

ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES

Nour Adoumieh

nouradoumieh@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, Venezuela

Recibido: 15/01/2014 Aceptado: 07/05/2014

Resumen

El objetivo central de esta investigación es proponer una secuencia pedagógica para el desarrollo del nivel epistémico de la escritura en el marco de las disciplinas. Teóricamente, el estudio se apoya en la pedagogía crítica, en el modelo contextual interaccionista, en la metalingüística y en la escritura a través del currículo. Los epicentros de este abordaje metodológico se basan en el paradigma socio-crítico y el tipo de investigación es la investigación-acción. Empleé técnicas como: la observación estructurada, entrevista en profundidad, grupos focales y autoinformes escritos por los estudiantes. En la fase exploratoria, utilicé un cuestionario de preguntas abiertas y lo complementé con una plenaria para tomar decisiones sobre los contenidos a abordar, mientras que en la siguiente fase, apliqué una lista de cotejo para evaluar texto y proceso, tanto del borrador inicial como del final de los textos escritos. Los resultados mostraron que el proceso escritural adoptado por los participantes mejoró notablemente después de la aplicación de la secuencia pedagógica y el borrador final exhibe marcas de un escritor consciente con una capacidad argumentativa sólida para defender las ideas expuestas.

Palabras clave: escritura a través del currículo, modelo contextual, interacción.

Writing from the disciplines: A social sciences pedagogy experience

Abstract

The central objective of this research is to propose a pedagogical sequence for the development of the epistemic level of writing within the disciplines. Theoretically, the study relies on the critical pedagogy, the context interactionist model, and the metalinguistic and writing across the curriculum. The epicenters of this methodological approach are based on the socio-critical paradigm and the type of study is action-research. I used techniques such as structured observation, in-depth interviews and focus groups. In the exploratory phase, I used an open-ended questionnaire and I complemented it with a plenary to make decisions about the content under study, while in the next phase, I applied a checklist to evaluate text and process, both in the initial draft as at the end of written texts. The results showed that the process adopted by the participants improved significantly after the application of the pedagogical sequence and the final draft shows characters of a conscious writer with a solid argumentative ability to defend the exposed ideas.

Key words: writing across the curriculum, contextual model, interaction.

Introducción

La producción escrita ocupa un lugar determinante en el contexto universitario, debido a que la estadía en este nivel requiere que el estudiantado maneje el género académico para realizar numerosos y diversos trabajos escritos, algunos por iniciativa propia y otros vinculados con algunas estrategias de evaluación. La apropiación de las convenciones estipuladas, tales como propósitos comunicativos, estructura esquemática del discurso, el estilo y la elección de los contenidos primordiales en cada esfera o ámbito del conocimiento, permite que los sujetos ingresen en esa cultura y mantengan una relación dialógica propia con el discurso que se emplea en una disciplina específica.

A la luz de esta consideración, se enfatiza la necesidad de establecer prácticas pedagógicas específicas y sistemáticas en las diferentes disciplinas, orientadas al desarrollo de los procesos cognitivos. Carlino (2005) expone al respecto que el diálogo, entre especialistas en enseñar una disciplina específica y los especialistas en enseñar la lectura y la escritura, podría desarrollar en los estudiantes la cultura conceptual y organizacional propia de ese ámbito.

En este sentido, diseñé y apliqué una secuencia pedagógica para escribir ensayos académicos en la unidad curricular Pensamiento Socio–Político de Simón Bolívar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL – IPMAR). La elección se debe a que constantemente recibía quejas de parte de quien la administra por considerar que los participantes no poseen competencias escriturales en el área, debido a que sus escritos no exhibían dominio de las estructuras típicas para comunicar un saber disciplinario y tampoco concebían la escritura como proceso para generar conocimiento. La secuencia aborda las actividades de modo práctico e interactivo, con un enfoque de procesos y bajo los postulados de los modelos cognitivos. Hago énfasis en facilitar la reflexión individual y la interacción grupal. El rol del docente es de mediador y el del participante es activo (Vigotsky, 1973). Es importante destacar que llevé el diseño a la práctica a través de la actividad de extensión acreditable denominada *Taller de Escritura*, actividad que había creado en el año 2005 y que ha servido como canal para hacer múltiples experiencias pedagógicas según la realidad de cada grupo inscrito.

Teóricamente, el estudio se apoya en la pedagogía crítica, pues busca la reflexión sobre el escribir como generador de conocimiento, lo cual promueve un pensamiento crítico y reflexivo, es escribir para transformar una realidad (Bórquez, 2006; Morín, 2000); en el Modelo Contextual Interaccionista, derivado del Modelo Ecológico, el cual privilegia los aspectos culturales y contextuales que enmarcan el proceso escritural, por supuesto considerando los procesos cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales propios a los determinados tipos de textos. (Flower y Hayes, 1981; Hernández y Quintero, 2001; Adoumieh, 2009); en los planteamientos bajtinianos, ya que desempeñan un papel trascendental al concebir la relación de los textos de una disciplina con la esfera social a la que pertenecen, (Bajtín, 1985); en las estrategias metalingüísticas para promover el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico (Camps y Milian, 2000); en la escritura a través del currículo, propuesta que radica en introducir a los estudiantes en la práctica con las convenciones del lenguaje de una disciplina específica considerando esa esfera social y cultural, así como las estructuras prototípicas de determinados textos en distintas áreas (Carlino, 2005), y en los planteamientos de Barrera Linares (2009) en cuanto a que los estudiantes ya no son mono sensoriales, sino más bien híper sensoriales o multimedia. Ello me condujo a diseñar un wiki para responder a las prácticas sociales de esta generación. Es preciso acotar que el wiki también nos sirvió para descargar los materiales didácticos a través de la página, cuya dirección es la siguiente: www.proyectoescritura.wikispaces.com.

Metodología

Los epicentros de este abordaje metodológico se sitúan dentro del paradigma postpositivista, específicamente en el paradigma crítico, conocido también como modelo socio-crítico (Pérez Serrano, 1998), pues el interés se centra en comprender, interpretar y transformar la realidad educativa. Los investigadores de la Escuela de Frankfurt son los representantes de esta visión. Realmente, se cohesiona con las ideas de Paulo Freire al fundamentarse en una acción social desde una dinámica liberadora y emancipadora. Esta orientación exige que el investigador y los participantes estén en constante autorreflexión. En este sentido, el acercamiento a la realidad y el despertar de la conciencia de los participantes involucrados permite que la acción repercuta en la transformación, ya que la misma se construye a través de la realidad situacional, social y educativa de los sujetos intervinientes.

La investigación más pertinente, a los objetivos pautados y enmarcados dentro del paradigma descrito, es la investigación acción. Autores como Stenhouse (1987) y Elliot (1993) coinciden en que esta metodología permite un mayor acercamiento a la realidad y por ende a la comprensión de los fenómenos; es un modelo contrapuesto a lo tradicional y se relaciona directamente con la labor del docente.

En este sentido, dirigí el estudio a estudiantes de la unidad curricular Pensamiento Socio-Político de Simón Bolívar del Instituto Pedagógico de Maracay en el segundo período académico del 2010 a través de la actividad de extensión académica acreditable denominada Taller de Escritura. Se inscribieron siete (7) participantes, quienes representaron los sujetos informantes del estudio. El número reducido se fundamenta, principalmente, en la necesidad de trabajar con proyectos de aprendizaje, para lo cual un grupo natural de pocos participantes es lo más conveniente. Escogieron el ensayo académico, debido a que este tipo de texto es solicitado con frecuencia como una estrategia de evaluación en la asignatura antes mencionada y su elaboración comúnmente se les dificulta.

La naturaleza flexible de la investigación acción permite que sea concebida como un espiral de fases o etapas, las cuales se refieren a la exploración o diagnóstico, planificación de la acción, acción propiamente y valoración de la acción realizada. Constantemente cada una de sus fases se retroinforma de las otras. Si bien es cierto que se establece un carácter cíclico, no es menos cierto que las mismas pueden ser recursivas y no lineales (Elliot, 1993).

