la escritura. Buenos Aires: Paidós. 2002.

Bixio, Cecilia. Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.1999

Boggino, Norberto; Rosekrans, Kristin. Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. 2004

Castorina, José Antonio; Ferreiro Emilia y otros. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidos. 1999.

Cerda, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.2001.

Díaz Barriga Frida; Hernández Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 2000.

Ferreiro, Emilia ; Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires; Siglo XXI.1979

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio Margarita (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: SigloXXI Editores. 1998.

Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003.

Goodman, Kenneth. Lenguaje integral. Mérida: Editorial Venezolana.1992

Jaramillo, Javier, Manjares, Esperanza. Pedagogía de la escritura creadora. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.1998

Johnson, David; Jonhson, Roger; Holubec Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidos. 1999.

Jolibert, Josette y grupo de docentes de Ecoven. Formar niños productores de textos. Chile: Dolmen.1988

Jurado Valencia, Fabio; Bustamante Zamudio, Guillermo. Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos. Santafé de Bogotá: MAGISTERIO.1997

Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

Martínez Fernández, José Enrique. La intertextualidad literaria. Madrid: Cátedra. 2001.

Mayor, Juan; Suengas, Aurora; González, Javier. Estrategias Metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis. 1995

MEC. Reforma Curricular: propuesta consensuada para la Educación Básica. Quito: MEC. 1996.

Pérez Grajales, Héctor. Nuevas tendencias en la composición escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.2001

Serafini, María Teresa. Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Barcelona: piados. 2002

Serafíni, María Teresa. Cómo se escribe. Barcelona: Paidos. 1996

Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: ROMANYA/VALLS.2003

Vygotsky, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidos. 1995

DICCIONARIOS

Beristáin, Helena. Diccionario de Retórica y Poética. México: Porrúa. 1988.

Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: Espasa-Calpe.2001

Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. México: Siglo XXI. 1983.

Harré, Rom ; Lamb, Roger. DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Paidós. 1990

Katz, Chaim, Doria, Francisco, Costa Luiz. Diccionario básico de comunicación. México: Nueva imagen. 1980.

REVISTAS

Cuadernos Pedagógicos, (No.216),(1993). Leer para enseñar a escribir.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.Año XIX. No. 3 – Septiembre de 1998.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.Año XIX. No. 1 – Marzo de 1998.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.Año XX. No. 2 – Junio de 1999.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.Año XVI. No. 2 – Junio de 1995.

INTERNET

www.fronesis.org

Dime como te relacionas con el lenguaje y te diré como enseñas. Rosa María Torres

[Glos@s](http://Glos@s.Didácticas.sall.org/doc.es/publicaciones/glosas/ng/alejandra.htm) Didácticas sall.org/doc.es/publicaciones/glosas/ng/alejandra.htm
Iteso.mx/-Carlosc/pagina/documentos/sentido6.htm
Algunas aproximaciones a la palabra escrita. Alejandra Valentino Calpe

www.iacd.oas.org/ineramericana/Interamerhtml/Rodr39html/Rod39

REVISTA SIGNOS SIN 0718-0934 Versión on line
Producción y reflexión textual:procesos evolutivos e influencia educativa.
Liliana Tolchinsky Landsman y Ana Sandbank

www.unesco-lectura.univalle.edu.co

Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en A.Latina con base en la lectura y escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva.

www.la

mallanet.net/cercles/la_cultura_a_debat/article_pic.asp?id_pic=2007&municipi=
Leer y escribir en un mundo cambiante. Emilia Ferreiro.

www.eduteka.org/Declaracion/RA.php

Integración del lenguaje y los TICs en el aula de clase. Declaración de la Asociación Internacional de lectura (IRA), dic 2001

www.cerlac.org/Escuela/datos/escritura.doc

La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. Luis Bernardo Peña Borrero

www.cerlac.org/Escuela/datos/textos.doc

La producción de textos argumentativos en el aula. Flora Perelman, Revista en el aula, número 11, febrero de 1999. Ministerio de la Nación. Argentina

www.iacd.oas.org/La%20Educa%2017/schielf.htm

Estrategias para elevar la calidad de la educación. Ernesto Schiefelbein PRODEBAS (Proyecto Multinacional de Educación Básica)

www.fae.ufmg.br/6T10/beatriz.htm

Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano marginales. Beatriz Diuk.

poslectura@ula.ve o begotel@ula.ve2000 Postgrado de lectura y escritura (ULA-Venezuela)

www.conce.plaza.cl/U_____de_____C_____Maule/Documentos/efecto_de_computadores.htm

cv.uoc.edu/tren/trenaccl/web/GAT_EXP.PLANDOCENTE?any-academico=20042&cod.asignatura=80.0498&idioma
Psicopedagogía de la lengua oral y escrita

lteso.mx/carlosc/pagina/documentos/sentidos/
Aspectos operativos de la producción de sentido. Carlos Corrales Díaz

www.mineduacion.gov.co/documentos/lector_escritor_sentido_Bogota=Tunja-pdf

De cómo hacer del niño un lector y un escritor con sentido. Mirtha Graciela Silva, Esaú Ricardo Pérez, Martha Soledad Montero

www.reci.net/globalizacion/2003/fg358.htm

El concepto de producción en la crítica literaria marxista. Beatriz Campuzano

www.eduteka.org/E17Escritura Estructurada.php

Escritura estructurada como aprender a usar el software Inspiration

www.unrc.edu.ar/insti/especia.htm

La producción de lenguaje escrito en los contenidos básicos comunes para la Educación Básica

www.santillana.com./ar/02/articulos/abril/leer1.pdf

Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. Paulina Ribere

www.unesco.org

Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. La argumentación en la enunciación. María Cristina Martínez Solís.

www.conce.plaza.cl/U_____de_____C-Maule/Documentos/Efecto_de_computadores.htm

El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes: un meta-análisis de los estudios realizados entre 1992 y 2002. Aria Goldberg, Michael Rusell y Abigail Cook.

www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm

La escritura en los universitarios. Fernando Romero Loaiza

