



DE LA
CRÍTICA
REVISTA LITERARIA

CORO / Vol. 4, año 2013. CELYL – UNEFM

NÚMERO 4



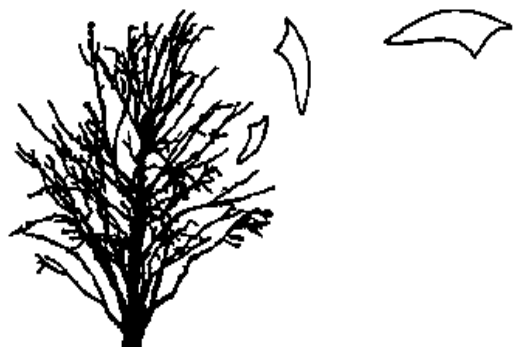
*Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”*

**Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”**

De la Crítica

REVISTA DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA N° 4

Coro – 2013



DE LA CRÍTICA REVISTA LITERARIA

Omacel Espinoza
DIRECTOR

COMITÉ DE ARBITRAJE:

Prof. José Nava (UNEFM)

Prof. Jesús Madriz (UNEFM)

Prof. Wilmara Borges (UNEFM)

Prof. Omacel Espinoza (UNEFM)

Prof. José Gregorio Vílchez (LUZ)

Enfoque Sociocultural del análisis de la disponibilidad léxica de los estudiantes delestado

Falcón.....

Tibisay Lamus

**El proceso de composición escrita y la calidad textual de los artículos de opinión de los
estudiantes universitarios de comunicación social.....**

María A Lugo

**Concepción de escritura, uso de los subprocesos de composición y calidad de textos
expositivos escritos por estudiantes
universitarios.....**

Juana Yaneida Franco

**La lectura y escritura como procesos estratégicos de la actualización docente. Unabordaje
socio-crítico desde la Investigación-Acción Participativa.....**

Carla Pineda Franco

**Autorregulación estratégica en el proceso de composición escrita de textos argumentativos
en estudiantes de tercer año del L.B. “Guillermo Cuartín”. Sabaneta-Falcón.....**

Héctor José Navas

**Expectativas docentes en la producción escrita de estudiantes de Educación
Media.....**

Linoel Leal Egledys Zárraga

Enfoque Sociocultural del análisis de la disponibilidad léxica de los estudiantes del estado Falcón.

Dra. C. Tibusay Lamus de R.
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Coro- Venezuela
tibusayderodriguez2012@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es difundir la temática referida al léxico disponible de los estudiantes del estado Falcón desde un enfoque sociocultural. Se realizó este estudio a los alumnos del Liceo "Raúl Ruiz Rodríguez", en el municipio Miranda a quienes se aplicó una prueba asociativa. Se consideraron las variables sociolingüísticas, se codificaron los informantes, se digitalizaron los datos y se importaron al programa Dispolex, el cual arroja índices de disponibilidad, índices de frecuencia acumulada; lo cual permite la realización de análisis cualitativos y cuantitativos. Vale decir que los resultados podrían dar cuenta de la influencia sociocultural que ejerce el contexto en estos estudiantes.

Palabras claves: Enfoque sociocultural, Disponibilidad Léxica, análisis lingüístico

Lexicon availability analysis from a sociocultural approach in Falcon students

Abstract

The aim of this article is to spread the topic referred to the lexicon available of students in Falcon state from a sociocultural approach. This study was conducted with students from High school "Raul Ruiz Rodriguez" in Miranda municipality, to whom an associative test was applied. Sociolinguistic variables were considered, informants were coded, the data were digitized and imported to Dispolex , which showed availability rates and cumulative incidence rates; allowing the realization of qualitative and quantitative analysis. The results could account for the influence of the sociocultural context in these students.

Keywords: sociocultural approach , lexical availability , linguistic analysis

Introducción

A pesar de que el léxico disponible comenzó a estudiarse en alumnos del francés como lengua extranjera hoy por hoy, este tipo de investigaciones ha dado un cambio sustancial en términos de longitud, latitud y diversidad temática dado que, este tópico se indaga en diversos ámbitos de la lengua española en su vertiente materna, como extranjera, amén de que también se realiza en el contexto de realización de otras lenguas. Este tema resulta muy relevante desde el punto de vista sociocultural ya que se asume que el léxico evidencia y muestra fehacientemente, el bagaje cultural que posee un individuo acerca del contexto en el que se desenvuelve. Vale decir que, la disponibilidad léxica se comprende como el léxico que emite un individuo en primera instancia en el marco de un contexto sociocultural dado, el mismo viene indicado por la denominación que se asigna y que otros autores han designado como centros de interés, campos semánticos o ejes temáticos. Estos centros temáticos contextuales son los siguientes: el cuerpo humano, la ropa, la casa (sin los muebles) los muebles de la casa, los alimentos y bebidas, los objetos colocados para comer, utensilios de la cocina, la escuela (muebles y materiales), la iluminación y medios de airear un recinto, la ciudad, el campo, trabajos del campo y del jardín, medios de transporte, los juegos y distracciones y las profesiones y oficios. Entre estos centros temáticos contextuales destacan: las comidas y bebidas, los animales y los juegos y distracciones como aquellos en los que mayormente se exhiben palabras propias del contexto local y sociocultural en el que se desenvuelven estos alumnos.

Actualmente este es un tema muy vigoroso a nivel internacional, dado que existe un centenar de investigaciones sobre este tópico. Muestra de ello son los trabajos de Ramírez, Hernández, Samper, Carcedo y Bartol, entre otros. El enfoque reiterativo en trabajos anteriores ha sido el de la lingüística cognitiva, lo cual comporta un gran esfuerzo indagatorio e intelectual, pero un poco limitado a juicio de la investigadora. La posición que se asume en este proyecto es sistémico e integral, dado que se asume la dialéctica materialista y se concibe que la lingüística, y especialmente la lingüística aplicada, es una ciencia multidisciplinaria que se soporta en la Sociología, la Psicología, y la Pedagogía, ciencia que comporta en sí la enseñanza de la lengua materna y sus diversos enfoques

teóricos y metodológicos para explicar los procesos de adquisición del lenguaje y con él la adquisición del léxico y el léxico disponible. En el marco de la Lingüística Aplicada se halla la lingüística informática, la léxico - estadística y el análisis sociolingüístico en este caso para explicar que la disponibilidad léxica en estudiantes de bachillerato ocurre en dependencia del contexto sociocultural en el que estos se desenvuelven.

Breve sustentación teórica de la Disponibilidad Léxica de los estudiantes de secundaria general en Venezuela

Según la Enciclopedia Lingüística (2010), la Lingüística se inicia a comienzos del siglo XIX, pero fue a partir de 1916 con la publicación póstuma del libro Curso de Lingüística general, del suizo Ferdinand de Saussure, cuando se convirtió en una ciencia y una disciplina integrada más amplia. Para Vikita (2006: 65):

“La lingüística estudia las lenguas humanas en sus diversas manifestaciones. El estudio de la lingüística plantea diversos interrogantes: la facilidad de adquisición frente a la dificultad en la explicación; cuales son los rasgos comunes entre las lenguas; cuales son los factores que influyen en el cambio de las lenguas”.

Este autor asume que la Lingüística es una ciencia que estudia las expresiones del idioma, se encarga de analizar procesos de adquisición de la lengua así como sus rasgos distintivos a lo largo de su desarrollo. La diversidad en el lenguaje es la base del campo de estudio de la lingüística, le confiere un carácter interdisciplinario al enfoque de su análisis, es por eso que se considera que la estrategia de Saussure, al distinguir entre el sistema de la lengua y su uso, posibilitó la acotación de un territorio científico autónomo y propio dentro del cual moverse. Por su parte, la autora considera que la escuela saussureana plantea como objetivo la descripción y explicación de la lengua como un sistema autónomo que se relaciona con las capacidades del hombre en el proceso de adquisición de su lengua.

Al respecto, Vikita (Op cit) expresa que al hablar de lingüística se hace referencia a la lengua, al uso de la lengua de todo aquel léxico que está conformado por las palabras utilizables de una lengua. En este trabajo es necesario destacar el referente de lingüística debido a que se está realizando un estudio lingüístico de cómo es el lenguaje que utilizan los estudiantes de bachillerato del estado Falcón y dentro de la lingüística, se pueden distinguir otras disciplinas, entre ellas está la Psicolingüística, que en el texto Pedagogía Infantil (2010), se

define como un cruce interdisciplinario entre la psicología y la lingüística, lo que supone poner en cuestión la relación fundamental entre lenguaje y pensamiento.

En ese orden de ideas, se considera que uno de los temas con gran desarrollo en la psicolingüística es el de la adquisición del léxico, ya que ésta es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje, por un lado, y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje, por otro. Esta ciencia muestra interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje es, además, ciencia experimental que exige que sus hipótesis y conclusiones sean contrastadas sistemáticamente con datos de la observación de la conducta real de los hablantes en situaciones diversas. Dentro de la disponibilidad léxica, la psicolingüística estudia la asociación entre el estímulo y la reacción léxica producida, esto es qué palabras concurren a la mente en los primeros momentos en dependencia del tema contextual cultural de que se trate.

La Psicolingüística es una disciplina que sustenta a la Lingüística Aplicada, que para Santos (1999: 34) es una “disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”. Desde esta definición se pueden analizar ciertas características. Primero, tiene el carácter científico igual que otras disciplinas científicas. Segundo, hay que darse cuenta de que es un mediador entre el campo de la actividad teórica y práctica, lo cual es relevante a los efectos de este estudio.

Desde este marco contextual se considera que, el conocimiento del vocabulario disponible es útil a la hora de establecer prioridades en la enseñanza del léxico de cualquier lengua, así como para la elaboración de diccionarios orientados al aprendizaje tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras. Ése es uno de los objetivos fundamentales del proyecto panhispánico de disponibilidad léxica en el que esta investigación se inserta. En este sentido, dado que se trata de un proyecto de un estudio sociolingüístico, comprendería lo que se denomina condicionamientos de la sociedad dados por el conjunto más o menos complejo de "dialectos", "niveles" y "estilos de lenguaje (conocido como diasistema).

Aunado a ello, la Sociolingüística es una ciencia que se encarga del estudio del uso de la lengua como expresión social de los hablantes, en tal sentido Santos Gargallo, (Op cit,41) la define como:

“... la disciplina que estudia la lengua en relación con la sociedad, un conjunto de relaciones que se dan entre los individuos y grupos con el

objetivo de organizarse y relacionarse entre sí y con los distintos ámbitos de una sociedad. La sociolingüística se manifiesta y se difunde a finales de la década de 1960 y principios de 1970, marcando diferencias con otras disciplinas afines. La sociolingüística intenta explicar por medio de la relación causa-efecto, los fenómenos lingüísticos y los sociales. A diferencia de la sociología del lenguaje, tiende a explicar los fenómenos sociales por medio de los indicios lingüísticos y su objeto central de estudio es el funcionamiento del lenguaje dentro de una estructura social”.

Algunos autores combinan elementos de ambas ciencias, para Hudson (1981; 29), la sociolingüística es "el estudio del lenguaje en relación con la sociedad". Por otra parte, Fishman (1979: 18), afirma que: "El campo de la sociología del lenguaje se define como un punto sobre el que converge el espectro total de temas relacionados con la organización social de la conducta lingüística...". La sociología del lenguaje se ocupa de la totalidad de temas relacionados con la organización social del comportamiento lingüístico, incluyendo no sólo el uso lingüístico sino también las mismas actitudes lingüísticas y los comportamientos explícitos hacia la lengua y hacia sus usuarios. En cuanto al estudio del léxico la sociolingüística es un importante indicador de la variación sociolingüística, como afirma Gómez (2004: 103), el análisis cuantitativo de la disponibilidad léxica de cualquier comunidad dialectal ofrecerá “una excelente descripción de su norma léxica refleja la matriz social de dicha comunidad.”

Así mismo, Gómez (Op. Cit.: 133), sostiene que, si se acepta que las aportaciones más destacadas de la sociolingüística al desarrollo de las ciencias sociales son las referidas a las técnicas de obtención de datos y al análisis descriptivo-explicativo de los mismos, “estaremos de acuerdo en la necesidad de aplicar algunas de sus reglas metodológicas básicas, especialmente, las referidas a los requisitos que exige la muestra de informantes que hemos de seleccionar en el universo de la población.”

Para este trabajo se tomó en cuenta a la sociolingüística ya que permite precisar los sistemas lingüísticos de un grupo social determinado y a la vez caracterizar las expresiones del lenguaje empleado. Es importante señalar que a través del lenguaje se puede identificar la forma de hablar de un individuo y de la comunidad lingüística a la que pertenece, al igual que a su ubicación (status) o grupo social.

Por su parte, Martínez, en su Diccionario de Lingüística Moderna (1997:237), dice que el término léxico “se reserva para aludir al conjunto de clases abiertas portadoras de significado”. De lo que se puede concluir que el término léxico es parte esencial del sistema lingüístico, el cual ha estado y está muy presente en los diferentes métodos de enseñanza de

idiomas. No obstante, su tratamiento ha sido bastante variado y cada uno de los diferentes métodos le ha otorgado una preeminencia distinta.

Aunado a ello, García (2005: 24), expone que:

“En el aprendizaje de cualquier lengua, el desarrollo de la competencia léxica se considera siempre como uno de los pilares fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en ese segundo idioma. La ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, la competencia léxica permite expresarnos y comprender lo que se nos manifiesta en la interacción comunicativa.”.

Es evidente que la metodología aplicada en la enseñanza del léxico debe basarse en los principios lingüísticos, cognitivos y psicológicos que fundamentan la competencia léxica. García (2005) explica que autores como (Lafer 1994; Marconi 2000; Tréville 2001; Gómez (2004) coinciden en afirmar que “las unidades léxicas son signos lingüísticos que representan fenómenos gramaticales, referenciales, discursivos, socioculturales y estratégicos”; de ahí que actúan como instrumentos de desarrollo de la competencia comunicativa. Al respecto también se puede hacer mención del léxico de los jóvenes, esta es la forma más original, más a la moda que tienen los jóvenes para expresarse, tiene mucho que ver con la etapa de la vida de la adolescencia, no tiene nada que ver con el cambio social, ya que muchas veces también puede utilizar palabras vulgares, lo vulgar está presente en el léxico juvenil como una característica propia de este lenguaje, la mayoría de los estudios lingüísticos dan como resultado, de modo más o menos explícito, una identidad entre el lenguaje juvenil y lo vulgar. Entendido éste como aquél que es conocido y exhibido por el vulgo.

El lenguaje juvenil es esencialmente oral; la parte material del lenguaje, por tanto, juega un papel esencial en la formación de nuevas palabras. Grijelmo (2002: 57) plantea que la lengua, además de un peculiar modo de entender el mundo por parte de una comunidad (también de una comunidad de jóvenes), es un sistema estable cuya realización podrá presentar matices según el contexto, y sobre todo, que ninguna abstracción, entendida como una totalidad, puede explicar la complejidad del ser humano.

Por tanto, el lenguaje juvenil, no debe estudiarse desde una perspectiva externa, sino como una forma de expresar, de entender y de vivir. Si bien es cierto que el marco de hablantes es bastante definido, es complicado discernir hasta qué punto es el lenguaje de los jóvenes una

simple variante de una lengua conocida o si se trata en realidad de una lengua en sí misma, con su propio léxico, su semántica particular e incluso con una norma propia no escrita, establecidas también entre los jóvenes de una nación concreta.

La ubicación cronológica enfrenta a la realidad de que todo idioma cambia de una región, localidad, tiempo, época a otra; ello se observa principalmente en el uso del lenguaje en sus aspectos fonéticos, morfológicos y léxicos.