En la primera etapa del estudio, diagnosticué las necesidades académicas de los participantes a quienes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas en torno a cinco dimensiones: 1) concepción escritural; 2) dificultades al escribir; 3) tipos de textos solicitados por los docentes; 4) tipo de texto escogido por los participantes y 5) escribir y aprender. Además, les solicité escribir el primer borrador del ensayo con su respectivo autoinforme sin darles instrucciones al respecto a fin de evaluar el producto en las condiciones que generalmente lo suelen hacer. Al mismo tiempo, entrevisté en profundidad a la docente en cinco encuentros para saber cuáles son las debilidades que comúnmente presentan los participantes. Una vez que ya apliqué la entrevista, el cuestionario y conformé el corpus inicial, procesé la información (Strauss y Corbin, 2002; Martínez Miguélez, 2004). Luego, procedí a realizar una plenaria con todos los involucrados para establecer el tipo de texto a

estudiar mostrando los argumentos para tal escogencia. La intención de ello fue recabar información y así diseñar la secuencia pedagógica que satisficiera las expectativas de los participantes y docente del curso.

En la segunda etapa, diseñé la secuencia pedagógica para escribir ensayos académicos según la información obtenida en la fase anterior. Es importante destacar que el diseño no es cerrado ni debe serlo si nos apegamos a los principios teóricos de este estudio. Ello me condujo a fundamentarme en: la negociación de las actividades, textualización según los planes de escritura, coescritura y /o auxiliares de escritura, aplicación de actividades de reflexión y reconstrucción y valoración en cuanto al tipo de texto, pedagogía y saber disciplinar.

En la tercera etapa, apliqué el diseño a través de cuatro (4) proyectos de aprendizaje que serán presentados en el siguiente apartado: *Secuencia Pedagógica*. El diseño de los proyectos fue en atención a tres (3) fases dirigidas hacia la reflexión, negociación – acción y revisión del proceso escriturario. El tiempo de aplicación de la secuencia fue de ocho (08) semanas distribuidas en doce (12) sesiones de cuatro (4) horas cada una, es decir, para un estipulado de cuarenta y ocho (48) horas presenciales.

De manera simultánea con las etapas anteriores valoré los procesos y los logros. Específicamente, evalué el proceso de producción adoptado por los participantes y el texto escrito realizado. Para la valoración del texto seleccioné una lista de cotejo basada en un modelo presentado por Castillo (2008), la cual posee los siguientes aspectos: adecuación al tipo de texto, adecuación a la secuencia textual argumentativa y aspectos formales o estilísticos, mientras que para el proceso opté por la revisión del autoinforme de cada participante para evaluar las fases adoptadas en el desarrollo de un texto escrito y valoré la secuencia a través de la técnica de grupo focal. En este caso, todos los participantes representaron un grupo focal y registré los datos recogidos en un diario.

Secuencia Pedagógica

La secuencia pedagógica que presento ofrece una posibilidad para desarrollar la competencia comunicativa de los participantes en la escritura de ensayos académicos según las especificidades de las Ciencias Sociales. Los principios presentados también son transferibles

a otras disciplinas con sus respectivas adaptaciones. La intención es abordar bajo un modelo contextual o ecológico la escritura y así promover la interacción entre los participantes y el texto en sí. Esta metodología de acción sigue los lineamientos de los diseños cognitivos y los modelos didácticos. Específicamente, Camps (2003) refiere este tipo de aplicación como *secuencia didáctica*, no obstante, debido a las actualizaciones desarrolladas sobre el tema, en esta investigación la denomino *secuencia pedagógica*. La razón obedece a que las secuencias pedagógicas no sólo abarcan la enseñanza, sino que también se preocupan por el aprendizaje. Algunos de los principios que rigen esta secuencia pedagógica son los siguientes:

- ✓ Su basamento teórico es el modelo contextual interaccionista. Este modelo conjuga el contexto del participante con la interacción que se pueda dar entre el texto y los participantes, y los participantes entre sí. La calificación de contextual gira en torno a las actividades académicas que se deben desarrollar en una determinada disciplina. Esto quiere decir que la escritura es a través del currículo, lo cual capacita a los estudiantes universitarios a entrar a una cultura con sus propias particularidades. Lo anterior se complementa con las estrategias metalingüísticas para promover el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ Se sirve de la pedagogía crítica, por asumir que este paradigma constituye la base de la construcción del conocimiento, en lo que interrogantes como: para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde forman parte del proceso de formación que hace de la educación un proceso de negociación de lo que se quiere aprender, el cómo y el para qué.
- ✓ La organización de cada secuencia pedagógica se hace desde un tipo de texto específico en el que los participantes deseen mejorar sus competencias. El género en el que inscribe es el académico. Involucra actividades de enseñanza y de aprendizaje para lo cual siempre busca hacer uso de un corpus original, es decir de textos reales realizados por escritores maduros, lo cuales sirven de modelo. Incluso se puede valer de entrevistas a escritores para que narren sus procesos de producción.
- ✓ En cuanto a la estructura de la secuencia, se presenta en cuatro (04) momentos. El primero es el que se refiere a la parte de presentación y al diagnóstico, lo cual involucra realización de entrevistas en profundidad a sujetos claves, aplicación de cuestionarios a los participantes, etc. En el segundo momento, se hace la solicitud de un borrador inicial para observar las potencialidades y dificultades de los participantes; la intención es generar, a

partir de estos datos recogidos, una serie de actividades ajustadas a los requerimientos reales de los participantes, quienes colaborarán en dicha planificación. El tercero es para ejecutar los proyectos de aprendizaje seleccionados y programados por todos los participantes involucrados. Finalmente, la revisión, tanto de las actividades como de los escritos, da la oportunidad de poner en práctica las habilidades desarrolladas. Los momentos no son estrictamente lineales, más bien recursivos.

- ✓ Las actividades deben promover la activación de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos: reflexión, planificación, textualización y revisión. También, contempla una diversidad de estrategias colectivas e individuales.
- ✓ La evaluación en la secuencia pedagógica debe ser de tipo formativa por tratarse de la valoración del proceso escritural y no sólo del producto final. Acorde a las exigencias curriculares de la actualidad, la secuencia se vale de un diseño por competencias en cada uno de los talleres.
- ✓ La secuencia pedagógica podría incluir el uso de alguna herramienta tecnológica que posibilite la superación de las brechas espacio- temporales, así como la visibilidad del trabajo en desarrollo, tales como: weblogs, wiki, wiziQ, google docs, correo electrónico, skype, entre otras.

Finalmente, es preciso dejar claro que la secuencia pedagógica debe apegarse a un enfoque metodológico basado en el Proceso, pues es importante que los participantes tomen conciencia y se percaten de que un buen texto no se logra desde el primer borrador. Además, el aprendizaje cooperativo es fundamental en este campo, pues permite una mirada externa del texto en cuestión.

En el primer momento, compartimos ideas e interactuamos para establecer las necesidades que traen y de esta manera realizar un diseño acorde a sus expectativas de aprendizaje. Momento oportuno para elaborar un diagnóstico. En este caso en particular, optamos por trabajar con el ensayo académico, así como con el proceso escritural desde los modelos cognitivos gracias a la información que recibí a través de la entrevista en profundidad, la cual complementé con los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios a los participantes y las plenarias realizadas.

Luego, en el segundo momento, les propuse a los participantes la redacción inicial de un ensayo relacionado con las siguientes premisas:

- a. *Desarrolle el contexto histórico de la sociedad colonial, tomando en cuenta el proceso de formación de las clases sociales. Siglos XVI-XVIII.*
- b. *Desarrolle el pensamiento de la Ilustración, sus representantes: Rousseau, Montesquieu, etc., como fuentes del discurso bolivariano.*
- c. *Explique cuáles fueron los principales factores que influyeron en la formación de la personalidad del Libertador, según Salcedo Bastardo.*

Cabe destacar que los temas fueron solicitados por su profesora dentro de la asignatura del área de las Ciencias Sociales. Cada participante escogió uno de los temas propuestos e inició la redacción del ensayo. Una vez escritos los primeros textos, hicimos una revisión conjuntamente con la profesora de la asignatura e interactuamos sobre las bondades y fallas encontradas. En función de ello, negociamos los proyectos de aprendizaje para mejorar la redacción de ensayos académicos, para lo cual se necesita del compromiso de todos los actores intervinientes. El tiempo estipulado para los dos primeros momentos es de dos semanas aproximadamente.

El tercer y cuarto momento lo destinamos para trabajar con los cuatro (04) proyectos de aprendizaje seleccionados por los participantes, según sus intereses y la revisión de las actividades programadas en paralelo. Los proyectos fueron: *Proyecto I: Sensibilización*, el cual busca que los participantes reflexionen de manera crítica sobre el proceso de escritura. Para ello, revisamos aspectos teóricos sobre textos, diferenciamos el género académico de otros y analizamos el proceso realizado por escritores maduros a través de entrevistas a profesionales que hayan publicado artículos en revistas arbitradas y/o hayan escrito trabajos de grado. *Proyecto II: Ensayo académico y características*, en éste se esperaba que el participante escriba un ensayo y mantenga una actitud crítica sobre la elaboración de este tipo de texto. Caracterizamos el ensayo académico tomando como modelos algunos publicados en las revistas *Tiempo y Espacio*, *Mañongo y Tierra Firme*, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Asimismo, discutimos algunos aspectos relacionados con la superestructura expuesta en el artículo: *La técnica del ensayo: Un instrumento para la enseñanza de la redacción*". Rosario Russotto. *Letras* 46. (pp. 83-95). Luego, planificaron su ensayo según la temática establecida por la docente de Pensamiento Socio-Político de Simón Bolívar e hicieron una serie de ejercicios destinados a abordar la organización sistemática de las ideas.

En el tercer proyecto, *Construcción del argumento...* centramos el interés en el desarrollo de la capacidad argumentativa siguiendo el modelo de Toulmin (Toulmin, 1958), los ejercicios se destinaron a reconocer los componentes del argumento, a usarlos adecuadamente en la reescritura de sus ensayos, a mantener una actitud crítica en la construcción argumentativa y a emplear adecuadamente los marcadores discursivos propios de este modo de organización. El último proyecto fue: *El Discurso Referido*, el cual incluye actividades para fomentar la incorporación y valoración de citas dentro o fuera del flujo del discurso y de esta manera ofrecer soportes de autoridad a través del reporte del discurso¹.

Resultados

En primera instancia, presento el análisis de la información obtenida en la fase diagnóstica, la cual se enfoca en el cuestionario aplicado, la entrevista en profundidad y los resultados del proceso y del primer borrador. Los datos obtenidos en esta etapa sirvieron para diseñar la secuencia pedagógica según las demandas de los participantes siguiendo las tendencias curriculares actuales sobre el diseño estratégico en atención a cada grupo y sus particularidades. En segunda instancia, se explican los resultados derivados de la acción divididos en el proceso de escritura dentro de la secuencia y el resultado del último borrador. Finalmente, se valora la secuencia pedagógica

Parte I.

Cuestionario

Seguidamente se presentan los cinco (05) aspectos abordados en el cuestionario.

1. Concepción escritural. A partir del proceso explicado por los participantes sobre cómo escriben un texto, se pudo inferir que la concepción de escritura que prevalece es la de producto acabado. Además, exponen que llevan una linealidad en la producción, en la cual la revisión no ocupa un papel determinante y quienes manifiestan revisar exponen que lo hacen sobre los aspectos formales únicamente. También, se nota que los pasos expuestos giran en torno a la síntesis del contenido y su reescritura. Generalmente, los participantes consideran

¹ Para ver detalladamente las actividades, ingresar en: www.proyectoescritura.wikispaces.com.

que escribir se refiere a un proceso de reproducción simplificada en la que la voz propia no aparece y a la ajena se le suprime la identidad. El nuevo texto presentado, es entonces una serie de oraciones que en muchos casos son inconexas. Esta afirmación se pudo evidenciar en la escritura del primer borrador de los ensayos solicitados al iniciar la secuencia pedagógica.

2. Dificultades al escribir. Las principales dificultades manifiestas por los participantes son las relacionadas con la organización de las ideas, el desconocimiento del tema y la transferencia de lo que está en la mente hacia el papel. Estas afirmaciones se pudieron evidenciar en distintos estratos tomados de las muestras. Dice Carlino (2005) que generalmente esas complicaciones surgen cuando no se les han enseñado a los estudiantes las exigencias de la cultura universitaria, además que en la escolaridad de la secundaria la formación en lectura y escritura probablemente haya sido más de decodificación – codificación que de comprensión-producción. Esta necesidad se vio reflejada en el diseño de los talleres y se incorporaron actividades destinadas hacia la reflexión y adopción de estrategias que les permitan valorar la organización y conexión de las ideas a fin de llevar un proceso escriturario con la visión de un lector externo, es decir, dirigido a una audiencia que leerá el texto sin tener la interacción directa con el autor para poder solicitarle alguna aclaratoria del acto comunicativo, lo cual sí sucede con la conversación, por ejemplo. Bajtín (1985) expone que los textos escritos son dialógicos, sin embargo no hay un *feed back* con el escritor de manera síncrona, pues los lectores no comparten el tiempo, ni el lugar de la producción, por lo que el escritor debe hacer un proceso de descontextualización para dar lugar a un nuevo contexto.

3. Tipos de textos solicitados por los docentes. Los sujetos de este estudio manifestaron que los textos que se les solicitan con mayor frecuencia en el área de las ciencias sociales son los ensayos y los análisis de documentos históricos. Esto se debe a que este tipo de textos permite abordar las temáticas desde un punto de vista teórico e interpretativo, al tiempo que desarrolla en los participantes el sentido crítico y la capacidad argumentativa.

4. Tipo de texto escogido por los participantes. Todos los participantes coincidieron en seleccionar el ensayo para las prácticas del Taller de Escritura. Este tipo de texto es de gran utilidad en otras asignaturas de su formación docente. Muchos de los participantes expusieron el no entender el porqué solían obtener bajas calificaciones escribiendo un ensayo, si los

mismos son opiniones personales y por lo tanto los docentes deben respetar la postura adoptada. Esta realidad demuestra que los ensayos son vistos como composiciones de opinión.

5. Escribir y aprender. Los estudiantes manifestaron que, generalmente, escriben para cumplir con evaluaciones solicitadas por los docentes en las distintas asignaturas. A través de las notas de campo, evidenció que la mayoría de ellos no emplea la escritura como estrategia de organización del pensamiento, ni como estrategia de aprendizaje. El valor epistémico de la escritura es omitido, por lo que las prácticas escriturarias poseen un valor de *deber*, más que de necesidad estratégica. Esta situación genera una desadaptación a la comunidad en la que se insertan los actores del proceso comunicativo, por consiguiente las convenciones del género y los indicios normativos, epistemológicos y sociales no son tomados en cuenta. La reflexión sobre estos aspectos lleva al sujeto valorar el proceso de composición y adoptarlo como mecanismo regulador del procesamiento de la información. Esta acción permite entender para luego producir y así poseer la capacidad de transferir el conocimiento.

Entrevista en profundidad:

La entrevista realizada a la profesora quien administra la asignatura Pensamiento Socio-Político de Simón Bolívar me brindó información con respecto a las dificultades que generalmente presentan sus estudiantes en el desarrollo de un texto escrito. Las cinco (05) categorías de análisis relevantes para este estudio se presentan en este apartado.