Los venezolanos como todos los demás pueblos hispanoamericanos son propietarios de una forma particular de hablar el castellano, y Andrés Bello en su Gramática Castellana ya pregonaba la hipótesis de que los pueblos de América tenían igual derecho que los pueblos de España a que se les “tolerasen sus accidentes y divergencias” en la forma de utilizar la lengua común. Las particularidades en el uso del léxico por parte del venezolano no pueden defenderse a ultranza y negar el hecho de que en nuestro colectivo si hay gente que emplea de manera impropia el idioma, la necesidad de expresión es cambiante y el ritmo de éste es el mismo de la sociedad en la que está inmerso el venezolano, es además cónsono con el lenguaje que le ayudará en su progresiva adaptación a las novedades y le permitirá continuar siendo el fundamental instrumento de expresión y de comunicación que hasta ahora ha sido.

González (s/f), explica que la variedad expresiva en el lenguaje de los venezolanos se puede observar muy claramente en las palabras, frases, oraciones que convertidas en construcciones lingüísticas dan fe de su historia, de su cultura. Es por ello que, esta autora considera lo siguiente:

“La ciencia de la lingüística contempla que la más rica fuente de creación y desarrollo de cualquier lenguaje y en este caso, el castellano, es el pueblo ya que es él quien a la larga impone la manera, el modo de decir las cosas, como forma de cultura, el idioma que usamos es parte esencial de los rasgos específicos de nuestro pueblo”.

Cada país, tiene su propia cultura y costumbres, esto también se ve reflejado en la forma de expresar de cada nación. Una palabra puede tener varios significados dentro del mismo territorio, y Venezuela, es bastante extensa y variada en el léxico o habla común.

El idioma español llegó a Venezuela en el tiempo de la invasión europea, llevada a cabo desde los primeros años del siglo XVI, la mayoría de los españoles eran originarios de las

regiones de Andalucía, y de Extremadura trayendo consigo ese acento y modalidad, otro grupo llegó de las Islas Canarias muy alejada de la península Ibérica, por lo tanto, se caracterizaba por diferencias dialectales. Es así como, el habla de estas regiones es la base del español hablado en Venezuela. Reyes, Carrillo y otros (2007), expresan que “En este país, la lengua es para los habitantes un patrimonio propio que enriquece y renueva de acuerdo con sus necesidades, esta conjunción, necesariamente, va a determinar la formación de rasgos propios del español que se habla en Venezuela, estos rasgos no pudieran ser específicos del habla, sin embargo, la frecuencia de uso de la significación que adquiere en determinados contextos, permiten considerarlos.

Cada pueblo tiene su propia identidad, es natural que sus habitantes tenga también una particular manera de hablar, reflejos de su modo de vida y su cultura, es así como en la zona central el acento es percibido y proyectado por los medios como el estándar de Venezuela. En otras zonas del país se usa el voseo, y supresión de la “r” en el uso de los verbos en infinitivo. Se incluye el léxico como aporte teórico ya que para el estudio es necesario conocer su definición y así determinar cuál es el léxico que utilizan los jóvenes preuniversitarios, pudiendo establecer las comparaciones y/o relaciones con el léxico de Venezuela.

La relación del léxico con este trabajo se centra en que éste es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico. Además, cabe resaltar que sin el léxico no puede haber comunicación. Siendo las palabras las portadoras del significado, es lógico que se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación. Bartol Hernández (2010) añade que los datos de un estudio de léxico y disponibilidad léxica no sólo aportan información sobre la organización del lexicón mental, sino también pueden ser un guía en el que se podría basarse el aprendizaje del léxico en una comunidad.

Enfoque sociocultural

Este apartado se sustenta en los aportes teóricos de Romeu, A (2010) quien asume que la palabra enfoque, fue documentada en 1899, se deriva de foco, que proviene del lat. *fōcus*, del cual se deriva focal y de este enfocar. Se define como “la manera de considerar o tratar un asunto” (De Toro y Gisbert, Miguel, 1968:400), lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen; proviene de enfocar, que significa examinar, considerar los puntos de un asunto Según esta autora el enfoque cognitivo, comunicativo y

sociocultural Roméu, A. (2003: 143) se enmarca dentro de una concepción transformadora, en tanto parte de la concepción dialéctico-materialista, que aporta las tres leyes generales de la dialéctica, mediante las cuales se explica el desarrollo a partir de la unidad y lucha de contrarios, los saltos cuantitativos y cualitativos y la negación de la negación, lo que permite rescatar lo mejor de lo viejo y pasado, para construir la nueva realidad.

Prosigue Romeu (Op cit) y sostiene que la concepción dialéctico-materialista define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto la unidad indisoluble de su dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa, explicadas por Vigotski en su unidad dialéctica (Vigotski, 1966:22); tiene en cuenta las más recientes investigaciones de la lingüística del habla, que toman como objeto el discurso e indagan acerca de su estructura y funciones, y explican su naturaleza como proceso de interacción social (Van Dijk, 2000: 52). De igual forma, defiende la concepción de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman 1979:22).

Ese enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación de significados, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana (Eco 1988:24). A su vez, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano. La interdisciplinariedad se asume como “...un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, buscar marcos integradores, interactuar con hechos...” (Mañalich 2000:4). Todo ello es compartido por la autora de este artículo y se asume que este enfoque sociocultural se sustenta en tanto en la interdisciplinariedad como en la complejidad.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu, (2003), con quien la autora de este artículo coincide, es una construcción teórica que obtuvo como resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito, se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la escuela histórico-cultural (Vigotski, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones (Castellanos, D.,2001).

Dicho enfoque tiene un carácter interdisciplinario al basarse en teorías lingüísticas que asumen respectivamente la investigación del discurso. Se toman como base la hermenéutica, la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología lingüística, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. A partir de los resultados de la lingüística del texto o lingüística discursiva, que explica las relaciones entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, ha sido posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un contexto dado. De igual forma, en dicho enfoque se tienen en cuenta las teorías didácticas más avanzadas, que asumen una concepción desarrolladora desde el punto de vista integral y el paradigma sociocultural, que supera las limitaciones de otros paradigmas como el cognitivista y el constructivista.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se apoya en los resultados de las investigaciones acerca de los procesos cognitivos en los que el lenguaje interviene, así como en aquellas que explican la comunicación en diferentes contextos socioculturales y el lenguaje en uso, por lo que se tienen en cuenta tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural.

Se toman para este trabajo las dimensiones propuestas por Romeu (op cit) a saber:

- Dimensión cognitiva: las investigaciones de los psicólogos cognitivistas profundizan acerca de los procesos implicados en la comprensión y construcción de significado, que han arrojado múltiples datos y han alcanzado gran difusión en el ámbito de la ciencia, así como su aplicación a la docencia. Tal es el caso de las llamadas estrategias de lectura (K. Goodman, 1982), los engramas de actuación (Grasser); las macrorreglas de reducción de la significación (Van Dijk, 1980), la teoría de la modularidad para procesar la sintaxis (Fodor, 1983) y otros modelos cognitivos del discurso, así como de las estrategias metacognitivas que le permiten autorregular el proceso de significación (plantearse un objetivo, seleccionar estrategias, autorregular el proceso). Desde una concepción semiótica, a partir de los postulados de Peirce, se considera que los procesos de significación son procesos de inferencia, en los que se pone de manifiesto la capacidad humana de atribuir sentido a los signos, la cual es de naturaleza hipotética, lo que Peirce denomina “abducción”, que

implica una interpretación, que puede ser siempre mejorada, enriquecida o rectificada. De lo anterior se infiere que comprender es atribuir significado al discurso.

- Dimensión comunicativa: A partir de los resultados de la lingüística del texto o lingüística discursiva, que explica las relaciones entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, ha sido posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas (del sistema al discurso, teniendo en cuenta su diversidad), en dependencia de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un contexto dado.

- Dimensión sociocultural: Se asumen las concepciones acerca de la lengua como ideología (Bakhtín,) que reconoce el carácter dialógico y polifónico de la comunicación y que contempla la relación con el otro, así como los componentes afectivos, motivacionales, creativos y axiológicos que se revelan a través de ella, en los diferentes contextos de interacción social.

Se considera que la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como enfoque didáctico, debe satisfacer:

- La necesidad de aportar estrategias que contribuyan a desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de comprensión y construcción de significados en diferentes contextos de significación.
- La necesidad de explicar, a partir de reconocer las características de la textualidad, fenómenos tales como la progresión temática, la coherencia, la pertinencia, la intertextualidad y otros que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas.
- La necesidad de ofrecer un modelo de análisis que permita integrar los actos semánticos y pragmáticos con los sintácticos.
- La necesidad de asumir las investigaciones lingüísticas de forma interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, a partir de estudios integradores que escapen del reduccionismo de las concepciones lingüísticas tradicionales.
- La necesidad de ofrecer aportaciones de carácter teórico y metodológico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como la literatura, la estilística, la narratología, la historia y otras, así como a las de carácter no filológico, que operan

con los metalenguajes de otras ciencias.

Se consideran como aportes más significativos los siguientes:

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ha tenido su aplicación en diferentes aspectos de la enseñanza de la lengua y la literatura, la enseñanza del español como lengua extranjera, así como en el tratamiento de los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas no filológicas.

En este enfoque – a decir de Romeu (ibídem) - se parte de la comprensión del papel del lenguaje como medio de cognición y comunicación y de interacción sociocultural, que se revela en el proceso de transmisión de conocimientos y en el desarrollo de los sentimientos y valores en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. Lo anterior se manifiesta en la importancia que se le concede a la enseñanza de la lengua materna, la que se define como macroeje transversal del currículo, lo que ha ido permitiendo que cobre fuerza la perspectiva discursiva e interactiva de la significación para la interpretación del mundo natural, social y cultural, la que plantea la necesidad de asumir la enseñanza centrada en los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados, y estudiar la lengua a partir de su uso en contextos de significación. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo y de la cognición y la comunicación constituye pilares teóricos de la escuela histórico-cultural que el enfoque asume y es compartido por la autora de este artículo.

Acerca de la Disponibilidad Léxica

Saralegui y Tabernerero (2008) definen el léxico disponible como “el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación”. Lo que se pretende es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinados temas de comunicación. Se diferencia del léxico básico en que éste lo componen las palabras más frecuentes de una lengua con independencia del tema tratado. El léxico disponible es un léxico potencial, no actualizado. López (1999), al explicar la aparición y desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica, señala que:

“Es tradición en la lingüística contemporánea considerar el léxico fundamental de una lengua como aquel que está formado, o que resulta de la suma del léxico básico y el disponible, aunque hay que precisar una diferenciación, mientras los léxicos básicos ofrecen una proporción real

del uso de las diferentes clases de palabras, la disponibilidad léxica señala el vocabulario concreto que el hablante podría utilizar en un contexto comunicativo dado”.

Las últimas investigaciones sobre disponibilidad léxica también suscriben los presupuestos de los que parte Hernández (2006), y explica que la “visión de la disponibilidad como tarea cognitiva en la que los procesos psicológicos subyacentes condicionan en gran medida el vocabulario producido”, la mayor parte de las definiciones recientes de palabras disponibles hacen referencia al caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada. A la luz de este breve marco referencial contextual Es importante subrayar que, entre la sustentación teórica que sirve como basamento epistemológico de esta investigación, los elementos conceptuales de la disponibilidad léxica ocupan un lugar relevante para la comprensión del tema abordado.

Para López (1996):

"el léxico disponible, es aquel que tienen a su disposición los hablantes cuando la conversación gira en torno a ciertos temas o centros de interés. Además de su importancia intrínseca, el vocabulario disponible ofrece, junto al básico, la medida del léxico fundamental de una lengua en una comunidad de habla determinada". (P.245)

El léxico fundamental de una comunidad de habla está conformado por el léxico básico y el léxico disponible, los cuales son reflejo de la capacidad cognoscitiva de los informantes. Es por ello, que se considera imprescindible conocer, identificar, diagnosticar el léxico disponible de los estudiantes para planear la enseñanza de la lengua española materna y extranjera, a objeto de combatir lagunas gramaticales, mal manejo de la semántica, escasez de vocabulario, uso de palabras comodines, sin explorar la riqueza y diversidad de la lengua española. Finalmente, se considera que la relación de la disponibilidad léxica con este trabajo es recoger, analizar y valorar cualitativamente, el léxico disponible de los estudiantes falconianos, conocer el conjunto de palabras que los estudiantes poseen en su lexicón mental, que actualizan de acuerdo a la situación comunicativa que existe entre ellos lo que hace que aparezca un vocabulario requerido por el tema concreto de una situación contextual dada.

Breves consideraciones metodológicas de la disponibilidad léxica

Para obtener el léxico disponible en el contexto primigenio de este tipo de investigaciones, se trabajaba con textos orales, mediante grabaciones de conversaciones de los

hablantes francófonos para tratar de representar en forma fidedigna, la lengua hablada. Hoy en día se administra un test asociativo de disponibilidad léxica, contenido de los datos relativos a los factores sociolingüísticos, tales como edad, sexo, tipo de institución, ubicación de la institución, procedencia, estudios y profesión de los padres; así como los estímulos, también denominados centros de interés o ejes temáticos. En este trabajo los denominamos centros temáticos contextuales, en el entendido de que estos ejes temáticos obedecen al contexto sociocultural que circunda el área social de desenvolvimiento de estos estudiantes. En dependencia de que la investigación sea panhispánica o no, amén del objetivo propuesto por el investigador, se asumen los 16 ejes temáticos o se incluyen otros.

La aplicación de la prueba dura media hora, los estudiantes tienen dos minutos por cada centro contextual para producir al menos 13 palabras vinculadas al tema tratado en el centro contextual que recurran a su memoria. Posteriormente se digitalizan los materiales aplicando las normas de edición según Samper (2000) y se codifican los informantes de acuerdo con las variables socioculturales: sexo, tipo (pública y privada) y ubicación rural o urbana del centro educativo, así como los estudios y profesión de los padres. Estos materiales se corrigen y unifican de acuerdo con el DRAE y con el CLAVE se unifican los extranjerismos en formato Word y luego se convierten en archivos formato txt para poder ser importados desde el programa Dispolex.com, el cual arroja índices de frecuencia por centro de estudio y por centro temático contextual para realizar análisis estadísticos, con cuyos datos también deben hacerse análisis lingüísticos del siguiente tenor:

Análisis del léxico disponible de los estudiantes falconianos en los centros contextuales “alimentos y bebidas”, “animales” y “juegos y distracciones” con un enfoque sociocultural

Análisis lingüístico de la producción escrita en los test asociativos aplicados a los Estudiantes de la Institución Pública Rural Liceo Bolivariano “Raúl Ruiz Rodríguez”, ubicada en Caujarao, Estado Falcón. (Centros temáticos contextuales ‘los alimentos y las bebidas’, ‘los animales’ y ‘los juegos y las diversiones’).

Centro Temático Contextual ‘Alimentos y Bebidas’

Entre las palabras empleadas por los informantes que están relacionadas con la comida,

se obtuvo una serie de sustantivos, tales como ‘arepa’, ‘queso’, ‘mondongo’, ‘refresco’, ‘carne’, ‘ensalada’, ‘hamburguesa’, ‘empanada’ ‘caraota’. Así como construcciones sintagmáticas formadas dentro del sustantivo ‘jugo’, generándose un grupo de vocablos como ‘jugo de melón’, ‘jugo de patilla’, ‘jugo(s) natural(es)’, entre otras.

Estos informantes además produjeron nombres de comidas tradicionales, las cuales realzan y dan cuenta de su cultura, como por ejemplo: ‘caraota’, ‘mondongo’, ‘arepa pelá’, ‘nata’, ‘pira’, ‘chivo guisado’, ‘asadura’, ‘empanada’, entre otras. Aunque como parte de la influencia de otras culturas se produjeron los extranjerismos ‘pizza’ y ‘sándwich’, en este último se produjeron errores como ‘sandwig’ y ‘sandwi’. Por otro lado, se produjeron marcas comerciales como ‘Nestea*’, ‘Buchanan*’, ‘Toddy*’ y ‘Pepsi*’, además de extranjerismos, especialmente los anglicismos ‘sandwich’ ‘whisky’

Ejemplos:

11212 00805 Refresco, jugo, caraota, pollo, carne, huevo, malta, leche, atún, sardina, arroz, harina, avena, pan.