1) *Limitaciones para escribir ensayos.* Según la entrevistada una de las limitaciones más recurrentes a la hora de desarrollar un discurso escrito es la capacidad de análisis, poco procesamiento de la información, única recurrencia a fuentes suministradas por los docentes, abandonando la labor investigativa que debe, obligatoriamente, acompañar el proceso escritural de cualquier tipo de texto. Aunado a que la orientación pedagógica para escribir el texto es escasa, la profesora expone que no suele orientarlos con respecto a la elaboración de los ensayos, sino más bien su explicación gira en torno a la parte teórica, pues reconoce que hay técnicas que no maneja porque no son de su especialidad. De ello se infiere que el modelo de escritura seguido es el de producto y reproducción, pese a que en la actualidad, la tendencia escritural se ha redimensionado a una visión procesual y ecológica, por lo menos desde el punto de vista teórico y curricular. Esta perspectiva privilegia los procesos de producción escrita desde lo cognitivo y con proyección en el ámbito académico, lo que quiere decir que al

tomar conciencia sobre los procesos intervinientes, el participante aprende desde las actividades lingüísticas y aprende a comunicar desde las disciplinas. Sin embargo, en lo que se denomina el currículo oculto la realidad es otra. Se siguen adoptando criterios que se fusionan con un modelo basado en un influjo normativo y mecanicista en el que los procesos mentales cobran poca supremacía. Esto dirige las prácticas de escritura hacia el producto final, pues es lo que valora el docente. Sobre este tópico se puede inferir que existe un efecto de reciprocidad. Si la evaluación realizada por los docentes es de un producto acabado, indirectamente se les está guiando hacia un modelo de producto que en muchas ocasiones termina siendo reproductivo. En cuanto a los niveles de organización, según la información recabada, los estudiantes no suelen establecer relaciones y configurar la macro y microestructura, debido a que sus escritos no son planificados y la organización de las ideas se presenta siguiendo la linealidad de su aparición.

2) *Dominio de la lengua*. Esta categoría se refiere a los niveles de uso de la lengua escrita a partir de los cuales el sujeto actúa y construye el significado de los textos. En la Educación Superior Universitaria, se espera que los estudiantes consoliden el nivel epistémico de la lengua; sin embargo, las apreciaciones dadas por la docente entrevistada los sitúan en un nivel instrumental.

3) *Evaluación*. La docente entrevistada manifestó que comúnmente sus estudiantes hacen los ensayos en la noche anterior a la entrega. Dice que ella no evalúa en términos de valoración del proceso, sino el producto final: “básicamente porque yo lo que hago es corregir, decir si está bien o está mal” ([4:2-3])... “no me da tiempo de hacerlo de otra manera, ni que me lo llevara a mi casa, realmente no puedo” ([4:6-7]). En cierto modo, el tipo de evaluación determina el modelo de escritura, pues si se tomara en cuenta una evaluación procesual del trabajo, los resultados serían otros. Los estudiantes tendrían que generar diversos borradores y constantemente recibirían retroinformación. La función primordial de la evaluación en el ámbito educativo debe ser de carácter formativo e incluso debe orientar a los estudiantes, no sólo a alcanzar su propósito en términos de calificación, comunicativos y de aprendizaje, sino que debe orientarlos hacia la escritura para una audiencia específica que los conduzca a dar a conocer sus escritos. Se le preguntó a la docente si suele orientar a los estudiantes para que den a conocer sus trabajos en ponencias o artículos y contestó lo siguiente: “supongo que ellos

deben saber que pueden hacer algo con ese producto, si el mismo les queda bien” ([5: 7-8]). Es decir, los estudiantes deben inferirlo. En fin, la función de la evaluación formativa es puramente pedagógica, es decir, regula los procesos de enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en pro del beneficio de los alumnos. En la evaluación formativa lo más importante es visualizar cómo está ocurriendo el progreso de la construcción del conocimiento.

4) Rol. El rol desempeñado por los docentes incide en el de los estudiantes y en la forma que adoptan el proceso de aprendizaje. El desempeño de ambas partes los puede insertar en un determinado paradigma: conductista, humanista- social o cognitivo. Del intercambio comunicativo realizado con la docente, pude inferir que el rol adoptado responde a un paradigma conductual, basado en un conocimiento declarativo. La elaboración de un determinado texto queda a cargo de los estudiantes sin un acompañamiento. No hay mediación debido al proceso empleado tanto en la enseñanza, como en la evaluación. Eso repercute en el aprendizaje de los estudiantes y los conduce a la adopción de un rol pasivo y apático. Dice la entrevistada:

es un estudiante muy pasivo, que se conforma con lo que el docente le está diciendo y por supuesto tanta pasividad es porque no tienen el conocimiento del tema. La clase se dificulta en ese sentido, muchas veces termina uno desarrollando una clase tradicional donde todo el protagonismo lo tiene uno ([1:32-36]).

5) *Limitaciones curriculares-administrativas*. Aún cuando pareciera que esta categoría es ajena a la temática abordada, no es así. En muchas ocasiones, la realidad curricular - administrativa que atraviesan los docentes presenta factores inhibidores del desarrollo potencial. El crecimiento académico se ve limitado por el tiempo disponible, lo que genera una pedagogía basada en lo unidisciplinar, debido a la carencia de tiempo y a múltiples problemas socio culturales que se presentan en el país. Una evidencia se presenta a continuación:

Es muy delicado todo esto, insisto es una cadena. Tenemos la culpa, sin embargo no nos da tiempo de hacer mucho al respecto, por ejemplo si dedico tiempo para corregir borradores en la clase, no me da tiempo de dar la clase. La asignatura cuenta con tres horas semanales. Por supuesto que si yo lo hiciera el nivel de los ensayos probablemente mejoraría, pero la realidad es otra. Fíjate este semestre ha tenido tantos tropiezos que me quedan muchos contenidos importantes por manejar y cuando vuelvo a ver a

los muchachos ya se les ha olvidado de lo que hablamos en la clase anterior. Eso también los desmotiva mucho, están más apáticos, vienen por venir, y con eso del horario crítico, te podrás imaginar. ([5:15-23]).

Además, las horas asignadas, desde el currículo para la administración de las asignaturas, influyen en la metodología adoptada por los docentes, así como el número de participantes, pues al tener pocas horas semanales y una matrícula elevada, en muchos casos, los docentes se ven obligados a cumplir con objetivos académicos y abandonan los de aprendizaje, debido al compromiso y tiempo que implica una enseñanza basada en los procesos y no en el producto.

es algo que el mismo sistema te obliga a hacer. No puedes llevar un registro de 35 personas por sección, yo por lo menos no puedo y si les pido tres borradores, más la versión definitiva, eso me sumaría bastante, no bastante... como doscientos por sección, humanamente no puedo; además que hay más estrategias y no me puedo dedicar todo el semestre a eso. Entonces dejaría de enseñar historia y solo corregiría ([4:9-13]).

El mismo sistema insta a ello. Además, la entrevistada expone que son pocas las oportunidades en que las unidades curriculares se complementan entre sí y hacen un trabajo mancomunado porque no les da tiempo de hacer programaciones grupales. La pedagogía del discurso requiere de ello para lograr un aprendizaje multidisciplinario. El enfoque basado en los contenidos privilegia la escritura a través del currículo, puesto que el especialista en historia, por ejemplo, no tiene que ser especialista en discurso y viceversa. La unión en las disciplinas es lo que fomentará un aprendizaje globalizado. El trabajo en equipos multidisciplinarios se torna indispensable en estos tiempos de integración académica. Los programas de promoción de la pedagogía del discurso escrito son una necesidad (Carlino, 2004a) a través de los cuales se le brinde capacitación y asesoría a los docentes y estudiantes.

Otro aspecto que detecté en esta categoría fue el de la remuneración. Esta subcategoría, se vio reflejada en el discurso de la docente entrevistada, pues aún cuando no es una limitación académica, sí repercute en el desempeño de los docentes. Al no poseer suficiente tiempo, aunado a los múltiples compromisos y dedicación que se requiere para una enseñanza basada en la pedagogía crítica, los docentes están sub-remunerados en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Muchos profesionales de la docencia adquieren otros oficios para subsistir económicamente.

En este sentido, las debilidades presentadas son una mínima muestra de nuestro acontecer, el cual no sólo es inherente a la formación pedagógica, sino también al sistema educativo (Carlino 2004b; Mostacero, 2006).

Borrador Inicial

La escritura del primer borrador inició con las premisas dadas por su profesora dentro de la cátedra Pensamiento Socio-Político de Simón Bolívar. No les di ninguna capacitación, por lo que pretendía tomar ese texto como punto de partida para las explicaciones. Además, de esta manera se detectarían las debilidades y fortalezas presentes en cuanto al proceso de escritura y el tipo de texto seleccionado. Los hallazgos encontrados en torno a estas dos dimensiones las presento seguidamente.