11211 01105 Refresco, agua, pollo, bistec, caraota, carne, pizza, empanada, jugo de naranja, cerveza

Centro Temático Contextual ‘Los Animales’

Entre las palabras producidas por los informantes en este centro de interés se obtuvo diversos sustantivos: ‘tiburón(es)’, ‘ballena(s)’, ‘sardina(s)’, ‘perro(s)’, ‘pato(s)’, ‘gato(s)’, ‘iguana(s)’, ‘bisure’, ‘pájaro’, ‘hormiga(s)’, ‘cucaracha(s)’, algunas de las cuales se repitieron en el resto de los informantes, además de nombres de animales de la fauna local ‘Chuchube’, esta es un ave pequeña de color parduzco y canto llamativo. López (2010) explica que “Chuchube es el apelativo regional que le pusieron los descendientes de los Caquetíos a la Paraulata llanera en Falcón y otros estados noroccidentales. Se trata, sin duda, de una voz indígena, aunque su origen aún se desconoce.” El Falcón esta peculiar ave esta inmortalizada en la canción de Sombra en los Médanos de Rafael Sánchez López quien en sus estrofas dice “entre cardones y dunas, un chuchube modula un cantar”. Estos hallazgos dan cuenta del valor idiosincrático y cultural de los resultados obtenidos. En este centro contextual se destaca, además, que no hubo algún otro hallazgo similar. Siguiendo este orden de ideas, se puede decir

que los vocablos empleados por los estudiantes son de género masculino, número singular, en los cuales los informantes asociaron ‘perro’ con ‘gato’ quizá por contrariedad o por asociación según el léxico mental que cada ser humano posee.

Ejemplos:

2121103214 Oso, perro, gato, pato, cochino, culebra, gallina, pingüino, conejo, paloma(s) chivo(s) vaca(s) burros.

2121203314 Hipopótamo(s) mono(s) gallina(s) perro(s) gato(s) elefante(s) pescado(s) cocodrilo(s) tiburón, delfine(s) loros

Centro Temático Contextual ‘Juegos y Diversiones’

Se trata de un campo que presenta numerosas lexías como nombre de juegos electrónicos, las cuales corresponden a extranjerismos (tipo anglicismo), por ejemplo: ‘Counter(s)strike’, ‘Vice City’, ‘Silk road’, ‘sega, atari’, ‘Xbox’, ‘007’, ‘residente vil 4’, ‘Tom Riders’, ‘Play station’, éste último llegó a ser escrito de diversas formas, entre ellas ‘fainstencho’ y ‘play tenchu’. Estos resultan abundantes en comparación con distracciones como ‘tocaíto’, ‘pisé’, ‘el avión’, ‘el palo mantequillero’, juegos tradicionales más propios de la etapa infantil, además hay producción de disciplinas deportivas como ‘kikinbol’, ‘basket’.

Por otra parte, se encontraron siglas lexicalizadas como ‘MLB’, También hubo un hallazgo de construcciones verbales en cuanto a reír, encontrándose: ‘riendo’, ‘reírnos’.

Hay construcciones sintagmáticas en ‘carrera de sacos’, ‘pelota de goma’, ‘bola(s) criolla’(s), ‘Pelotica de goma’, que en las tradiciones venezolanas están consideradas como juegos y distracciones culturales. Los juegos tradicionales en Venezuela han representado la cultura popular a lo largo de la historia del país. Entre los juguetes más populares se cuentan la perinola, el yo-yo, el gurrufío, el trompo, las metras o pichas, la zaranda y el papagayo, así como las muñecas de trapo. En el grupo de los juegos destacan la popular carrera de sacos, las rondas, saltar la cuerda, la candelita y el palito mantequillero, entre otros.

Ejemplos:

21212 03315 Videojuegos, computadora, leer, ver televisión, jugar kikinbol, bingo, dominó,

atari, celulares

2121103415 Volibol, ver tv, kikimbol, dominó, trompo, internet.

Conclusiones

Es importante señalar que se halló la presencia de siglas lexicalizadas, marcas comerciales, errores ortográficos, extranjerismos específicamente anglicismos, palabras derivadas, prefijadas compuestas entre otras, formas verbales en infinitivo. También se observó la confusión en el uso de la grafía v b en el primer centro de interés el cuerpo y en el centro de interés nueve medios de airear un recinto en la grafía s z sócate, zocate vello y bello Entre los resultados lingüísticos, en términos generales se observa que los alumnos tienen un léxico disponible y activo conforme a la forma como lo utilizan para comunicarse. También se evidencia el recurrente uso, por parte de los informantes de las marcas comerciales, especialmente en el centro contextual 'alimentos y bebidas', también se observa la presencia de extranjerismos y venezolanismos así como también presencia de estructuras sintagmáticas, uso de diminutivos y sinonimia. En el centro contextual 'juegos y distracciones', se evidencia la influencia de siglas lexicalizadas y extranjerismos, así mismo fue abundante la producción de disciplinas deportivas 'fútbol', 'béisbol', básquetbol, 'pin- pong', 'tenis'.

En el material se observaron voces recogidas que no tienen entrada en el DRAE y sí en el resto de diccionarios consultados. Es el caso de: 'chuchube, el cual es un ave local y típico de tierras caquetías venezolanas. Otras por el contrario tienen significado diferente, es el caso de 'pira' que aparece en el DRAE pero en la zona tiene un significado muy diferente. Pudo comprobarse cómo se configura el léxico disponible de los jóvenes estudiantes falconianos. El vocabulario toma cuerpo propio, sin embargo hay un patrón estándar en el léxico, que se observa en la cantidad de veces que se repiten las palabras.

El estudio de la disponibilidad léxica plantea cuestiones teóricas muy importantes, así como dificultades metodológicas que han de resolverse en la medida en que sigan los análisis sobre el tema. El conjunto del material que se reunió podrá servir como guía no solo para fijar los objetivos de enseñanza del léxico disponible especialmente en la zona de Falcón, si no para fijar los contenidos léxicos en la enseñanza de español a los estudiantes pre universitarios y todos los estudiantes de los distintos niveles de la educación básica. Finalmente todas las investigaciones en este sentido permiten obtener una información muy valiosa sobre el léxico,

así como también reunir materiales aprovechables para su enseñanza, tanto en áreas geográficas determinadas como el conjunto del territorio falconiano, lo cual es extensible a todo el territorio venezolano.

Referencias

Fuentes Documentales

ACADEMIA VENEZOLANA DE LA LENGUA, (2005) *Diccionario de Venezolanismos*. Universidad Central de Venezuela. Fundación Edmundo e Hilde Schnoegass. Caracas.

ALTUVE S y RIVAS A. (1998). *Metodología de la Investigación. Módulo Instruccional III*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2002): *La Formación de Palabras en Español*. Editorial Arco/Libros. Madrid.

ALVAREZ A. (1992) *Sociolingüística*. Departamento de Lingüística Universidad de Los Andes, Mérida.

BARTOL, J., (2003), *Léxico Disponible de Soria*. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.

_____, (2004) *El léxico Disponible de Soria*. Estudio y Diccionarios. Burgos. Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

_____, (2010). *Disponibilidad Léxica y Selección del Vocabulario. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla, Zaragoza: Institución "Fernando el Católico"*.

CADENAS, R. (1997). *En Torno al Lenguaje*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana y Universidad Central de Venezuela.

CARRETER, L. (1968), *Diccionario de Términos Filológico*. Tercera edición Gredos Madrid.

- CARTAY Rafael (2010), *Diccionario de Cocina Venezolana*. Editorial Alfadil. Caracas.
- CASTRO PUMAREGA Daniel (2010), *Diccionario de Venezolanismos*, Ediciones Signum, Caracas.
- CHOMSKY, N. & J. PIAGET (1983), *Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje*. Barcelona, Crítica.
- _____ (1988), *El Lenguaje y los Problemas del Conocimiento*, Madrid, Visor.
- D'AQUINO RUIZ G, (2009). *Léxico venezolano*. Universidad Central de Venezuela. Instituto de Filología Andrés Bello.
- ECHEVERRÍA (1991) *Estratificación Social del Español de Costa Granadina*. Granada. Universidad De Granada Almería. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Lingüística de la Universidad de Granada. España
- FISHMAN (1979). *Sociología del Lenguaje*. Madrid edición Cátedra.
- GÓMEZ (2004). *El Léxico Disponible de los Estudiantes Valencianos*. Tesis doctoral.
- GRIJELMO, A. (2002). *La Seducción de las Palabras*. Madrid, ediciones punto de lectura.
- HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y BAPTISTA L. (1998) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill-Interamericana de México S.A. de CV.
- _____ (2006) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill-Interamericana de México S.A. de CV.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2006). *Hacia una Teoría Cognitiva Integrada de la Disponibilidad Léxica: El Léxico Disponible de los Estudiantes Castellano-Manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- HUDSON, (1981). *La Sociolingüística*. Editorial Anagrama, Barcelona, España.

LAMUS, Tibisay. (2004). *Relación entre la Disponibilidad Léxica y el tipo de Escuela en la II Etapa de Educación Básica*, Trabajo de investigación, UNEFM. Coro.

LEWANDOWSKI, Theodor, (2000). *Diccionario de Lingüística*. Madrid, España.

LÓPEZ MORALES, (1983). *Lingüística Estadística*. En h. López

_____, (1995) Disponibilidad Léxica en Andalucía. Proyecto de investigación en REALE. España.

_____, (1996). *Los Estudios de Disponibilidad Pasado y Presente*. En actas del IV Congreso de la Asociación de filología de Costa Rica. Costa Rica

_____(1999). *Léxico Disponible de Puerto Rico*. Publicación del Instituto de Investigación de la Universidad de Puerto Rico, Río las piedras.

MARTÍNEZ (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Editorial Ariel,

MICHEA, R. (1953). *Palabras Comunes y Palabras Disponibles. Nuevos Aspectos De Lenguaje Estadístico*. EN LLM

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Editorial Espasa. Vigésima segunda Edición.

ROMEU ANGELINA (2010). *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural de la Enseñanza de la Lengua: Periodización y Aportes*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Haba, Cuba.

SANTOS GARGALLO, I, (1999). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid

SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2000). *Disponibilidad Léxica en Alumnos de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca. La obra ha sido publicada por ASELE (Málaga) en el año 2002.

VIGOTSKY, L. (1982). *Obras Escogidas (4 tomos)*. Madrid, Visor.

Fuentes Electrónicas

CADENAS (1970). *El Lenguaje Ese Hilo Conductor*, (tomado de la quiebra del lenguaje) U.V.C caracas. Disponible en:

[http://universalia.usb.ve/anteriores/universalia14/Rafael Cadena. Hotmail.](http://universalia.usb.ve/anteriores/universalia14/Rafael%20Cadena.Hotmail)

D'ÁQUINO RUIZ Giovanna (s/f), *Revisión del Léxico de Uso Actual en Venezuela: Aporte para el Futuro Diccionario Contrastivo*. Universidad Central de Venezuela. Instituto de Filología "Andrés Bello". Disponible en: www.cervantesvirtual.com/.../revisin-del-lxico-de-uso-actual-en-ven

ENCICLOPEDIA LINGÜÍSTICA, (2010). *Lingüística*. Disponible en: <http://e-ciencia.com/recursos/enciclopedia/>

GARCÍA María (2005). *La Enseñanza del Léxico del Español como Lengua Extranjera. Resultados de una Encuesta Sobre la Metodología Aplicada en el Aula*. Universidad de Wollongong (Australia). Disponible en: [http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico lourdes de miguel.pdf](http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf)

GRIJELMO (1999). *Defensa Apasionada Del Idioma Español*. Taurus, Caracas; Disponible en:

[http://www.Lectualia.com/libro/8452/defensa-apasionada-del-idioma-espaol.](http://www.Lectualia.com/libro/8452/defensa-apasionada-del-idioma-espaol)

GONZALEZ Dolores. (s/f). *¿Cómo Habla el Venezolano?*. Disponible en: <http://apunexpo.pm-sol.com/pdfdocs/opiniones/gonzalez-gerencia04.pdf>

LINGÜÍSTICA. Disponible en: educ.ar : <http://aportes.educ.ar/> : [Lengua](#)

LOEFLER, S (2000). *Las Zonas lingüísticas de Venezuela*. Disponible en <http://www.varilex.com>

MOLINÉ J. Ana B. (2004). *Creación Léxica en el Vocabulario de los Jóvenes*

Aragoneses: Aspectos Morfológicos. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Aragón. Disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/27/07moline.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario Panhispánico de Duda*. Primera Edición, Disponible en: <http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltGUIBusDPD?clave=tanga>

REYES Lauiris, CARRILLO María, HERNANDEZ Josbelys y FLORES Zurwix (2007), *El Habla en Venezuela*. Instituto de Nuevas Universitario Profesiones Caracas. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos61/el-habla-venezuela/el-habla-venezuela.shtml>

ROSENBLAT; (1986). *El castellano de Venezuela*. Disponible en:

[www.Analítica.com/ Biblio/Rosenblat/castellano.95.pagina](http://www.Analítica.com/Biblio/Rosenblat/castellano.95.pagina)

SARALEGUI Carmen y TABERNERO Cristina, (2008). *Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico*. Disponible: Navarra. Universidad de Navarra. Disponible en: www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/65.pdf

VIKITA (2006). *La Reflexión Sobre el Lenguaje Solo Apuntes*. Disponible en: <http://filosofia.tk/soloapuntes/tercero/lin/t1lin.htm>

ANEXOS

Archivos digitalizados del corpus estudiado

Encuesta

1.- Partes del Cuerpo	2.- La Ropa	3.- Partes de la Casa (sin Muebles)	4.- Muebles de la Casa
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10
11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13

14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20
5.- Alimentos y Bebidas	6.- Objetos Colocados en la Mesa para la Comida	7.- La Cocina y sus Utensilios	8.- La Escuela (Muebles y Materiales)

1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10
11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13
14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20

9.- Iluminación y Medios de Airear un Recinto	10.- Ciudad	11.- Campo	12.- Medios de Transporte
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5

6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10
11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13
14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20

13.- Trabajos del Campo y Jardín	14- Animales	15.- Juegos y Diversiones	16.-Profesiones y Oficios
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10

11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13
14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20

ESTA REEDICIÓN DE LA REVISTA *DE LA CRÍTICA* FUE REALIZADA EN 2023 POR LA COMISIÓN RESPONSABLE DEL ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL FONDO EDITORIAL UNEFM, BAJO LA COORDINACIÓN DEL CELYL:

Dr. Freddy Rodríguez
Decano de Investigación

MSc. Yudyth Revilla
Directora del Instituto de Investigación del Área Cs. de la Educación

Dr. Jesús Madriz
Director del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

MSc. Wilmara Borges
Responsable de la Comisión del Área Cs. de la Educación del FEU

Dr. José Nava
Coordinador de la Revista De la Crítica

El proceso de composición escrita y la calidad textual de los artículos de opinión de los estudiantes universitarios de comunicación social

María A. Lugo Arias
Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Coro-Venezuela
marialelug@hotmail.com

Resumen

El abordaje de la enseñanza de la escritura desde la visión procesual implica que los estudiantes desarrollen un pensamiento y un accionar estratégico para lograr una composición escrita de calidad; sin embargo, ello no siempre se da, puesto que las producciones textuales son poco cohesivas y coherentes. De allí que el objetivo de esta investigación consistió en establecer la correlación entre las variables: procesos de escritura y la calidad textual de los artículos de opinión. Se estudió una muestra de 8 estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela, sede Falcón, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre las actividades que con mayor frecuencia usaban al escribir, y luego se les instó a escribir un texto de ese tipo. Los resultados señalaron que los estudiantes dicen hacer todo el proceso de escritura (planificación-textualización-revisión- edición) en un porcentaje de más del 96%. Sin embargo, sus artículos de opinión no lo evidenciaron así, pues el 50% se ubicó en las categorías de "muy deficiente" y "deficiente", el 37.5% "regular", un 12.5% "bueno", y un 0% en "muy bueno". De tal forma, la hipótesis de esta investigación no se cumplió, pues la correlación entre las variables no se dio. Se concluye que existe una brecha entre el conocimiento declarativo y procedimental de los estudiantes de Comunicación Social de esta investigación. Por ello se reflexiona y se surge que la enseñanza de la escritura debe enfocarse en forma procesual para desarrollar artículos de opinión de mayor calidad textual.