Proceso de escritura

Los datos obtenidos sobre el proceso escritural proceden del autoinforme que les solicité a los estudiantes, el cual fue escrito de manera paralela al primer borrador del ensayo. Esta estrategia es homóloga a los protocolos de voz usados por Flower y Hayes (1981). García Sánchez y Marbán (2002) la denominan ejercicio de escritura metacognitiva.

Complementé esta estrategia con la información recabada a partir de los registros descriptivos. Siguiendo a Arnáez (1998), los procesos cognitivos promueven en el estudiante la concepción de escritura como proceso que contempla actividades organizadas y no como producto acabado. La intención fue precisamente valorar el proceso e incentivar hacia la auto-reflexión mediante discusiones grupales.

Planificación. La tendencia estuvo enmarcada en una sesgada relevancia al contexto de la tarea, es decir, al conocimiento del tema, de la audiencia y a los propósitos que persigue el texto. De los siete estudiantes inscritos, dos manifestaron y mostraron interés por la construcción de un esquema inicial, se documentaron previamente, sin embargo, los objetivos de sus escritos no estaban claros. En cuanto a la audiencia no fue contemplada. Manifestaron escribir para ellos mismos y para satisfacer las exigencias de su docente de cátedra. Carlino (2006) expone que “escribir significa reorganizar lo que uno ya sabe para adecuarlo a la

audiencia” (p.17). Evidentemente, la falta de información fue un factor influyente que los condujo a no tomar esas consideraciones, a escribir desorganizadamente.

Textualización. Los escritos de los estudiantes mostraron que están constituidos por ideas inconexas unas detrás de otras, sin un plan previo que sirva de orientación. También mostraron poco dominio sobre el tema, a pesar de que éste correspondía con los contenidos establecidos en el programa de curso. Para ese momento no se había dado la clase y los participantes manifestaron que ellos prefieren obtener el conocimiento a través de la explicación de su docente porque de esa manera les resultaba más cómodo. Estas aseveraciones fueron constatadas mediante la entrevista en profundidad realizada a la profesora del curso, en la cual manifiesta que las clases se vuelven unidireccionales y el docente cobra un papel protagónico. Algunos testimonios exteriorizan que los aspectos relacionados con la planificación estuvieron ausentes, pues en los autoinformes se encontró:

“lo primero que hago es escribir lo que sé del tema...” (Participante 2).

“no se me ocurre que escribir...” (Participante 6).

“realmente, no estoy inspirado...” (Participante 1).

Revisión. La revisión concebida como proceso recursivo no se presenció en ningún caso. Más bien, únicamente dos participantes revisaron, pero sólo aspectos formales y lo hicieron al final. Por lo general, los escritores inmaduros revisan sólo aspectos formales y no conceptuales. Ejemplo de ello se tiene lo siguiente:

“Estoy corrigiendo errores de acentuación...” (Participante 3).

“Estoy revisando si escribí mal alguna palabra...” (Participante 4).

Los resultados expuestos indican que los estudiantes escriben bajo el modelo *decir el conocimiento*. Son escritores inmaduros que escriben sin prestar atención a la planificación y sin decidir qué es lo que escribirán; más bien para ellos lo importante es escribir tal como les vienen las ideas a la mente, sin un plan previo y entrelazando una idea con otra con la finalidad de llenar una página. Este tipo de escritores, como lo señalan Bereiter y Scardamalia

(1992), tiende a revisar al final los escritos y se centra en los aspectos formales y no en la organización de la información, ni en el contenido.

Estos resultados me llevaron a diseñar una secuencia pedagógica que privilegie el uso de borradores y una evaluación formativa del proceso de producción del ensayo. La consideración del proceso de escritura es primordial para el logro de un escrito con calidad tanto conceptual, estructural como formal.

Primer ensayo

La valoración del ensayo la realicé en torno a tres dimensiones: la adecuación al tipo de texto solicitado, manejo adecuado del contenido según la secuencia textual argumentativa y finalmente los aspectos formales y estílisticos.

Según los escritos analizados, los participantes no exhibieron una organización textual, pues los textos carecen de un inicio o párrafo iniciador, poseen un desarrollo sesgado con la incorporación de discurso ajeno sin referencia. Cuando se les preguntó a los participantes el porqué de esa incorporación, hubo consenso hacia dos tendencias: a) pensaban que era válido hacerlo y que la comunidad lo acepta y b) no entendían el contenido que debían abarcar así que lo copiaban textual.

La parte conceptual fue valorada por su docente especialista, quien apunta que sólo desarrollan la temática con escaso dominio especializado. Los basamentos teóricos empleados fueron muy empíricos. Esto hace que no sean capaces de defender una tesis, su posición como escritor / locutor no se aprecia. En cuanto al cierre de la producción escrita estuvo ausente en los textos estudiados. La comprensión de los textos incide en la elaboración adecuada de una estructura textual (Martínez, 2004). Lo que quiere decir que los participantes difícilmente puedan defender una postura y presentar argumentos sólidos, si no son capaces primero de entender la temática a la que hacen referencia. Esto ocurre con todas las secuencias textuales, sin embargo, la argumentativa es más compleja y por consiguiente exige de un pensamiento crítico capaz de presentar fundamentos que avalen o rechacen una tesis específica. No usan técnicas argumentativas tales como analogías, deducciones, citas de expertos, datos estadísticos o ejemplos que puedan sustentar el hecho analizado.

En lo que concierne a los aspectos formales y estilísticos, se tiene que cinco participantes no titularon, aun cuando ésta es una característica propia del género académico. Los párrafos no tratan sobre un subtema específico, la extensión de los mismos no es idónea y en su mayoría están conformados por un solo período oracional; la coherencia, la cohesión y la adecuación se ven afectadas en gran parte por la carencia de información y por el manejo inadecuado del registro formal, característico del género académico. Los textos exhiben incoherencia y un déficit en la cohesión textual, además de la falta de concordancia en número y género, producto, quizás, de la ausencia del dominio teórico.

1.2 La falta de apropiación a la secuencia textual argumentativa, quizás se debe a que los estudiantes, a *motu proprio*, no buscan acercarse al ensayo como tipo de texto y las explicaciones dadas por su docente de cátedra son muy limitadas, puesto que ella, al no considerarse especialista en el asunto y no poseer tiempo para ello, manifiesta dar instrucciones muy generales, como quedó manifiesto en la entrevista realizada. En atención a lo antes expuesto, expresa la docente que:

para ser honestos, no sólo tenemos que decir que las fallas la tienen los muchachos, sino también nosotros porque yo les digo a los muchachos cómo quiero que sea el ensayo, pero realmente no sé enseñar a hacer un ensayo, lo sé corregir ([2-74-78]).

Esto refleja la necesidad de incorporar actividades multidisciplinares o trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades que puedan complementar el desarrollo integral de los estudiantes.

Parte II.

Proceso de escritura dentro de la secuencia pedagógica

El último borrador fue el producto de un largo proceso de producción realizado a lo largo de la actividad de extensión acreditable. Es importante destacar que hubo mejoría en la elaboración de los ensayos, en cuanto a estructura prototípica, progresión temática, uso de conectores, manejo del discurso referido, postura crítica del escritor, entre otros aspectos; sin embargo, al considerar la escritura como una habilidad se entiende que su desarrollo es constante y depende de la práctica. Lo más importante en estos casos es despertar el interés en

los estudiantes y lograr una reflexión metacognitiva de sus procesos de aprendizaje. La puesta en práctica permitió que la mayoría de los estudiantes tomaran conciencia de que escribir no es un proceso espontáneo, sino, a decir de Cassany (1999), el proceso escriturario se construye con trabajo, se reflexiona sobre la situación de comunicación, se apunta ideas, se hacen esquemas y se redactan un sin fin de borradores.

De los siete participantes inscritos, cinco lograron escribir un ensayo que satisficiera las exigencias de la asignatura en la que se les fue solicitado, tanto en contenido como en forma. Los otros dos mostraron un continuo desinterés que condujo a un abandono de la actividad, aún cuando se les dio atención individualizada y constantemente recibían orientación. Estos jóvenes manifestaron no tener tiempo para invertir en las constantes prácticas de dicho taller. Seguidamente se analizarán los resultados obtenidos.