Palabras claves:Proceso de composición escrita, artículo de opinión, calidad textual

The written composition process and textual quality of opinion articles in social communication students

Abstract

Teaching writing from the procedural vision, implies that the student develop a strategic thought concerning the written composition; nevertheless, it is not always given, since the textual productions are slightly cohesive and coherent. The aim of this investigation consisted of establishing the correlation between two variables: processes of writing and the textual quality of opinion articles. The sample consisted of 8 students of Social Communication from Universidad Bolivariana of Venezuela, Falcon, to whom a questionnaire was applied on the writing activities that they were using with major frequency, and then they had to write a text of this type. The results indicated the students say they go through the whole process of writing (planning – textualizing, revising and editing) in a percentage of more than 96 %, nevertheless, their opinion articles did not demonstrate it , since 50 % was placed in the categories of " very

deficient " and "deficient", 37.5 % "regular", 12.5%, "good" and 0 % in " very good ". Because of these results, the hypothesis of this investigation was not fulfilled, since the correlation between the variables was not given. One concludes that a gap exists between the declarative and procedural knowledge of the students of Social Communication of this investigation, and that therefore the teaching of writing must be focused on approaching the procedures to develop articles of opinion of major textual quality.

Keywords: written composition process, opinión article, textual quality

Introducción

El tema que actualmente se presenta es considerado muy vigoroso a nivel nacional e internacional, dado que existe un centenar de investigaciones sobre este tópico. Muestra de ello son los trabajos de Ramírez, Hernández, Samper, Carcedo y Bartol, entre otros. El enfoque reiterativo en trabajos anteriores ha sido el de la lingüística cognitiva, lo cual comporta un gran esfuerzo indagatorio e intelectual, pero un poco limitado a juicio de la investigadora. La posición que se asume en este proyecto es sistémico e integral, dado que se asume la dialéctica materialista y se concibe que la lingüística, y especialmente la lingüística aplicada, es una ciencia multidisciplinaria que se soporta en la Sociología, la Psicología, y la Pedagogía, ciencia que comporta en sí la enseñanza de la lengua materna y sus diversos enfoques teóricos y metodológicos para explicar los procesos de adquisición del lenguaje y con él la adquisición del léxico y el léxico disponible. En el marco de la Lingüística Aplicada se halla la lingüística informática, la léxico - estadística y el análisis sociolingüístico en este caso para explicar que la disponibilidad léxica en estudiantes de bachillerato ocurre en dependencia del contexto sociocultural en el que estos se desenvuelven.

Marco Teórico

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana que se caracteriza por: la intención comunicativa, la contextualización, la construcción de significados, la organización textual, identificación con géneros, la variación, una perspectiva crítica, y una destreza que requiere el resto de las habilidades verbales. (Cassany; 1999). Esta descripción de la escritura sugiere que el escritor requiere pensar sobre lo que desea expresar y en cómo hacerlo en función de muchos aspectos, que van desde el aspecto retórico hasta la situación comunicativa en la que se da ese escrito. Es decir, escribir requiere la realización de distintas actividades de pensamiento superior tales como planificar, textualizar, revisar y editar, y es

mediante dichas operaciones mentales que el escritor enfrenta las decisiones que debe tomar en torno a los aspectos involucrados en la producción escrita, que van desde la “tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc” (Caldera: 2003:365).

La planificación, ocurre preferentemente en la fase de pre-escritura y “permite una configuración del texto, que puede ser una representación lineal exclusivamente mental situada en la memoria de trabajo (ideas, intenciones) o tener forma gráfica pre-lineal (esquemas, listas, etc; es decir sin elaboración gramatical). (Cassany: 1999:69). Para Díaz y Hernández (2001) en esta etapa es importante tomar en cuenta: el conocimiento del tópico, el conocimiento sobre la organización del discurso, la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y el conocimiento estratégico de apoyo a la planificación.

La textualización, consiste en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas, las cuales fueron plasmadas en una planificación, (Cassany; 1999). En palabras de Díaz y Hernández (2001) esta fase ocurre cuando se concreta el plan elaborado y se da la producción de frases que son parte de la escritura en sentido estricto. En dicha fase ocurren los subprocesos de: a) traducción de pensamientos (códigos proposicionales, códigos visuales, etc.) en información lingüística, b) toma de decisiones recurrentes sobre ortografía sintaxis y discurso. En esta fase, continua Serrano et al (2002), es importante abordar el texto en función de los párrafos, ya que estos bien contruidos (con ideas claras y bien conectadas) y relacionados lógicamente entre sí, hacen posible que un texto tenga sentido. Es por ello, que se sugiere que a las ideas planteadas en la planificación se le dé un orden lógico y se proceda a desarrollarlas en párrafos, los cuales debe tener una estructura y una tipología definida.

Sobre la revisión, Serrano (ob cit) señala que esta fase implica mirar el texto en su forma de borrador, volviendo sobre él para remirarlo, examinarlo y mejorarlo. Por ello, esta fase se considera fundamental ya que le permite efectuar las siguientes operaciones: la lectura del escrito, la reflexión sobre las ideas expresadas, reflexiones gramaticales sobre la vinculación entre las oraciones, y el conocimiento ortográfico; todo ello orientado por el plan formulado. En esta fase se da tal la Teoría de CDO (Comparar,- Diagnosticar- Operar) de Bereirter y Scardamalia (1987) citado por Cassany (1999:75), en la que se hace lo siguiente: a) comparar: el autor contrasta entre la representación del texto intentado (planificación) y la representación del texto actual, b) el diagnóstico: el autor busca, en caso de que exista, la causa de un desajuste entre ambos textos, y c) operar: en ésta se elige la táctica para reescribir, es decir, para

modificar el texto actual según la causa diagnosticada y así generar el cambio.

En la edición, Serrano (ob cit) refiere que esta fase ocurre cuando se recorta, pule y enlazan oraciones para buscar mayor coherencia en el texto. La edición es una etapa que puede darse tanta veces se desarrolle una revisión o hasta “ajustar, afinar y aclarar hasta tener una versión final que nos satisfaga” (p. 116). Esta fase, refiere Franco (2009) citando a Castelló (2000), es muy poco realizada por los alumnos ya que no les gusta reescribir, pues no conciben la escritura como un proceso y muestran una actitud negativa o de fastidio cuando se les pide que reescriban sus textos.

Estas acciones son ejecutadas por escritores expertos o novatos, quienes conciben la escritura como un acto de “decir el conocimiento”, según los modelos explicativos de Scardamalia y Bereiter (1992), sobre lo que Caldera (2003) señala: En este modelo, la composición se realiza como un acto de “vaciado” de la información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos. De este modo, la producción escrita se inicia sin ningún proceso de planificación previo; y en consecuencia, la composición tiene los siguientes rasgos: corta, sin coherencia, omite elementos importantes (contexto, finalidad...), ideas poco elaboradas y excesivamente pendiente de la ortografía y aspectos formales del texto (p-366).

En cuanto al artículo de opinión se debe exponer que, es un texto escrito, según el modo de producción (Adam: 1992); argumentativo, por la secuencia discursiva predominante (Sánchez: 1992); y periodístico, por su aparición en un contexto social (Kaufman y Rodríguez: 1993). Es un género periodístico situado en el periodismo de opinión, de tal modo que, lo que interesa al autor del texto es convencer al destinatario acerca de un punto de vista o un juicio, por lo que encierra comentarios, valoraciones, expectativas acerca de un tema de actualidad que por su trascendencia en el plano internacional o nacional, merece ser instalado como tema de debate, (Núñez: 2002).

Por esa razón, Kaufman y Rodríguez (1993) los identifican como textos periodísticos del tipo argumentativo e informativo porque tratan de convencer sobre hechos o sucesos controvertidos de la actualidad; sin embargo, su función comunicativa principal es la de persuadir, por tanto tiene predominancia de la secuencia argumentativa. De tal forma que, el artículo de opinión presenta los mismos elementos que un texto argumentativo, es decir, su

superestructura argumentativa está conformada por: la introducción, relacionada con la identificación del tema a tratar, es decir, un contexto noticioso que es imprescindible señalar; la tesis, que plantea una información sobre la realidad y constituye la idea objeto de reflexión, por cuanto es la perspectiva o posición personal del autor de la argumentación que orienta el discurso del argumentador; el cuerpo argumentativo, integrado por un conjunto de razones que fundamentan la tesis; y la conclusión, que es el cierre del texto y puede ser un complemento de la tesis o más que la propia tesis, a la cual se llega mediante los argumentos. (Vignaux, 1986 y Matterucci, 2008)

Matterucci (2008) considera que de los elementos mencionados, la presencia de los argumentos es fundamental, puesto que son éstos los que apoyan la tesis y conllevan realmente a la meta de convencer y persuadir, pues es lo que permite al lector hacer las debidas consideraciones que lo lleven a la posibilidad de aceptar o rechazar la propuesta del escritor. En este sentido, se puede decir que los textos argumentativos se basan en las razones, que no son más que los hechos observables, y por lo tanto aceptados por el auditorium, y son el apoyo o rechazo a la tesis. (Perelman, Sevilla y Olbrechts-Tyteca: 1989). Los argumentos pueden ser de varios tipos, y según la clasificación de Perelman, et al (opc.cit) pueden ser: cuasi lógicos (que dan una apariencia demostrativa, es decir son comparables a razonamientos formales) y los basados en lo real (se sirve de lo real para establecer relaciones entre juicios ya emitidos y juicios que se pretenden promover).

Para construir esa superestructura argumentativa se producen “las unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas y palabras) y sus reglas de criterio de organización” (Cassany 1999: 32), que forman parte de la organización interna del texto, en la que recae un gran porcentaje del sentido general del mismo. Dicha organización interna textual, obedece a ciertas características o propiedades textuales, tales como: coherencia, cohesión, corrección y adecuación, que no son más que “rasgos o cualidades que tiene un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real” (Cassany 1999:77).

En primer lugar, es preciso definir la cohesión, que en palabras de Calsamiglia y Tusón (1999), Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) y Cassany (1999) tiene que ver con las relaciones particulares y locales que se dan entre los elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros, como los que tienen la función de conectar y organizar la estructura textual, para mantener las situaciones enunciativas y de significado, y así el lector pueda interpretar un texto con eficacia. Este fenómeno es identificable a partir de elementos

lingüísticos visibles y materiales, los cuales se presentan al interior del texto y funcionan como un conjunto de enlaces intratextuales que, casi siempre determinan el establecimiento de relaciones semánticas que precisa el texto para constituirse como unidad significativa (coherencia).

Halliday y Hassan (1976), citados por García de Díaz (2007) consideran que estos mecanismos cohesivos pueden ser clasificados según la naturaleza de las palabras co-referenciales, por tanto, señalan que estos pueden ser gramaticales o lexicales. Entre los gramaticales destacan: la referencia (personal, elíptica, demostrativa, comparativa, relativa), la sustitución (oracional y verbal), la elipsis, las conjunciones, conectivos y marcadores discursivos. Mientras que, entre los elementos cohesivos lexicales señalan: la reiteración (repetición pura, uso de palabras generales, casi sinónimos e hiperónimos) y la colocación (complementario, antónimos, conversos o reciprocidad, series ordenadas y noordenadas).

Los elementos cohesivos permitirán la presencia de un hilo conductor que englobe los enunciados del texto como un todo, en un mismo sentido, y que será un puente para establecer la comprensión de quien lee, de “acuerdo a su contexto sociocultural” McNamara (2004:99). De tal modo que, la cohesión forma parte de la coherencia, pues esta no es más que la ligazón entre los elementos lingüísticos, a lo que se suma la adecuada ordenación de las secuencias de un mismo tema, por lo que la coherencia textual se centra en el aspecto macroestructural que supone el ensamblaje de segmentos de texto en una estructura compleja, basada u orientado en una determinada temática que determina el desarrollo de dicha estructura compleja en la que se deben evitar párrafos contradictorios y saltos ilógicos, (Vilarnovo,1990).

Para Jimeno (2004), todo lo anterior permite producir escritos de modo que quien los lea sea capaz de hacer un sentido global, de reconocer sin demasiadas dificultades el sentido de cada parte y el del conjunto, lo cual dependerá , entre otras cosas, de la disposición de las ideas y de que éstas no choquen con la realidad. Prosiguiendo con los aspectos que definen la calidad de un texto hay que tomar en cuenta lo relacionado con la adecuación, que Cassany (1999) y Jimeno (2004) definen como el grado de adaptación del discurso (interlocutor, género propósito) a la situación comunicativa, lo cual genera distintas peculiaridades que afectan los distintos elementos que intervienen en el acto de comunicación, en este caso que rodean al escrito, por ello, el escritor de un texto debe tomar en cuenta el aspecto sociolingüístico para seleccionar el lenguaje apropiado en cada situación de comunicación. Para ser más específico Cassany (1999) señala que el lenguaje a usar debe tomar

en cuenta el dialecto y el registro.

Sobre el aspecto de la corrección Jimeno (2004) lo define con el valor de las convenciones en la producción textual, lo cual tiene que ver con el uso correcto de la ortografía, la pertinencia de la acentuación y la puntuación, las reglas de la construcción sintáctica y la precisión del léxico. A juicio de Cassany (1999), la corrección atiende a dos aspectos: las convenciones lingüísticas y a aspectos estilísticos. El primero, se refiere al seguimiento de unas determinadas convenciones lingüísticas establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad de hablantes, y legitimada por autoridades lingüísticas de la misma; mientras que el segundo aspecto incluye elementos relacionados con la elaboración de la prosa y alejados de los problemas más corrientes de normativa. Para esta investigación, la corrección se abordará desde los aspectos de: acentuación, el uso de mayúsculas y la puntuación. Los dos primeros, relacionados con una visión más normativa; mientras que, el tercer aspecto, la puntuación, se abordará, no como un mecanismo superficial o suprasegmental del texto, sino como un mecanismo cohesivo, estratégico, y estilístico, que como lo señala Figueras (2001), permite al lector de un texto pautas fundamentales para generar el sentido del mismo.

Metodología

Se desarrolló como una investigación descriptiva de campo, de acuerdo a su profundidad, alcance y propósito. Su diseño fue transeccional o transversal ya que se tomaron los datos en un único momento, y no experimental, correlacional, por cuanto se describieron las variables en estudio y se establecieron las relaciones entre las mismas. En el caso concreto de esta investigación, se abordó la relación de dos variables: el proceso de la composición escrita y la calidad textual del artículo de opinión.

La población, estuvo constituida por ocho (8) estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), sede Falcón, cursantes de la unidad Curricular Discurso Periodístico IV, sección única. Debido al número reducido de la población (finita), se seleccionaron en su totalidad para que formaran parte de la muestra de este trabajo de investigación, puesto que era fácil manipularla de forma total y no parcial, es decir, obedeció a razones prácticas.

En este sentido, la muestra fue de tipo no probabilística, pues toda la población tuvo la opción de integrar la muestra, además fue intencional de grupos intactos, toda vez que se trató

de secciones ya constituidas por la oficina de Control de Estudios de la institución. (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

La técnica empleada para la obtención de los resultados fue la observación directa y no participante. Los instrumentos usados fueron: una escala de estimación que hizo posible conocer la frecuencia con la que la muestra dice que hace uso de los subprocesos de Planificación, Textualización, Revisión y Edición cuando va a escribir o está escribiendo un artículo de opinión; una prueba de ejecución en un contexto definido que consistió en unas instrucciones que indujeron a la muestra a escribir (Díaz y Hernández, 2001); y, la matriz de análisis, en la cual se incorporaron los indicadores referidos a la variable calidad textual. Esta matriz fue diseñada por la investigadora para evaluar la calidad de los textos en las dimensiones Superestructura y Propiedades discursivas en la que incluyeron cada uno de sus indicadores, como parte de los objetivos de la investigación. Los datos se analizaron tanto cuantitativamente como cualitativamente. En primer lugar, se hizo uso de la estadística descriptiva para organizar los datos y presentarlos de manera efectiva; mientras que, el análisis cualitativo de los datos se basó en la interpretación de los mismos.

La escala de estimación fue el primer instrumento aplicado a los 8 estudiantes, el cual permitió identificar la frecuencia con la que los estudiantes dicen hacer uso de los subprocesos que conforman el proceso de composición escrita, pues contenía preguntas relacionadas con las diferentes actividades que se suponen se deben realizar en cada uno de dichos subprocesos. Para obtener los resultados sobre este tópico, se procedió a contabilizar todas las respuestas obtenidas. Esto se transformó en porcentajes para así realizar las comparaciones necesarias y dar cumplimiento al primer objetivo de investigación. Con respecto a la aplicación de la prueba de ejecución, como se señaló en el apartado de Técnicas y recolección de información, ésta se desarrolló a través de la textualización de un artículo de opinión, cuya temática podría ser del gusto de los participantes. Además, la matriz de análisis fue realizada bajo el programa de Excel, que permitió hacer una cuantificación automática de los datos introducidos. En este sentido, el porcentaje para la evaluación fue de 100%, distribuidos de la siguiente forma:

Propiedades Discursivas. (70%)		
Cohesión (25%)	Gramatical (10%)	Uso de referentes (3%)

		<p>Uso de sustituciones (2%)</p> <p>Uso de elisiones. (2%)</p> <p>Uso de marcadores discursivos argumentativos. (3%)</p>
	Lexical (15%)	<p>Colocación. (7%)</p> <p>Reiteración. (8%)</p>
Coherencia (25%)	<p>Tema principal como eje (5%)</p> <p>Construcción de significado (5%)</p> <p>Párrafos lógicos. (10%)</p>	
Corrección (10%)	<p>Acentuación (2%)</p> <p>Puntuación (6%)</p> <p>Uso de mayúsculas (2%)</p>	
Adecuación (10%)	<p>Interferencias dialectales (5%)</p> <p>Registro formal (5%)</p>	
Superestructura Argumentativa(30%)		
Identificación del tema (6%)		
Presencia de tesis (6%)		

Tipos de Argumentos (12%)	Objetivos (6%)	
	Subjetivos (6%)	
Conclusión derivada de tesis y argumentos. (6%)		

Tabla 1: Distribución de porcentajes para evaluar la calidad textual

Cada uno de estos indicadores se juzgó de acuerdo a diferentes categorías que dependieron de la característica del indicador. Fue así como la matriz de análisis arrojó la siguiente información: 1) El uso de cada uno de los indicadores, de acuerdo a las categorías seleccionadas para éstos, lo que permitió hacer un análisis más detallado sobre el discurso como tal, y de cómo ello se podía relacionar con las actividades que dijeron realizar los estudiantes en cada uno de los subprocesos de escritura, de acuerdo al cuestionario aplicado para el objetivo uno. 2) Una calificación del producto textual, pues a cada una de las categorías de evaluación de los indicadores se les asignó un porcentaje que iba en decreciente o creciente, dependiendo de las mismas categorías de evaluación. En este sentido, al ir introduciendo los datos, el programa iba cuantificando en base a un 100%, resultado éste que se transformó a puntos, específicamente a una escala de 1 a 20 puntos.

Cada uno de los puntajes de cada artículo de opinión se insertó en una categoría desarrollada por la propia investigadora que se señala a continuación:

Categoría	Puntos
MUY Deficiente	1-5
Deficiente	5-10
Regular	10-14
Bueno	14-17
Muy bueno	18-20

Tabla 2: Clasificación del producto textual según puntaje.

Una vez registrados todos los datos que se transformaron en valores numéricos para cada variable, se procedió a efectuar la correspondiente correlación, la cual se llevó a cabo a través del coeficiente correlacional de Spearman. Los datos introducidos para la correlación se obtuvieron de dos maneras: del puntaje obtenido por cada estudiante en el instrumento de escala de estimación, y del puntaje obtenido por cada participante de la investigación en su producción textual.

Para conocer el puntaje obtenido de cada individuo en las respuestas dadas a la escala de estimación, se procedió a valorizar el instrumento con 20 puntos, por lo tanto, cada pregunta se le asignó un valor de 0.36 puntos, tomando en cuenta que dicho instrumento estaba conformado por 56 preguntas. De tal modo, que si el estudiante respondía a la opción SIEMPRE en la pregunta, tendría 0.36, pero si respondía ALGUNAS VECES el valor disminuía a 0.18, y se respondía NUNCA no se asignaba ningún punto. De este modo, revisando la respuesta de cada pregunta se fue contabilizando cada una de éstas para así obtener el valor final.

Resultados

Al cruzar los datos obtenidos de las variables: proceso de composición escrita y calidad textual del artículo de opinión, es decir, al realizar la correlación se obtuvo que, el valor correlacional fue de 0.04, por lo que se rechaza la hipótesis inicial, sobre la existencia de una relación entre el proceso de escritura y la calidad de los artículos de opinión producidos por los estudiantes de la unidad curricular “Discurso Periodístico IV” del VI semestre de Comunicación Social de la UBV, sede Falcón, del municipio Carirubana, Punto Fijo, Estado Falcón. Resultado éste que debe ser analizado tomando en cuenta que el instrumento de evaluación para este trabajo sólo evidenció lo que los estudiantes dicen hacer, pero no cómo lo hacen.

Con respecto a los subprocesos de escritura se obtuvo que en la “planificación” la ocurrencia de las actividades correspondiente a dicha fase, según la respuesta de los estudiantes fue: 62,2% SIEMPRE, 34,4% ALGUNAS VECES y 3,4% NUNCA. Si se hace una sumatoria de las respuestas dadas a las ocurrencias SIEMPRE y ALGUNAS VECES,

daría un total de 96,6% de la población que afirma que realiza actividades de planificación de escritura, en contraposición con el escaso 3,4% que respondió NUNCA.

De las preguntas del subproceso de planificación relacionadas con su indicador “Piensa antes de escribir sobre el tema, la finalidad o propósito y la audiencia”, destaca el valor de las respuestas dadas a la pregunta ¿Identificas tu objetivo de escritura, es decir ¿el para qué y por qué escribir?, la cual obtuvo 100% en la categoría SIEMPRE; sin embargo, no fue así para la respuesta a la pregunta: ¿Defines la función comunicativa de tu texto? en la que sólo un 25% de la muestra respondió SIEMPRE y 75% ALGUNAS VECES. Los resultados a ambas preguntas pudieron haber sido iguales a los de la anterior pregunta, pues se parte del supuesto de que el definir el para qué y el por qué, podrían conllevar a la definición de la función comunicativa a usar.

Con respecto a los resultados a la pregunta ¿Determinas la estructura o secuencia discursiva que predominará en el texto...? destaca que, de la muestra, un 25% decidió por la opción NUNCA, y esto se puede explicar por los resultados de la pregunta relacionada con la función comunicativa, que como se dijo anteriormente respondieron ALGUNAS VECES, en un 75%. Entonces, al ocurrir de esta forma y no responder en la frecuencia SIEMPRE como mayoría, pudiera suceder que el estudiante poco piense en la estructura o secuencia textual predominante de su texto, pues suele ocurrir una relación determinante entre la función comunicativa y la estructura o secuencia textual, salvo en algunas excepciones.

Sobre la atención a la audiencia por parte de los consultados, resultó que 62,5% respondió SIEMPRE a la pregunta ¿Te interesa en saber quien leerá tu texto...?; y un 50% contestó SIEMPRE a la pregunta ¿Te percatas en cual ámbito será leído tu texto?. Al igual ocurre con el aspecto de pensar sobre la temática, cuyos resultados reflejan una atención importante sobre ello; un 62,5% escogió SIEMPRE ante el cuestionamiento ¿Busca información sobre el tema a desarrollar en fuentes bibliográfica?; mientras que un 50% dijo SIEMPRE a ¿Lees sobre el tópico a escribir?. Entonces, se puede decir, que estos estudiantes pareciera tener en cuenta el contexto al momento de redactar un texto, pero muy especialmente en lo que se refiere a temática y a la audiencia, aunque no es muy preciso el aspecto del para qué y por qué y la función comunicativa. Igualmente el indicador “Ajuste de las ideas en función de las características de su texto” resultó ser muy favorecido por esta muestra.

Sobre el subproceso de textualización hay que señalar que, al igual que en el subproceso de planificación, las respuestas dadas por la muestra se ubicaron en las categorías SIEMPRE y ALGUNAS VECES. El 75.4% respondió SIEMPRE, 23.3% ALGUNAS VECES y 1.3% .NUNCA. Sobre las preguntas relacionadas con la coherencia, las respuestas dadas por estos estudiantes, apuntan hacia indicadores en los que se pudiera predecir que sus textos contienen una idea general o un sentido global, como una propiedad interna del mismo, lo cual se evidencia en la respuesta a la pregunta ¿Construyes ideas relacionadas con el tema o tópico?, que fue de 75.0 en la frecuencia SIEMPRE, 25.0 % en ALGUNAS VECES y 0 en NUNCA.

También, los resultados demuestran que, para la mayoría de la muestra, la construcción de los párrafos es fundamental, y así lo reflejaron en sus respuestas a la pregunta ¿Organizas las ideas en párrafos?, pues un 87,5% respondió SIEMPRE hacerlo y un 12,5% ALGUNAS VECES. Además, el 100% dijo SIEMPRE al ser interrogados sobre ¿Tomas en cuenta la idea principal de cada párrafo? Sin embargo, el resultado sobre el dominio de las ideas secundarias en función de la idea principal no fue tan categórico como el de los anteriores, pues, solo un 50% dijo SIEMPRE a la pregunta ¿Construyes las ideas secundarias cerciorándote que de verdad apoyen lo dicho en la idea principal? y 50% ALGUNAS VECES.

Otro aspecto de la textualización, la cohesión, tiene una atención importante para la muestra, ya que sobre la pregunta ¿Enlazas oraciones y párrafos a través de frases conectoras? un 62.5% respondió SIEMPRE y un 37.5% ALGUNAS VECES. Igualmente, la mayoría aseguró ver la puntuación como un elemento para darle coherencia y sentido al texto, además para otorgarle expresividad de acuerdo a lo que se quiere comunicar.

Sobre la “Revisión y “Edición” hay que señalar que los resultados arrojaron que realizan más las actividades de revisión que de edición, aunque por un margen de 2% de diferencia. En la revisión se sumaron 97% de respuestas relacionadas con SIEMPRE y ALGUNAS VECES; mientras que en la edición se sumaron 95% entre las categorías de SIEMPRE y ALGUNAS VECES. Estos resultados permiten inferir que no siempre (aunque si en su mayoría) se edita el texto en función de la revisión, lo cual se relaciona con la respuestas de los estudiantes a la pregunta: “Ejecutas una versión final de tu escrito con las correcciones hechas por ti o por otra persona?, a la cual un 37.5% respondió SIEMPRE y un 62.5% ALGUNAS VECES.

El hecho de que sea menor la realización de actividades en el proceso de edición, que de revisión, no necesariamente coincide con el planteamiento de la investigación presentada por Franco (2009:120) quien identifica a su muestra como escritores novatos o deficientes, que no aplican la reescritura o tienen una actitud negativa hacia ello; y esto es, porque la diferencia entre los resultados entre la revisión y edición de la presente investigación, fue de un escaso de 2%, además dichos porcentajes se ubican en más de un 95%, es decir, que se supone realizan la mayoría de las actividades que corresponden a ambos subprocesos. Además, se puede referir que el alto porcentaje obtenido por esta muestra en lo que se refiera a las actividades de edición en contraposición por ejemplo, con el obtenido por Franco (2009), se pudo dar porque pueden estar familiarizados con esta acción, pues es algo que comúnmente suelen hacer en sus diferentes áreas de trabajo (impreso, audiovisual y radial), y por tanto, están conscientes de la importancia de su realización.

En cuanto a los resultados de la variable “Proceso de composición escrita” se puede decir a manera de conclusión, que en su mayoría, la muestra dice ejecutar las actividades correspondiente a los distintos subprocesos, pues sumándose las categorías de SIEMPRE Y ALGUNAS VECES se tiene que 96, 6% realiza planificación, 98.7% la textualización, 97.0 revisión y 95.0 edición. Estos resultados implican que la mayoría de los estudiantes dicen hacer SIEMPRE casi todas las actividades necesarias para escribir un texto, por lo que se supone han desarrollado un pensamiento y un accionar estratégico en torno a la composición, tal cual como lo señala Cassany (1999), y por tanto, sus textos deben poseer propiedades textuales adecuadas, lo cual no se observó en sus producciones escritas.

Los resultados de la variable “Calidad textual del artículo de opinión” se reflejan a continuación. Se representan en dos bloques: categoría y puntos. El puntaje corresponde a lo alcanzado por cada texto, luego de que la investigadora hiciera la evaluación.

Categoría	Puntos
MUY Deficiente	3.18
	7.8
Deficiente	8.26
	9.26

	10.11
Regular	11.18
	12.68
Bueno	16.5
Muy bueno	-----

Tabla 3: Puntaje de los artículos de opinión de la muestra

En términos porcentuales, esto se refleja de la siguiente forma: un 12,5% se ubicó en la categoría MUY DEFICIENTE, 37.5% en DEFICIENTE, un 37.5% en REGULAR, un 12.5% BUENO, y un 0% en MUY BUENO. Entonces, y de acuerdo a estos resultados, por lo menos, la mitad de los textos producidos por la muestra no poseen los rasgos o cualidades que debe tener un escrito para actuar eficazmente como mensaje en una situación comunicativa real (Cassany, 1999). Sin embargo, el otro 50% de los textos, se ubican entre REGULAR y BUENO, recayendo el mayor porcentaje en la categoría REGULAR (37.5%) lo que permite señalar que a pesar de que no están en el extremo menor de las categorías, dichos productos textuales también presentan fallas sobre los distintos aspectos evaluados, los cuales se detallan a continuación.

De manera más detallada se obtuvo que, de todos los mecanismos cohesivos estudiados: referentes, sustituciones, elisiones y marcadores discursivos, fue precisamente este último en el cual se presentaron mayores problemas en cuanto a su uso, pues solamente en ese elemento cohesivo hubo un uso DEFICIENTE en un 37.50%, y en un 25% estuvo AUSENTE, y solo un 12.50% lo hizo de manera EXCELENTE, y un 25% de forma REGULAR. Sobre el uso de la referencia se obtuvo que, los resultados sobre el uso de dicho elemento se ubicó en las categorías de BUENO en un 87.5% y REGULAR en un 12.5; mientras que en la sustitución y elisión ocurrió que sus usos se ubicaron en las categorías de EXCELENTE y AUSENTE; es decir, que se abordó mayormente la referencia, que la sustitución o elisión. Entonces, en los textos analizados, es posible relacionar distintas menciones de un mismo elemento y mantener identidad referencial de dicho elemento, por lo que se supone que debido a ello es mucho más fácil para el lector de dichos textos procesar la información; por lo que se puede señalar que la cohesión gramatical se evidenció especialmente por medio de la referencia, más no así por

medio de la sustitución, ni elisión.