Como ya mencioné, les solicité a los estudiantes que llevaran paralelamente a su producción escrita un autoinforme. Éste actuó como regulador, permitiéndole al participante mejorar su actuación en casos posteriores, al tiempo que podían reportar sus acciones.

Planificación. Exhibieron un proceso satisfactorio, basado en la generación de ideas, organización jerárquica, realizaron varios borradores, atendieron a las necesidades de la audiencia y los objetivos que guiaban el desarrollo de sus textos estaban muy claros. No obstante, estos dos últimos aspectos fueron los más complejos para ellos, debido a que solían tener la concepción de escribir aquellas ideas que surgían en sus pensamientos, sin considerar el objetivo real de la producción y sin reorganización. Esto quiere decir que atendían a un modelo de decir el conocimiento y no al de transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992). La principal debilidad encontrada a lo largo del proceso fue detectar que los participantes poseían un dominio del tema muy limitado. Conforme fueron documentándose en cuanto al tema y a la estructura textual, su planificación empezó a ser fundamentada, es decir, planificaban con un dominio estructural y conceptual apoyados en los géneros disciplinares, estos últimos son los que proveen el conocimiento en una disciplina. A continuación se presentan algunas evidencias:

* Antes lo primero que hacía es escribir sobre el tema, ahora siento que estoy madurando, porque no he comenzado a escribir, más bien intento

hacer un bosquejo primero que me sirva de guía para organizarme y no repetir información...(Participante 5)

* Mi primer listín de ideas fue creciendo... ahora tengo más dominio del tema. Siento que mientras planifico aprendo del tema (Participante 3)

*Busqué información de distintos autores para relacionarlos para así documentarme aún más y ser específica con el tema y brindar visiones. (Participante 4)

Textualización: la escritura de los textos de los cinco participantes fue realizada siguiendo una planificación. Ésta fue progresiva y guió todo el proceso, debido a que se fue dando durante todo el taller y cada vez mostraba mejores resultados, especialmente, al lograr que los estudiantes atendieran a la necesidad de considerar a la audiencia y los objetivos que orientan el proceso de producción de cada texto. Cada proyecto de aprendizaje brindaba los insumos para hacer la reescritura del ensayo en función de los aspectos practicados, es decir, cuando se practicó sobre la estructura de los argumentos, la reescritura del ensayo fue en atención a mejorar o incluir argumentos.

Se destacó la importancia de que cuando se escribe, siempre debe haber una operación que predomina sobre las demás. De esta forma fue posible desarrollar procesos cognitivos de orden superior como la capacidad de resolver un problema retórico, tomar decisiones y evaluar la mejor alternativa para presentar un enunciado. Sin embargo, los participantes 1 y 6 no mostraron un proceso adecuado de producción escrita. Aunque sí indagaron para documentarse, generaron ideas, usaron borradores, no lograron un buen producto porque los objetivos de sus escritos no estaban pautados, en realidad no tenía un propósito definido, aunado a la falta de participación y ausencia en cuatro (4) clases. Además, no incorporaron las recomendaciones que se les dieron en la retroalimentación. Una variable positiva fue la presencia de un contexto social, marcado por la audiencia y los colaboradores.

El contexto de la tarea va más allá de un contexto sólo físico basado en el texto y en el tema. En esta actividad, se privilegió la interacción entre pares académicos, puesto que sus escritos eran compartidos en las clases de manera presencial y leídos en grupos. Se aplicaron estrategias de socialización del conocimiento y los compañeros actuaron como auxiliares de escritura y coeditores. Estos roles son de colaboración en la textualización y sirven para

redireccionar, mas no comparten la autoría del ensayo. Finalmente, el escritor –autor es el que toma las decisiones sobre qué incorporar y qué no.

La textualización con una planificación previa va orientando a los participantes y a través de su socialización les permite también escuchar las apreciaciones de los otros sobre sus producciones. A lo largo del proceso escritural fueron modificando sus textos. Verbigracia, se tiene el siguiente extracto:

* Debo aclarar lo que me dijo Héctor sobre la diferencia en las clases sociales que presentó en mi desarrollo parece que no se entiende...(Participante 4)

* Las sugerencias que me dieron mientras estaba leyendo me permitieron ver que no manejo muy bien el proceso de colonización... voy a buscar más información... y compararla con otros autores. (Participante 4)

*Escribir según el organigrama que planifiqué me está resultando más sencillo. (Participante 5)

*Comencé a escribir tomando en cuenta mi planificación... luego me di cuenta que me faltaba seguir leyendo, para documentarme. (Participante 2)

Además, en las clases de la cátedra de historia se desatacaban por sus intervenciones, según lo afirma la administradora del curso ya mencionado. Esto nos demuestra que el discurso oral y escrito están entrelazados y conforme mejora uno de ellos repercute en el otro. Todo ello también depende de la activación de los procesos cognitivos de orden superior.

Revisión. Desde la perspectiva cognoscitiva, este subproceso no se da linealmente. En lo formal, se presenta en una etapa posterior a la edición, sin embargo el monitoreo hace posible que de forma constante se valore el escrito, incluso desde su planificación. De allí el carácter recursivo, pues antes, durante y después de la escritura, atendiendo a la planificación, textualización y revisión se realiza el monitoreo, sin necesidad de que ocurra secuencialmente en el tiempo. Esta valoración remite a dos subprocesos, los cuales se basan en la lectura de lo escrito y su corrección. La revisión y el monitoreo fueron constantes y no lineales, es decir, no se limitaron a una revisión final. Algunos registros se presentan a continuación:

*Se me hizo difícil empezar a escribir porque mi plan está incompleto. Así que voy a revisarlo. (Participante 2).

*En cada revisión surgían borradores y con la ayuda de la docente y de mis compañeros se hacían las modificaciones más específicas en relación al tema. (Participante 5).

*Para finalizar, hice otra revisión en la que omití información y agregué otras ideas. Cabe destacar, que la revisión fue realizada de manera integral y durante todo mi proceso (Participante 3).

El proceso escritural adoptado por los participantes se basó en la activación de los subprocesos cognitivos de la escritura: planificación, textualización y revisión, denominación heredada de los modelos cognitivos por concebir la escritura como proceso cognitivo complejo que requiere de un alto compromiso por parte del escritor. Los participantes se esforzaron en la reescritura de sus borradores, quizás la toma de conciencia sobre todos los procesos involucrados determinó la mejoría, dado que fueron capaces elaborar esquemas para organizar las ideas, recocieron el valor de titular sus ensayos para mostrar la orientación que sigue el escrito, relacionaron los componentes del argumento de la publicidad y luego los transfirieron a los ensayos, argumentaron oralmente sus ensayos, intercambiaron opiniones, fueron capaces de aceptar la retroinformación de sus pares y del docente, reconocieron la estructura prototípica de tipo de texto estudiado a través de textos *modelo*. Este logro se debe a que el proceso de composición fue abordado como contenido procedimental, pues se ofrecieron directrices para llevarlo a cabo de esta forma.

El abordaje pedagógico realizado favoreció, por una parte, la consolidación de distintos procesos cognitivos básicos, tales como la observación de distintas estructuras textuales, formas de presentar el discurso ajeno, modo de presentar la preguntas retóricas, linealidad en el discurso...; comparación de distintas posturas teóricas, clasificación de la información para jerarquizar su presentación y agrupar los contenidos temáticos; definición de conceptos importantes; análisis de las partes a fin de descomponer un tema y presentarlo detalladamente; síntesis para cerrar ideas; inferencias para poder llegar a la construcción de los argumentos de los ensayos y asimismo, consolidaron un proceso muy importante dentro de la enseñanza y el aprendizaje como lo es el seguir instrucciones. Por otra parte, mejoraron en los procesos de alto nivel como lo son: tomar decisiones, resolver problemas y creatividad para presentar la información abordada. La escritura de un texto no es suficiente para hablar de

cambios sustanciales y transferibles, sin embargo, es el inicio de los cambios paradigmáticos y culturales.