En cuanto a la cohesión lexical, se obtuvo que un 39% la usó ADECUADO, 2% NO ADECUADO y 59% AUSENTE, por lo que se puede decir que se hizo menor uso de esta forma de cohesión, que de la gramatical. Las formas lexicales más usadas fueron la repetición pura con un 50% de uso, del cual un 37.5 % lo hizo ADECUADO y un 12.5% NO ADECUADO, el uso de los hiperónimos con un 62.5% ADECUADO, y nombres generales con un 75% ADECUADO. Mientras que, en los otros mecanismos, como el uso de sinónimos o cuasi-sinónimos, conversos o reciprocidad, antónimos y series ordenadas y no ordenadas prevaleció la categoría AUSENTE con más de 70% en cada uno de los mecanismos mencionados.

De acuerdo a estos resultados, se podría señalar que la muestra domina mayormente el uso lexical relacionado con la reiteración, que no es más que la reaparición de un concepto conservando el mismo referente; más que el de colocación relacionado con la asociación de términos complementarios que pueden relacionarse por contraste, por coordinación o por asociación funcional, (Arribas: 2010 y García: 2005). Vale decir que, la primera es menos compleja que la segunda, por tal motivo, se puede afirmar que, para esta muestra resulta un tanto más difícil realizar relaciones lexicales que implique mayor abstracción en cuanto al contenido.

Sobre el tema de la coherencia textual, se debe señalar que en más de la mitad de los textos se evidenció la presencia de un tema principal que guió la secuencia textual, en un 62.5% ADECUADAMENTE, es decir, que las proposiciones del texto mantuvieron una misma temática, por tanto se evidenció la existencia de un denominador común proposicional o conjunto de macroproposiciones relacionadas con una situación o curso de eventos como un todo. La coherencia textual también se midió en la existencia de párrafos contradictorios (37.5% NO, 50% MEDIANAMENTE y 12.5% SI) y de saltos ilógicos en las secuencias (de los párrafos, (25% NO, 25% MEDIANAMENTE y 50% SI). De acuerdo a estos resultados, la claridad temática es fundamental para ensamblar el texto, pero no es suficiente, pues como señala Parodi (2000: 103) “se necesita producir textos en que se logren dar forma organizada y jerarquizada a los componentes macroestructurales del texto”, atendiendo al análisis de la propia conformación de las secuencias.

Por otro lado, en el análisis de los indicadores sobre la corrección (acentuación,

puntuación y uso de mayúsculas) destaca que en un 37.5% de los textos el uso fue EXCELENTE, el 50% BUENO, y el 12.5% en DEFICIENTE. El grueso de los resultados fue satisfactorio, ubicándose en las categorías de EXCELENTE y BUENO, específicamente los indicadores de acentuación y uso de mayúscula, más no así en el indicador puntuación, que aglutinó respuestas en la categoría DEFICIENTE. Este resultado pudo haber sido así, toda vez que los textos fueron realizados en computadora, y por tanto, los estudiantes atendieron las correcciones automáticas que ésta hace en cuanto a acentuación y uso de mayúsculas; las cuales no son tan exactas en lo que concierne a puntuación.

En cuanto al indicador de adecuación, resultó que para ambos sub- indicadores (interferencias dialectales y uso del registro formal) fue en un 100% ADECUADO, lo que permite inferir que los estudiantes que formaron parte de la muestra se adaptan al interlocutor al género y al propósito, y por tanto ajustan su dialecto y su registro al escribir. Esto tal vez, porque dichos estudiantes están en la mitad de la carrera, lo cual les ha dado cierta claridad con respecto a la forma en la cual deben dirigir sus escritos como futuros comunicadores sociales.

Sobre la segunda dimensión de la variable “Calidad textual del artículo de opinión” denominada “superestructura argumentativa” se obtuvo que un 32.5% hizo un uso ADECUADO, 35% MEDIANAMENTE ADECUADO, (un 62.5% entre las sumatorias de ambas categorías); mientras que, un 15% lo abordó NO ADECUADO y 17.5% AUSENTE, lo que suma un 32.5%. Esto indica, que la mayoría de los participantes de esta investigación aborda el artículo de opinión con los elementos de un texto argumentativo, aunque este manejo no es del todo positivo.

El elemento argumentativo del que hicieron mejor uso los estudiantes de esta investigación en sus escritos fue la introducción, un 100% identificó el tema (37.5% ADECUADO y 62.5% MEDIANAMENTE ADECUADO); de igual manera, desarrollaron la tesis en la mayoría de los artículos de forma ADECUADA (37.5%) o MEDIANAMENTE ADECUADA (25%), lo que implica que se relacionaba con la introducción y desencadenaba el desarrollo de los argumentos (mayormente objetivos, que subjetivos). No obstante con los señalamientos anteriores, el uso de argumentos, especialmente los cuasi- lógicos, no fue tan positivo, puesto que en un 25% fue ADECUADO y 12.5% MEDIANAMENTE ADECUADO, el resto del porcentaje, un 62.5%, se distribuyó en NO ADECUADO y AUSENTE; mientras que, en el caso de los basados en la estructura de lo real hubo un mejor resultado, de 50%

distribuidos en las categorías ADECUADO y MEDIANAMENTE ADECUADO y el otro 50% entre las categorías de NO ADECUADO y AUSENTE.

Esto sugiere que los estudiantes necesitan desarrollar de una mejor forma las razones para poder lograr la meta argumentativa, pues al parecer hay una carencia de las estrategias argumentativas, lo cual coincide con los resultados de Serrano y Villabos (2008) quienes señalaron en su investigación, que la mayor dificultad de los estudiantes para componer textos argumentativos se encuentra en su pobreza discursiva para argumentar. Sin embargo, y a pesar de esta dificultad argumentativa en los textos analizados, sí presentaron las conclusiones, las cuales en un 87.5% se ubicaron en las opciones de ADECUADA y MEDIANAMENTE ADECUADA, lo cual permite señalar que los estudiantes se preocupan por hacer los cierres finales, tratando de relacionarlos con los argumentos que de manera incipiente desarrollaron en sus escritos.

Conclusiones

El rechazo de la hipótesis de investigación de la relación entre las variables estudiadas, conlleva a señalar que existen grandes diferencias entre lo que el estudiante asegura sabe sobre el proceso de escritura, y lo que realmente hace para escribir, que no es más que la distancia que se da entre el conocimiento declarativo (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo), cuando se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. Franco (2009) expone este asunto de esta forma: "se les da a los alumnos mucha información teórica que ellos no saben cómo utilizarla, tal es el caso por ejemplo de la cohesión y coherencia, signos de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, entre otros, en la que los alumnos tienen una referencia de ellas como algo que se debe hacer, pero que no saben cómo hacerlo y para qué". (p. 78).

El hecho de que los estudiantes hayan obtenido tan buenos porcentajes en lo que fue la escala de estimación, es decir, en tener claridad en el saber qué hacer para escribir, tiene que ver con el hecho de que el proceso de enseñanza –aprendizaje de estos comunicadores sociales aparentemente está dominado por el contenido conceptual, que podría ser la razón por la que no se les hace ajeno los aspectos planteados en este instrumento. De allí que se ve como una necesidad abordar el contenido procedimental, lo cual fue planteado al inicio de esta investigación cuando se señaló que los propios estudiantes de comunicación social expusieron su preocupación porque no se les enseña cómo hacer para escribir, según lo plantea Santamaría

(1993).

En cuanto a los textos se evidenció que en su mayoría desarrollan una macroestructura, en cuanto al manejo del texto en función de una temática, pero hubo debilidad en la construcción de los párrafos en sí, pues carecían de cierta unidad interna, lo cual evidentemente menoscaba el aspecto semántico del texto, debido a contradicciones manifiestas o a la presencia de saltos ilógicos. Esto implica que para desarrollar la coherencia es necesaria no sólo la claridad temática o de tópico, sino también la organización adecuada de las ideas en los párrafos. En este aspecto puede incidir el inadecuado manejo de los marcadores discursivos, los cuales son procedimientos intra y extraoracionales que sirven de guía a las inferencias del lector.

Igualmente se concluyó que en el uso de los signos de puntuación no hay un dominio adecuado que permita coadyuvar en la coherencia textual, a pesar de lo asegurado por la muestra en el cuestionario. Esto se da, tal vez, porque los estudiantes no han tomado total conciencia que en el proceso creativo escritural como lo dice Díaz y Hernández (2001) tiene una enorme influencia el marco en el que se encuentre inmerso el mismo, y en base a ello se atienden los aspectos de la escritura. Sin embargo, el dominio de la acentuación y el uso de mayúsculas es mejor abordado por los participantes de esta investigación, no tanto porque tengan mayor aprehensión de las reglas fijas y normativas del lenguaje, que de aquellas que nos son tan absolutas y por consiguiente adaptables, de acuerdo al objetivo comunicacional del texto escrito; sino más bien, por el apoyo tecnológico, es decir, la computadora ofrece la opción de corrección automática.

Por otro lado, la superestructura argumentativa, propia de un artículo de opinión, es manejada regularmente por la muestra; es decir, que es tomada en cuenta por parte de la muestra al momento de escribir, aunque no necesariamente ello refiera que exista un buen dominio de los elementos que conforman dicha superestructura, y esto es por las deficiencias en cuanto a la cohesión y coherencia en los párrafos que no hacen posible la consolidación de los elementos de una manera efectiva, pero al mismo tiempo, por la pobreza o deficiencia de sus capacidades argumentativas.

Recomendaciones

La aplicación de un cuestionario para identificar el uso de los subprocesos por parte de

la muestra, no fue suficiente para conocer realmente sobre este tópico. En primer lugar porque se enfocó en determinar lo que el estudiante conoce y está consciente como contenido declarativo, más no como procedimental. En tal sentido, se hace necesario otro instrumento, tal vez más orientado a la observación directa que permita obtener de manera más fidedigna lo que realmente los participantes de una investigación hacen al escribir.

Lo anterior, remite a la necesidad de que los instrumentos para obtener la información en las investigaciones de lectoescritura sean menos rígidos, y que se flexibilicen y permitan a los sujetos de la investigación realmente exponer sus experiencias, visiones y posturas sobre determinado tema, siendo precisamente una vía transitable el asumir el paradigma cualitativo, entendiendo que tanto la lectura como la escritura se relacionan con el hecho educativo, que en si mismo constituye un fenómeno social. Aunque no por ello, se habla de una desvinculación del paradigma positivista en este tipo de investigaciones, pero sí que el investigador tome en cuenta que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambas visiones para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta, como lo señala Anguera, (1986) citando a Reichardt & Cook, (1979).

Por otro lado, sobre el desarrollo del aprendizaje del Comunicador Social en la UBV (sede Falcón), se hace necesario que no sólo sea consciente del contenido declarativo necesario para desarrollar una escritura exitosa, sino que también sea consciente del contenido procedimental, es decir, de cómo usar las estrategias para lograr el objetivo planteado; para lo cual es prioritario consolidar un proceso de enseñanza –aprendizaje de la composición escrita que les dé esta oportunidad. Dicho proceso de enseñanza, debe incluir el abordaje de la escritura como proceso cognitivo, social y afectivo, y el desarrollo de una gramática funcional y textual que provea al estudiante instrumentos de autocorrección y de conciencia lingüística que puedan ser de gran ayuda en su crecimiento profesional.

Uno de los aspectos a desarrollar con mayor énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, según los resultados de esta investigación, es específicamente en el abordaje del desarrollo de la relación lógica entre las oraciones de un mismo párrafo, que en el caso de un artículo de opinión, según Parodi (2001) deben basarse en relaciones causa-efecto, para lo cual son necesarios los elementos cohesivos, pero también el adecuado orden lógico de las secuencias, ordenándolas según la idea principal, secundarias y detalles. De este modo, se mejorará también la posibilidad de desarrollar con mayor fluidez las estrategias argumentativas necesarias para convencer y persuadir, partiendo de la calidad de las ideas y de cómo estas

pueden favorecer o no la tesis que se plantea en el texto, es decir, el dominio argumentativo oral sobre un tema, evidentemente tendrá repercusiones positivas sobre la escritura argumentativa.

Finalmente, el docente de la UBV (sede Falcón) debe asumir su rol de mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, que consiste, tal cual lo señala Maruny (1999) citado por Díaz y Hernández (2003) en buscar que la información se dé mediante un intercambio fructífero entre ambas partes, donde el estudiante salga fortalecido y motivado en seguir aprendiendo, puesto que se ha hecho responsable de su proceso de aprendizaje (autorregulación.) Más allá de esto, también los profesores deben enfocarse en lograr adecuadas estrategias de acuerdo a las características propias del grupo de estudio, ya que ello determinará la forma en cómo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se deben socializar para lograr verdaderos aprendizajes...el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos extrínsecos e intrínsecos que lo animan o desalientan, sus hábitos de trabajos y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema..." (Díaz y Hernández (2003, pág. 2).

Referencias

ADAM, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos*. París.

ANGUERA, M (1986). *La investigación cualitativa*. Educar. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22330/1/68186.pdf>

ARRIBAS, L. (2010) *Análisis de los procedimientos de cohesión en los textos*. Revista Ciencia y Didáctica, n° 38. Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_38.pdf#page=14

CALDERA, R (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. EDUCERE, ARTÍCULOS, AÑO 6, N° 20, Venezuela. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*- Paidós. Barcelona, España.

DÍAZ F. y HERNÁNDEZ A. (2001). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Nomos S.A. Colombia.

FIGUERA, C. (2001). *La pragmática de la puntuación*. España; Ediciones Octaedro.

FUENMAYOR, G; VILLASMIL, Y; RINCÓN, M. (2008). *Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ*. Letras vol.50 no.77 Caracas Dec. 2008

FRANCO, Y. (2009). *La concepción de escritura, el proceso de composición y la calidad de los textos expositivos de estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Enseñanza de la lectura y escritura. UNEFM.

GARCIA, R (2005). *Mecanismos de cohesión léxica: análisis comparativo de algunas propuestas clasificatorias*. Interlingüística. ISSN 1134-8941. 16 (1), 2005, pp. 503-515. España

GARCIA DE DIAZ, M. (2007). *Compendio sobre morfosintaxis y lingüística textual*. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ- COLLADO C; BAPTISTA P. (2008) *Metodología de La investigación*. Ediciones McGrawHill. Cuarta edición. México D.F.

JIMENO, P (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Ona Industria Gráfica. España.

KAUFMAN, A; y RODRÍGUEZ, M (1993). *La escuela y los textos*. Santillana. Argentina.

MATTERUCCI, N. (2008). *Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita. Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Ediciones Novedades

Educativas. Argentina. Disponible en:
<http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=7bMEIMjEywwC&oi=fnd&pg=PA2&dq=vincent+locascio+argumentacion&ots=nZmuuRuJGH&sig=I9IrSgbOPsKx6b7lzJmNhdHvWV8#v=onepage&q&f=false>

MCNAMARA, D. (2004). *Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. Revista Signos. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342004005500002&script=sci_artt ext

NÚÑEZ, L. (2002) *Introducción al Periodismo Escrito*. Editorial Ariel Comunicación. España.

PARODI, G. (2000). *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva*. Revista signos versión On-line ISSN 0718-0934. Disponible en:<http://146.83.150.145/ri20/handle/10533/57229>

PERELMAN, CH.; SEVILLA, J.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Editorial Gredos. España.

PERONARD, M. (1999). *Metacognición y conciencia*. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación*. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000100005&script=sci_artt ext

SÁNCHEZ DE R, I (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo presentado para categoría profesor titular. Caracas: UPEL-IPCC

SANTAMARIA, L. (1993). *Modos argumentativos en el periodismo de opinión*. España. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Periodistica/article/viewArticle/245749/0>

SERRANO, S.; PEÑA, J., AGUIRRE, R., FIGUERO, P., MADRID, A. (2002) *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Universidad de Los Andes. Fe y Alegría/Zona Andes. Editorial Ex Librisg.