Resultado del último borrador

A pesar de las limitaciones suscitadas notamos una mejoría considerable, pues los textos producidos al principio carecían de una estructura. Los informantes manifestaron que anteriormente sus escritos eran más espontáneos y poco elaborados. Se enfocaban más en los aspectos gramaticales que en la producción. En cuanto a la introducción, a los participantes se les dificultó, sin embargo, a través de las múltiples asesorías empezaron a incluirla en sus ensayos. Esto se debe a que al principio los participantes no tenían claros los objetivos, lo que hizo que empezaran a escribir sin una organización previa. Por consiguiente, se reflejaba con la ausencia de la introducción. Finalmente, el último borrador, ya demostraba mayor organización y un párrafo introductorio.

Otro elemento difícil de incorporar fue el posicionamiento. Tres de los participantes escribieron sus ensayos con una tesis defendida desde el inicio y con fundamentos teóricos para avalar lo dicho. Los otros dos lo hicieron, pero con una posición débil presentada a manera de opinión. Todos desarrollaron sus textos a través de varios párrafos. Hubo dos participantes que no concluyeron sus escritos. El complejo proceso escritural requiere de una visión integral del texto. Éste se logra paulatinamente por medio de una escritura continua.

En lo que respecta a la estructura textual, los participantes lograron problematizar un hecho histórico y sostener una tesis. En la escritura de los ensayos, este aspecto es determinante, pues la secuencia argumentativa va más allá de la mera exposición del tema. También, algunos participantes hicieron uso de las preguntas retóricas. Para favorecer la producción escrita de los ensayos, se les facilitó a los participantes artículos académicos publicados en revistas arbitradas, a partir de ellos se hicieron ejercicios que les permitieron apropiarse de los esquemas generales que contemplan estos textos. En la producción realizada, se apreciaron secuencias textuales diversas: problema – solución, causa – efecto, comparación - contraste, enumeración o secuenciación y descripción

La secuencia de causa efecto, comparación contraste, enumerativa y la de descripción fueron las más usadas. Se notó que hay una preferencia por el uso de las secuencias

descriptivas y enumerativas por la sencillez que representan en la expresión escrita. Esto hizo que los ensayos se dirigieran más hacia la exposición que a la argumentación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes alcanzaron el propósito a través de estrategias metacognitivas y la reorientación bien sea por el docente o por sus compañeros. Incluso a través de las asesorías, las discusiones y la aplicación de ejercicios metacognitivos los participantes pudieron mejorar sus ensayos.

Las técnicas argumentativas más usadas fueron las citas de opinión de expertos y los ejemplos relacionados con el tema, mientras que las deducciones y las analogías fueron empleadas en un ensayo solamente. Esto se debe a que el uso de estas dos últimas técnicas amerita mayor formación en el tema y una capacidad de pensamiento crítico consolidada para argumentar en forma lógica y de esta manera llegar a una conclusión.

Para la construcción de argumentos, trabajé con el modelo de Toulmin, el cual les pareció complicado al inicio. Por esta razón, tuve que recurrir a la realización de ejercicios aislados sobre los elementos que componen un argumento: dato, garantía, soporte, conclusión y reserva. Estos ejercicios consistieron en tomar argumentos empleados en publicidad y analizar sus partes. Al principio se intentó hacer con sus propios ensayos y ello resultó muy abstracto para los participantes, por lo que a través de los mensajes emitidos en propagandas la labor era más concreta. Esto permite inferir que aún cuando estos jóvenes están en un nivel universitario, no están familiarizados con su contexto y el género académico, mientras que su contexto real social los lleva más hacia la publicidad.

En cuanto a la conclusión de los ensayos, los participantes lograron llegar a ésta. La construcción de los argumentos hizo que pudiesen alcanzar este elemento que deja de ser sólo estructural para convertirse en un cierre temático que busca sostener una tesis específica. Es importante destacar que para la elaboración de los ensayos no se trabajó con una *receta* porque se considera que los participantes son sujetos pensantes y críticos. A través de diversas actividades podrán desarrollar su talento e ir incorporando, paulatinamente, a su estructura cognoscitiva las estrategias necesarias para la activación y consolidación del conocimiento. Por consiguiente, se niega la posibilidad de convertir el ensayo en un cuerpo estable de información organizada que aniquile la creatividad, más bien el proceso de producción y reflexión crítica es lo que determina a este tipo de texto. De esta manera, el estudiantado

podría ingresar a un mundo de complejidad y transformación que va más allá de contenidos sistematizados.

El lenguaje especializado demuestra que los participantes poseen un manejo del tópico en cuestión y que son capaces de emplearlo para organizar su visión global de la temática abarcada y la puesta en escena de la voz del yo con la de los otros (autoridad –experto). El lenguaje empleado en las producciones estuvo apto al nivel académico, pues la documentación realizada permitió que los participantes desarrollasen su habilidad lingüística. Todos ellos emplearon un registro formal, las expresiones o palabras informales desaparecieron, el propósito del escrito fue notorio y se evidenció la polifonía textual, es decir, las voces de los otros se intercalaron con el discurso propio para hacer más valedera la exposición y demostrarle al interlocutor que se maneja el tema y que se conoce lo que dicen los expertos sobre la temática en cuestión.

En cuanto a los aspectos formales y estilísticos, todos los ensayos usaron la titulación y de manera apropiada. Todos los títulos estuvieron íntimamente relacionados con la producción escrita. Abandonaron la creencia sobre el título como tópico pregunta que les suministra su docente para iniciar el ensayo. Es de hacer notar que el desempeño general de los participantes fue exitoso, pues su responsabilidad en el cumplimiento de las prácticas fue la esperada, lo cual se reflejó en sus producciones. Sin embargo, hubo quejas con respecto a las exigencias y a la ardua labor desempeñada en todas las sesiones.

La coherencia mejoró en el último borrador, mostraron la información conceptual pertinente sin carecer de aspectos formales importantes. Las ideas aparecieron completas. Las presentaron siguiendo un orden lógico con progresión. Los párrafos estuvieron relacionados entre sí. Se pueden considerar los textos producidos por los estudiantes como coherentes, pues mostraron un esquema previo que guiaba la progresión temática. Se deduce que la aplicación de los ejercicios generados a partir de la secuencia pedagógica permitió elevar la calidad de los textos.

Esta mejoría fue el resultado de las prácticas interactivas entre estudiante-estudiante y estudiante – docentes, pues la retroalimentación fue progresiva durante todas actividades desarrolladas en las sesiones del taller. Incluso trabajamos bajo la modalidad mixta o también

denominada *Blended Learning*, la cual consiste en encuentros educativos presenciales y virtuales a través del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) o medios electrónicos, foro de discusión y Chat. El diseñar un wiki e interactuar a través de éste condujo a que la co-revisión fuese más dinámica, significativa y evolutiva, pues logra trascender en la revisión de los borradores. Sin embargo, no todos los participantes mostraron agrado por esta actividad y finalmente sólo dos de los cinco continuó con la prosecución a través del wiki. Esto se debe a que no poseían computadoras con conexión a internet desde sus hogares y el trasladarse hasta bibliotecas virtuales o ciber espacios les resultaba incómodo por diversos factores. A esto se le suma una realidad que estaba viviendo el estado Aragua con respecto al ahorro energético, pues la corriente eléctrica se racionaba a diario en los distintos sectores. Esto hizo que los participantes mostraran poco agrado a estas actividades pese a los beneficios que ello implica.

Desde los modelos que explican el comportamiento del escritor novato y del experto, decir el conocimiento y transformar el conocimiento, hubo un cambio trascendental en las producciones de los estudiantes. En el primer borrador, las producciones se basaban en el conocimiento previo que poseían sobre el tema de acuerdo a la manera como se encontraba organizado en sus memorias. Mientras que en el último borrador se reflejó un escritor más habilidoso capaz de transformar lo que sabe del tema en función de las necesidades contextuales, discursivas y retóricas.