VILARNOVO, A. (1990). *La coherencia textual. ¿Coherencia interna o coherenciaexterna?* Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6572>

VIGNAUX, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva.* Buenos Aires,Argentina: Hachette.

**Concepción de escritura, uso de los subprocesos de composición y calidad de textos
expositivos escritos por estudiantes universitarios.**

Juana Yaneida Franco
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro- Venezuela
yaneida_franco@hotmail.com

Resumen

La escritura, hoy en día, se concibe como un proceso psicosociolingüístico cuya función esencial es lograr efectos comunicativos. Sin embargo, ha sido distorsionada desde la visión conceptual mecanicista de transcripción del código oral, omitiendo la función comunicativa. Ello ha generado en la población estudiantil una concepción poco científica del proceso de composición de textos, con consecuencias que se reflejan en la calidad de los textos escritos. El objetivo de esta investigación consistió en Determinar la correlación entre la concepción o idea previa del proceso de escritura, las estrategias empleadas en el proceso de producción de textos y la calidad de los textos expositivos escritos por los estudiantes de las asignaturas Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía de los Programas Nacionales de Formación (PNF) del Instituto Universitario de Tecnología “Alonso Gamero”. Teóricamente se fundamentó en la Lingüística Textual y los procesos de aprendizaje. Se desarrolló mediante una investigación no experimental y un diseño transeccional y correlacional. Una muestra de 80 sujetos que respondieron a dos cuestionarios (uno abierto y otro con una escala de frecuencia), y luego ejecutaron una producción escrita. Los resultados señalan que existe una correlación directa y significativa entre las variables concepción de escritura y la calidad de los textos expositivos escritos.

Palabras clave: Subprocesos de escritura, concepción de escritura, textos expositivos académicos.

**Writing conception, writing composition process and the quality of academic
expository texts written by university students**

Abstract

The view of writing as a recursive and highly complex process of planning, writing, revising and editing now a day widely accepted (Cassany, 1999; Díaz & Hernández, 2002) is very far from the traditional pedagogical practices such as copying oral or written texts, used to develop the students’ writing abilities. When those students are asked to compose academic expository texts at the university, the texts they write are usually incorrect, inadequate and incoherent. The aim of this study was to establish the correlation among three variables: the

university students' conception of writing, the strategies they use when composing academic expository texts and the quality of such texts. A questionnaire about their writing conception and the activities they use when composing academic expository texts was applied to a sample of 80 university students; then they were asked to write a text of that type. Results show that the sample mainly conceived writing as an instrument for reproductive purposes where the formal aspects (spelling, grammar use) are the most important ones. Even though they reported using convenient planning, writing, revising and editing activities while writing academic expository texts, the quality of the texts they composed showed serious deficiencies in discursive elements' use (cohesive ties, punctuation and the use of connectives) as well as the predominant use of a descriptive superstructure. It is concluded that the conflict detected among the students' writing conceptions, the activities they say they use and the actual quality of the texts they compose is a consequence of the pedagogic practice through which they have been taught how to write.

Key words: Writing conception, process of writing composition, academic expository texts

Introducción

Histórica y actualmente en las aulas de la educación básica venezolana se ha observado una dinámica en la enseñanza de la escritura ceñida generalmente a la transmisión de contenidos, con escasa posibilidad por parte del alumnado de interpretarlos o cuestionarlos, con un docente convertido en actor protagónico único y dueño aparente del saber, que propone, dispone, corrige, evalúa y sanciona la escritura. Ante esta situación existen muy pocas alternativas de afrontar seriamente el desarrollo de competencias funcionales y mejoras en la producción discursiva escrita de los alumnos. En tales contextos, pocas son las oportunidades en las que los aprendices componen textos propios, y muchas en las que la escritura consiste en la reproducción de textos orales o escritos ajenos.

Aunado a esa enseñanza poco auténtica de un proceso cognitivo y comunicativo tan complejo como la escritura, está la práctica institucionalizada de la corrección llevada a cabo únicamente por el docente y separada del momento de la producción del texto, sirviendo esta práctica muy poco para que los aprendices asuman los errores anotados en las redacciones como suyos y se sientan motivados y responsables de modificar sus textos a esquemas más formales. Desde esta perspectiva, no puede sorprender que la actitud que se perfila en los estudiantes universitarios sea la de desaliento hacia la tarea de escribir y la de una especie de convicción generalizada de que escribir es un arte y que como tal, sólo es un don del que los artistas disfrutaban, convicción que induce a un sentimiento de impotencia ante la incapacidad de adoptar estrategias efectivas para mejorar sus producciones escritas, o concebirla como un instrumento que se usa para

copiar o plasmar palabras en una superficie simplemente.

Para que esta renovación en el aprendizaje y, por tanto, en la enseñanza de la escritura se dé, se requiere abandonar la tradición de que sólo cuenta el producto final de la producción escrita, es decir, el texto; debiendo ser desplazada por una en la que sea el proceso de composición, el que ocupe el rol principal en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura. No se quiere decir con esto que las características o las deficiencias de los textos no tengan importancia, sino que renovando la concepción de escritura, así como mejorando el proceso de escritura, y haciendo tomar conciencia a los alumnos de que los textos deben ser planificados, escritos y revisados constante y recursivamente, es como se puede llegar más expeditamente a que sean los mismos alumnos quienes velen porque sus textos tengan la organización, contenido y forma esperados (Ríos 1999).

Así, en el contexto del Instituto Universitario de Tecnología “Alonso Gamero”, del estado Falcón, los textos expositivos escritos por los estudiantes de la asignatura Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía así como otras asignaturas, registran por lo general, una organización inadecuada, poca claridad en la expresión de las ideas y poco cuidado en los aspectos formales de la escritura, por lo que su comprensión se torna difícil o hasta imposible, afectando lógicamente el rendimiento estudiantil, dado que la mayoría de tales textos son producidos en el marco de actividades que son evaluadas.

Esta situación problemática amerita ser resuelta, lo cual requiere no sólo del diagnóstico sistemático de la misma, sino del ensayo de alternativas pedagógicas que contribuyan a su resolución. Para tales propósitos la Lingüística Textual, los adelantos en el campo de la Pragmática por medio de las herramientas que ofrece el análisis del discurso, de la psicolingüística y de la pedagogía nutridas por las corrientes psicológicas que buscan explicar el aprendizaje en términos de un proceso constructivo, son un abanico de nuevas alternativas que ofrecen al docente un basamento teórico que puede articularse en pro de abordar más eficientemente la enseñanza del proceso de composición escrita de textos expositivos en el ámbito académico, atendiendo a la conceptualización o preconceptos que los estudiantes tienen sobre los procesos de escritura y de composición, así como también al proceso de la misma, pero sin desatender los rasgos relevantes de su producto, el texto

Sobre esta base se constituyó el marco teórico que inspiró el desarrollo de la investigación que aquí se proyecta, la cual tiene como objetivo general determinar la

correlación entre la concepción o idea previa de escritura, el uso de los subprocesos de la composición escrita y la calidad de los textos expositivos escritos por estudiantes del Instituto Universitario de Tecnología “Alonso Gamero”.

Las variables sometidas a estudio fueron conceptualizadas y operacionalizadas a la luz de los planteamientos teóricos ofrecidos por Halliday y Hassan (1976), Flower y Hayes (1981), Posner (1982), Smith (1982), Brown (1987), Scardamalia y Bereiter (1992), Soto (2003), Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1995), Pozo (1999), Lomas (1999), Tolchinsky, 1993, Calkins (1993) Castelló (2000), Flower (1989), Campanario y Otero (2000), Díaz y Hernández (1999), González y Herrero (1997), Halliday (1976), van Dijk (1980), Calsamiglia y Tusón (1999), Pérez (2001), Slater y Graves (1990), Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002), Parodi (2005), Falcón de Ovalles (2008), Cassany (1999), Martínez (2001), Figueras (2001).

Metodología

Es una investigación descriptiva de campo de acuerdo a su profundidad, alcance y propósito; ya que los datos se obtuvieron de los alumnos en su ambiente educativo real. Es de diseño transeccional o transversal ya que se tomaron los datos en un único momento, y no experimental, correlacional, por cuanto se pretende sólo describir las variables en estudio y establecer relaciones entre las mismas. En el caso concreto de esta investigación, se trató de relacionar tres variables: *Concepción del proceso de escritura*, *Composición escrita de textos expositivos*, y por último, *Texto académico expositivo*.

La población estuvo constituida por todos los alumnos cursantes del primer trimestre o trayecto inicial del Instituto Universitario de Tecnología “Alonso Gamero”, inscritos en el primer trimestre y cursantes de la asignatura Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía. Esta población estaba constituida por 64 secciones de un promedio de 40 estudiantes por sección, para un total aproximado de 2.560 alumnos. *La muestra* cursante de la referida asignatura estuvo conformada aproximadamente por 320 alumnos distribuidos en 8 secciones. Por eso, y con el fin de homogeneizar las características de ese grupo, se seleccionó un corpus de textos de ochenta (80) estudiantes inscritos en la asignatura Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía como alumnos regulares del primer trimestre. La muestra será de tipo no probabilística toda vez que se trata de secciones ya constituidas por la oficina de Control de Estudios de la institución, por lo que el muestreo fue intencional de grupos intactos (Hernández, Fernández y Baptista,

2006).

La técnica empleada para la obtención de los resultados fue la observación directa y no participante. *Los instrumentos* que permitieron sistematizar la observación fueron los siguientes: 1) Un cuestionario abierto para identificar la conceptualización o idea previa que los estudiantes tienen acerca del proceso de Escritura, 2) Una escala de estimación que permitió describir la frecuencia con la que la muestra hace uso de los subprocesos de Planificación, Textualización, Revisión y Edición cuando va a escribir o está escribiendo un texto expositivo, 3) Una prueba de ejecución en un contexto definido que consistió en unas instrucciones que indujeron a la muestra a escribir un texto expositivo sobre un tema particular (Díaz y Hernández, 2002); y por último, 4) una matriz o tabla de varias entradas diseñada por la investigadora para evaluar la calidad de los textos en las dimensiones Superestructura y Propiedades discursivas con cada uno de los indicadores correspondientes a cada una de ellas.

Luego de haber analizado los instrumentos completados por la muestra, se procedió a tabular los resultados, usando la valoración cuantitativa previamente descrita, lo cual permitió el cálculo de los valores totales o porcentuales que, a su vez fueron transformados en gráficos. Una vez registrados todos los datos y obtenido los valores numéricos totales por alumno en cada variable, se procedió a efectuar la correspondiente correlación entre las tres (3) variables sometidas a estudio, aplicando el *coeficiente de correlación de Spearman*, que es una “...medida de correlación de variables en un nivel de medición ordinal; los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006:480). Este coeficiente se utilizó en lugar del conocido coeficiente de correlación de Pearson, por cuanto las variables a correlacionar eran de naturaleza cualitativa. La aplicación se hizo usando el software SPSS, que es un programa para realizar análisis estadísticos diversos. El enfoque que se adoptó para el análisis de los resultados fue de naturaleza cuali-cuantitativa, a objeto de lograr un análisis más profundo de los mismos.

Resultados

Los resultados obtenidos en la medición de la variable Concepción de la Escritura señalan que la muestra parece concebirla básicamente como un instrumento en el que el respeto a las normas y la función de transcripción y registro prevalecen. Además, desde la dimensión metacognitiva no parecen disponer de criterios suficientemente claros para definir qué, cuándo, para qué, cómo y para quién escriben, toda vez que evitan responder un buen número de

preguntas y, en particular porque exhiben contradicciones en sus respuestas.

Con respecto a la dimensión académica, los resultados ratifican los planteamientos de muchos de los autores consultados en cuanto a que en materia de enseñanza de la escritura, el docente es quien toma la mayor parte de las decisiones, quien juzga los escritos estudiantiles y que las actividades de escritura que propone son fundamentalmente de transcripción y registro de información. Parece ser esta omnipotencia del docente la que crea confusiones en la muestra acerca de sus concepciones de la escritura.

El estudio de la variable Proceso de composición escrita se emprendió con el objetivo de identificar las estrategias de la muestra en el proceso de composición escrita de textos expositivos, en función de aquellas actividades que, con mayor y menor frecuencia llevan a cabo antes, durante los subprocesos de planificación, textualización, revisión y edición. El análisis efectuado a los resultados obtenidos para esta variable, permite señalar que la muestra dice poner en práctica una serie de estrategias adecuadas en el subproceso de planificación, un número menor en el de textualización, que se mantiene casi constante en el de revisión y alcanza su menor frecuencia en el de edición.

Las frecuencias obtenidas para cada subproceso fueron: 85% en el uso de actividades propias de la planificación; 84,73% en el de la textualización; 85,08% en el de la revisión y 82,21% en el de la edición, destacándose de nuevo aquí que la disminución se acentúa en el proceso de edición. El porcentaje más bajo en la dimensión Edición pareciera guardar cierta relación con una realidad de aula a la que con frecuencia hacen referencia los estudiosos de esta materia y es que a los alumnos no les gusta reescribir, pues no conciben la escritura como un proceso y muestran una actitud negativa o de fastidio cuando se les pide que reescriban sus textos (Castelló, 2000), actitud que Cassany (1989), Díaz y Hernández (2002) y Camps (1993) consideran típica de los escritores novatos o de los escritores deficientes, quienes suelen percibir la reescritura como una tarea superficial, de simple arreglo “cosmético” que se centran en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico.

En cuanto a la tercera variable, los resultados obtenidos para la tercera variable en estudio las dimensiones estudiadas fueron dos: las propiedades discursivas y la superestructura expositiva. A cada uno de los indicadores de estas dimensiones se les asignó un valor numérico en atención a la complejidad cognitiva de cada uno. De esta manera se repartió un total de 90 puntos, 60 para las propiedades discursivas (10 por adecuación ortográfica, 30 por la

cohesión léxico-gramatical y 20 para la coherencia) y 30 para la superestructura expositiva (2 puntos para la estructura Descriptiva (enumeración- colección), 4 para la secuencial, 6 para la comparativa, 8 para la covariativa (causa-efecto) y 10 para Problema/solución.

En términos porcentuales, esto significa que apenas el 13,75% pudo componer textos medianamente aceptables mientras que el 86,25% (53,75% más 32,5%) de los textos presentaba fallas de diversa índole que debilitaban su calidad en las dimensiones evaluadas, según se especifica más detalladamente a continuación.

El indicador que resultó ser usado con mayor adecuación fue el indicador denominado: adecuación ortográfica (40,73%), seguido por la coherencia (26,25%) y por la cohesión (21,1%). Estos resultados son consistentes con los obtenidos para la variable concepción de la escritura, ya que en ella la muestra prefirió definir la escritura como instrumento, copia, caligrafía y ortografía; además también las autocalificaciones deficientes estaban basadas principalmente en la incapacidad para emplear con eficiencia los aspectos formales (caligrafía, ortografía, pobreza léxica). Es decir, que se demuestra aquí que son esos aspectos realmente a los que la muestra presta mayor atención al momento de componer un texto académico expositivo y al editarlo.

Uno de los aspectos que al evaluar la calidad de los textos se pudo detectar, fue la ausencia casi total de los mecanismos de cohesión léxica que ampliaran el significado, tales como los sinónimos, superordenaciones o las generalizaciones; sólo se observó el mecanismo de repetición léxica pura (Martínez, 2001), el cual deja al descubierto una pobreza léxica y poco cuidado en el estilo, toda vez que el mecanismo de progresión informativa a la que la repetición léxica tiende a conducir generalmente fue al modelo constante que conlleva a una monotonía en el texto (Falcón de Ovalles, 2008). El poco éxito en el uso de las señales cohesivas reportado, comprometió la coherencia que el uso adecuado y estratégico de tales señales ayudarían a construir. Con ello se ratifica que, el hecho de que un texto presente mecanismos de cohesión no determina su coherencia y adecuación (Martínez, 2001; Navas 2008). Igualmente, los signos de puntuación y los conectores fueron poco utilizados, con lo cual se comprometió aun más la coherencia y adecuación del corpus analizado.