Vale mencionar que la predisposición de los estudiantes fue un factor esencial. En todo momento, demostraron interés por las actividades y el hecho de tomar la iniciativa de inscribirse voluntariamente en una actividad de extensión dedicada al mejoramiento de la expresión escrita exterioriza la motivación intrínseca que poseen.

Parte III.

Valoración de la Secuencia Pedagógica

Durante la aplicación pedagógica se realizó una valoración continua del proceso, sin embargo, al final se sostuvo una reunión para discutir aspectos relacionados con la experiencia en el taller a través de la técnica del grupo focal. Las categorías abordadas se resumen en: 1)

diseño de la secuencia pedagógica, 2) tiempo para la ejecución, 3) enfoque adoptado, 4) empleo del wiki.

1) Diseño de la secuencia pedagógica. Los participantes manifestaron que la planificación de los talleres y su correspondencia con los contenidos trabajados fue propicia. La estructuración de la secuencia les permitió tomar conciencia sobre los subprocesos de la escritura y considerar que para lograr un buen texto el monitoreo debe ser constante. Los talleres permitieron al estudiantado ir progresando paulatinamente para mejorar su proceso escritural. De esto se desprende que esta actividad de extensión resultó ser significativa para el desarrollo académico de los participantes, pues lo aprehendido puede ser transferible a otras áreas de conocimiento. El apoyo de la docente de la cátedra Pensamiento Socio-Político de Simón Bolívar fue determinante para suministrar información sobre los aspectos necesarios para abordar dentro de la secuencia.

2) Tiempo para la ejecución. Todos los participantes opinaron que el tiempo destinado para cada taller, no fue suficiente, puesto que manifestaron tener muchas deficiencias y hubiesen preferido que fuese más extensivo y de ese modo tener más prácticas escriturales dentro y fuera de las horas estipuladas para cada sesión. Además, es importante valorar que fue tanta la aceptación de la secuencia que los estudiantes pidieron incluso un segundo nivel. Esto se debe a las constantes interrupciones suscitadas en el periodo académico por causa de paros universitarios a nivel nacional.

3) Enfoque adoptado. Todos consideraron adecuado el enfoque de composición escrita adoptado, es decir, el de proceso y contenido, pues allí es donde se encontraban las bases de las debilidades presentadas en el diagnóstico. Los estudiantes afirmaron que anteriormente escribían bajo un enfoque gramatical, ya que así les enseñaron. En cuanto a la interacción, favoreció a todo el estudiantado cursante del Taller de Escritura en la consolidación de sus conocimientos.

4) Empleo del wiki. El empleo de herramientas tecnológicas parecía muy positivo al principio, pues se pretendía guiar al participante en el uso del wiki y la escritura colaborativa. Además, al escribir en un espacio público, los participantes hubiesen tenido una audiencia real. Probablemente eso generaría un compromiso mayor y proporcionaría retroalimentación interna y externa. Una de las tantas bondades de esta herramienta en línea es que guarda todas las versiones del escrito y permite visualizar esos cambios. No obstante, no se pudo

aprovechar completamente, por las razones arriba mencionadas. El uso que se le dio al wiki fue más informativo que interactivo, pues cuando algún participante no podía ir a la sesión se mantenía al día con las actividades a través de ese espacio.

En relación a la pertinencia de la aplicación de la secuencia pedagógica para escribir a través de las disciplinas, todos los participantes coinciden en afirmar que es ventajoso, pues les permite obtener formación sobre un determinado texto con entrega real en un contexto disciplinar. Esta vía les favorece porque por un lado, realizan la actividad solicitada por la cátedra y por el otro se ejercitan para su realización a través del taller.

El impacto social de esta actividad radica en concebir la escritura como competencia. Los escritores competentes entienden las razones por las cuales se debe leer y escribir críticamente para la inclusión dentro de una sociedad plural. Esto quiere decir que se abandona la concepción de escritura como contenido académico para convertirse en herramienta de adquisición de conocimiento. El desarrollo de esta competencia socio- cultural permite que los participantes descubran el para qué y el porqué de lo que escriben, al tiempo que se puedan involucrar, puesto que le ven sentido a sus producciones y se proyectan ante su comunidad académica. Esto implica que lo que lo ejercitado en la secuencia pedagógica tiene sentido fuera de ésta. De hecho, todas las prácticas pedagógicas deben cumplir con este principio, pues al darle significado se convierten en escritores autónomos que desean transmitir su pensar a través del código escrito. Las actividades pedagógicas deben fomentar el logro del desarrollo de la competencia escritural para la vida. La intención es que el individuo logre un desarrollo epistémico y convierta la escritura como medio de transmisión del pensamiento.

Conclusiones y Recomendaciones

La ejecución de la secuencia pedagógica permitió establecer las siguientes conclusiones:

- El modelo contextual interaccionista, basado en modelos cognitivos, es efectivo pues permite abordar las necesidades académicas de los estudiantes. Es trabajar el contexto académico dentro de una disciplina específica. Esto quiere decir que la generación de un nuevo texto se hace desde el plano real, se abandona la escritura artificial sin sentido.
- La secuencia pedagógica diseñada según las necesidades de los participantes es oportuna para promover la construcción del conocimiento.

- La adopción de un enfoque escritural basado en los procesos y el contenido es influyente en la optimización de la expresión escrita, ya que los participantes que cumplieron con los subprocesos cognitivos demostraron un desempeño más exitoso.
- Las estrategias metacognitivas tuvieron aceptación y productividad en el desarrollo de la secuencia pedagógica. Estos aportes de la psicología cognitiva constataron que el estar consciente de las debilidades, ayuda a que éstas sean superadas sin crear frustraciones en los estudiantes.
- Los docentes deben abrirse a las posibilidades de trabajar en equipos multidisciplinarios.
- La capacidad argumentativa y crítica se elevó en los ensayos realizados, por lo que se asume que al comprometer al participante en el diseño y realización de los ejercicios, los resultados se optimizan.
- La evaluación formativa resultó propicia para guiar al estudiantado en el proceso de producción, pues la evaluación fue concebida como un acto de valoración y formación.

Por todo lo antes expuesto surgen las siguientes recomendaciones:

- Diseñar talleres dirigidos a docentes para promover la escritura a través del currículo, pues se requiere de multiplicadores que manejen una pedagogía crítica y de esta forma se pueda promover la construcción del conocimiento.
- Ofrecer otras secuencias pedagógicas, según las necesidades de escritura de cada especialidad, con la ayuda de un equipo multidisciplinario a fin de solventar las necesidades escriturales que demanda cada una de las especialidades.
- Según las necesidades reportadas, se podrían diseñar talleres que abarquen el modo de organización argumentativo dirigido a docentes.
- Optar por una evaluación formadora, no punitiva ni calificadora.
- Finalmente, siguiendo las sugerencias de los participantes, es factible diseñar una secuencia dirigida al acompañamiento escritural en las asignaturas de investigación.

El desarrollo de estas habilidades les permitirá no sólo mejorar las competencias cognoscitivas, sino también las sociales y las culturales. El trabajo cooperativo, característico de estos entornos de aprendizaje, es oportuno para el desarrollo conceptual, procedimental, actitudinal e incluso el motivacional.

Referencias

- Adoumieh, N. (2009). El Modelo Contextual Interaccionista y las Estrategias Metalingüísticas. *Revista de Educación Laurus 15* (29), 11-32.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera Linares, L. (2009). *Habla pública, Internet y otros enredos literarios*. Caracas: Equinoccio.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprende y de enseñar a escribir. En: Camps, A. (Comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 135-163). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Milian, M. (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp.7-39). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.
- Carlino, P. (2004b). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF> Consulta: 03/09/2010.
- Cassany, D. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication*. 32, (365-387).
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Hernández, M. A. y Quintero, G. A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. España: Síntesis.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/CIPOST
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 48 (73), 75-97.
- Perez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Barcelona: Murralla.

- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Visor.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Autora:

Nour Adoumieh es Magíster en Lingüística. Profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay. Adscrita a la Línea de Investigación *Lingüística aplicada a la Enseñanza de la Lengua* del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” (CILLHOM). Doctorante en Pedagogía del Discurso, del *Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”* (IVILLAB). nouradoumieh@hotmail.com