Estos mismos datos, inducen también a señalar que existe una especie de contradicción entre las respuestas que dieron los estudiantes en el instrumento usado para determinar la frecuencia de las actividades que ellos realizaban durante los procesos de planificación,

textualización, revisión y edición, que corrobora lo que sostienen Pozo (1999) y Soto (2003) en torno a que una cosa es saber o declarar lo que se sabe o se supone saber y otra, muy distinta, es saber hacer. Los resultados reportados señalan también un énfasis en la enseñanza de la escritura hacia los contenidos conceptuales o declarativos, en detrimento de los procedimentales y actitudinales, tal cual lo han sostenido autores como Anderson (1983), Coll, Valls, Sarabia y Pozo (1995), Pérez (2001), Díaz y Hernández (1999), Cassany (1999), Serrano, Peña, Figueroa y Madrid (2002), Falcón de Ovalles (2008), entre otros. Este desbalance es muy contraproducente por tratarse la escritura de un proceso complejo que requiere de conocimientos conceptuales, habilidad en el uso de los subprocesos de escritura (planificación, textualización, revisión y edición) y, muy importante, una actitud favorable hacia la autorreflexión, la autorregulación y la persistencia en el mejoramiento del producto escrito que se elabora (Díaz y Hernández, 2002).

Con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación, se procedió a llevar a cabo la correlación entre las variables sometidas a análisis, a decir, la Concepción o idea previa de escritura, el Proceso de composición escrita y el Texto académico expositivo, a objeto de determinar su posible relación. El siguiente Cuadro recoge los valores obtenidos al correlacionar dichas variables:

VARIABLES	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	INTERPRETACIÓN
Concepción de escritura Vs. Proceso composición escrita	-0,21	1. Correlación que muestra una relación inversa y muy baja entre las variables
Concepción de escritura Vs. Texto académico expositivo escrito	0,49	Correlación moderada y directa que indica la existencia de una relación significativa entre las Variables

Proceso de composición escrita Vs. Texto académico expositivo escrito	0,297	Correlación baja y directa que pone en evidencia una relación positiva entre las variables, pero muy débil
--	-------	--

Correlación entre la Concepción de escritura, Proceso de composición escrita y el Texto académico expositivo

La correlación entre la variable Concepción de escritura y la variable Proceso de composición escrita resultó ser baja e inversa, ubicándose su coeficiente en -0,21. Esta poca relación corrobora lo que afirman Pozo (1999) y Soto (2003) en cuanto a que entre lo que se piensa que se hace y lo que en realidad se está en capacidad de hacer, media una brecha que requiere de la autorregulación para acercarlas. En este caso, es lógico que la relación sea inversa porque, como quedó demostrado en el análisis de los resultados obtenidos para ambas variables fueron contradictorios en variados aspectos y demostraban que la concepción de la escritura que reportaron no coincidía con las actividades que decían realizar en cada uno de los subprocesos de escritura.

Otra razón podría deberse a que mientras el proceso de composición escrita fue evaluado mediante una escala de frecuencia donde los ítems estaban preestablecidos y sus referentes conceptuales en su mayoría forman parte de los conocimientos previos de la muestra y, además hacían referencia al deber ser, el instrumento de la concepción de escritura contenía preguntas abiertas que carecían de categorías preestablecidas y, por tanto, requerían de un proceso de composición escrita para ser respondidas. Posiblemente la visión de la escritura como transcripción que predominó en la muestra, pudo ser una limitante o hacerles confundir lo que ellos poseen sólo a nivel conceptual con las actividades o estrategias procesuales teóricas de la escritura.

En referencia a la correlación entre las variables Concepción de escritura y Texto académico expositivo escrito, el coeficiente alcanzado fue de 0,49. Este valor es significativo para establecer una correlación moderada y directa, es decir, significativa. Esta correlación fue la más significativa de todas las correlaciones en general, lo cual se pudo constatar en esta investigación al observar más coherencia entre la concepción de escritura que los estudiantes

tienen y la calidad de los textos que ellos componen. Algunos estudiantes manifestaron que escribir era colocar yuxtapuestamente un conjunto de palabras, es decir, un instrumento notacional. Eso mismo fue efectivamente lo que hicieron la mayoría de la muestra.

En cuanto a la correlación de las variables Proceso de composición escrita y el Texto académico expositivo, el valor del coeficiente correlacional se situó en 0,297, el cual señala que entre ambas variables la relación es baja pero directa. Este resultado no ofrece mayores hechos significativos si se toma en cuenta que el instrumento que midió la frecuencia del proceso de composición escrita incluyó aspectos conceptuales que se han perfilado como parte de un contenido que en la enseñanza de la escritura ha tenido lugar privilegiado pero sólo a nivel declarativo, como es el caso de los aspectos formales de la escritura, la cohesión, la coherencia, etc., sobre los cuales la mayoría de la población estudiantil sabe que es necesario e importante pero en su actuación no lo demuestra, concordando con la falta de autorregulación a la que Pozo (1999) y Soto (2003) hacen referencia.

De esta triada correlacional se concluye que la relación más directa y significativa se observó entre la concepción de escritura y el texto expositivo, lo cual parece evidenciar que mejorando la concepción de escritura pudiera mejorarse la calidad de los textos académicos expositivos escritos. Sin embargo, hay que tener muy en cuenta que el cambio de los conceptos que se han tenido por mucho tiempo, requiere de bastante tiempo, esfuerzo y disposición al cambio. Este señalamiento tiene una implicación pedagógica muy importante, y es que el proceso de enseñanza, en cualquier nivel educativo, tiene que tomar en cuenta integrada y transversalmente los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, a objeto de poder desarrollar en los estudiantes mejores representaciones mentales de las concepciones que de estos tres tipos de contenidos podrían derivarse.

En consecuencia, la concepción de escritura podría llegar a concebirse como un proceso complejo de orden psicosociolingüístico, con una percepción cabal que involucre los aspectos lingüísticos y cognoscitivos de la escritura, con la visión epistemológica bajo el enfoque constructivista del aprendizaje-enseñanza basado en el estudiante, como persona activa que da sentido al saber a partir de su implicación en la construcción e interpretación de experiencias individuales y/o grupales.

Conclusiones y Recomendaciones

En este último capítulo se explican las conclusiones a las cuales se llegó con la presente investigación, para ello se tomó en cuenta los resultados obtenidos a través de las diferentes fases por las que atravesó dicho proceso investigativo. De igual manera, se reflejan las recomendaciones que se consideraron más apropiadas desde la perspectiva lingüística-didáctica que acerca del proceso de escritura o producción escrita se adecuan mejor a la contemporaneidad de este siglo.

Para mantener la coherencia entre lo reportado en el capítulo referido al Análisis de los Resultados de la presente investigación, resulta pertinente señalar que se evidenció que la concepción de escritura que expresaron los estudiantes no es la más adecuada, pero ésta pareciera que no es más que el reflejo o producto de sus situaciones de enseñanza- aprendizaje, entre las que destaca la concepción instrumental de la escritura con el copismo y el dictado a la vanguardia, lo cual dista mucho de los planteamientos teóricos que desde la Lingüística Textual y de las Teorías Psicosociolingüísticas del Aprendizaje vienen sosteniendo las últimas investigaciones científicas sobre este particular.

Lo anterior, pareciera indicar que existe poca actualización en el mundo docente a la par de los últimos avances teóricos para la enseñanza de la escritura. Hay suficientes indicios para concluir que los problemas de escritura no son de aprendizaje, sino más bien consecuencia de prácticas cotidianas de enseñanza en la que una gran mayoría de la población venezolana ha estado inmersa.

Concebida como ha sido la composición o producción de textos como algo meramente instrumental, no queda duda de que su enseñanza ha estado signada bajo un enfoque gramatical y funcional de la lengua, con énfasis en el nivel estructural y superficial como la ortografía y la oración descontextualizada con un efecto cosmético, en la que el escritor dispone de una serie de oraciones y palabras para colocarlas en forma yuxtapuesta, en la que los efectos de fondo no se toman en cuenta. En consecuencia la producción o composición de los textos escritos por los estudiantes está plagada de párrafos descontextualizados y cuestionados desde la fundamentación teórica de la cohesión y la coherencia, así como de otras propiedades discursivas. Esta situación fue una constante en

los textos que se analizaron para medir la calidad de los mismos en el presente trabajo de investigación.

Los hechos revisados y analizados en esta investigación, corroboran que en el marco de la educación, debido a una tradición verbalista, se ha incurrido en el error de creer que la misión del docente es decirle a sus alumnos lo que estos deben saber y hacer, y que es responsabilidad de los alumnos utilizar o aplicar lo aprendido cuando sea conveniente. Las teorías que se manejan de manera implícita es que un estudiante una vez dicho o explicado algo no hay más obstáculo para su aprendizaje que la voluntad o el esfuerzo del aprendiz.

El modelo o estrategia de enseñanza expositiva con el que la mayoría de los docentes desarrollan su proceso de enseñanza es insuficiente para lograr formas complejas, constructivas, del aprendizaje conceptual. Si en éste es insuficiente, más debe serlo en el aprendizaje de procedimientos. Sin embargo, en muchos ámbitos, la educación en el proceso formativo explica lo que hay que hacer pero no enseña a hacerlo. Sin tener conciencia de que entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no se puede dejar que el alumno dé solo.

Asimismo se pudo comprobar que existe un grado de correlación directa y sustancial entre las variables Concepción de escritura y la calidad de los textos académicos expositivos escritos, por lo que puede inferirse que al aumentar la posición favorable hacia la concepción de escritura como proceso, la calidad de los textos académicos expositivos podría mejorar.

Los resultados de la correlación confirmaron parcialmente la hipótesis de investigación. Sin embargo, tanto la relación inversa o negativa, como la directa y positiva, demuestran que hay un tipo de relación entre las variables.

Recomendaciones

Sobre la base de que escribir es un proceso cognitivo complejo que involucra subprocesos de planeación, redacción o textualización, revisión y edición; es imperativo que el proceso educativo de manera sistemática establezca la enseñanza de estrategias para trabajar el proceso global de producción de textos escritos. Hoy en día existen una amplia gama de estrategias para trabajar globalizadamente el proceso de composición, las cuales son una referencia clara de cuánto se puede hacer en el aula de clases para contribuir a desarrollar competencias escriturales en los estudiantes.

Asimismo, sobre la base de investigaciones y de las teorías cognitivas, lingüísticas,

psicolingüísticas, sociolingüísticas y constructivistas; se han establecido, con finalidades didácticas, una clasificación extensa de estrategias para la producción escrita. Estas estrategias se presentan en función de los subprocesos implicados en la escritura: planificación, textualización o redacción, revisión y edición, lo cual se sugiere como una manera adecuada de practicar en el aula a objeto de conllevar a los estudiantes a desarrollar una concepción de escritura como proceso y al que todos tienen oportunidad de desarrollar positivamente.

En la enseñanza de la escritura deberían intervenir de manera integrada, las teorías lingüísticas y las pedagógicas. Una no debería funcionar sin la otra. Las teorías lingüísticas no son construidas con fines didácticos, sólo permiten el avance científico del lenguaje. Se estima que es la teoría pedagógica la que debe orientar la forma de usar la teoría lingüística, es decir, esta última subordinada a la primera. Con lo cual se evitaría no caer en lo que los teóricos han denominado transposición didáctica, que no es otra cosa que introducir en el campo de la enseñanza los conceptos y métodos de análisis al ámbito de los materiales didácticos y de las prácticas de la educación lingüística. En el proceso de la escritura, la función de los procedimientos es automatizar conocimientos que, de otro modo, sería costoso y complejo poner en marcha, se trataría por tanto de hacer la conversión de lo que se sabe de forma declarativa en procedimientos automatizados para desarrollar la escritura de manera adecuada.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, se sugiere a todos los docentes procedan a estudiar y analizar el lugar que ocupan las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro de un aula de clases. En primer término porque podría implicar que el alumno será capaz de escribir en forma autónoma y autorregulada. En segundo término, porque se asumiría el valor que como docente valora la ayuda que concede al alumno para la producción de textos escritos. De manera que, la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Las estrategias como procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada, ameritan ser desarrolladas en el aula de clase. Desde esta orientación en los procedimientos habría que incluir tanto las técnicas como las estrategias, pero cabría preguntarse cuándo se está en presencia de un procedimiento que requiere una técnica o una estrategia.

La función del docente durante la fase de ejecución de la práctica o entrenamientos es la de supervisar, corrigiendo errores técnicos y proporcionando retroalimentación al mismo tiempo que un refuerzo. Es necesario entender que ese proceso es lento y gradual, y está sometido a la

ley según la cual la práctica produce cambios más intensos al comienzo, que luego se van haciendo más lentos. De allí que es necesario que los errores técnicos se corrijan antes de que la técnica se condense y automatice porque una vez empaquetada o encapsulada resulta mucho más difícil de modificar, dado que el encadenamiento de acciones se vuelve obligatorio o inevitable para el alumno una vez que la secuencia se dispara y el procedimiento se pone en marcha.

Las habilidades de metacognición son necesarias en la escritura, por lo que deben aparecer en consonancia con los desafíos de la complejidad de la realidad del proceso de composición escrita. En este sentido, los estudiantes deben conquistar sistemas de dominio que les permita la autoevaluación, el ajuste y la autorregulación.

El sistema educativo formativo que se procura y por el que se aboga, requiere de un eje de intencionalidad de que todo sujeto en formación debe poder adquirir un dominio en el que sus modos de representación sean comunes a la representación de las disciplinas científicas. Por cuanto aprender a escribir requiere de adoptar una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares (carta, narración), o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad (conversación y diálogo) y escritura científica y académica. Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso de lo escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, como por ejemplo la creatividad, las analogías.

Es imprescindible que las autoridades del Estado Venezolano interioricen en sus políticas educativas que la lectura y la escritura, son procesos vitales en el mejoramiento de la calidad de la educación, calidad que tanto preocupa a la sociedad venezolana. Son indicadores de primer orden para incidir en la deseable calidad educativa, por lo que es deber del Estado, insistir y promover en la formación docente el alcance en su preparación con niveles de calidad en estos procesos. Un docente que sepa leer y escribir bien es necesario en todos los ámbitos del quehacer colectivo nacional.

Sintetizando todo lo expuesto, se hace imperativo efectuar en el campo de la enseñanza de la escritura una reingeniería con el fin de impregnarle nuevos modelos que garanticen una adecuada realización, generando una cultura de escritores estratégicos y autónomos ante cualquier situación de comunicación escrita. Ello mejorará la visión de la concepción de escritura con la complejidad que en ella confluyen.

ÁLVAREZ, M. (1998) *Una aproximación al Mejoramiento de la Coherencia Lineal Discursiva en el Resumen de Textos de Orden Expositivo*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Maracay.

ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass. Harvard University Press

ARIAS, F. (2004). *El proyecto de investigación*. Introducción a la metodología científica. 4ª Edición. Caracas: Editorial Episteme.

BARRERA, L. (1991). *Sobre las Habilidades Verbales del Estudiante de la Universidad Simón Bolívar (USB)*. En Revista CLAVE No. 5

CALDERA, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación acción*. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida, Venezuela.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó

CASSANY, D. (1996) *Enfoque Didáctico para la Enseñanza de la Expresión Escrita*. Comunicación, lenguaje y educación 6, 63-80.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. México: Editorial Paidós.

. CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (2000) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó

CASTELLÓ, Monserrat (2000) *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. En Camps, Ana y Milian, Martha (2000) (Comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires: Ediciones HomoSapiens.

CATACH, N. (1996) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

COLL, C.; POZO, I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1995) *Los contenidos de la*

reforma. Madrid: Santillana

COLL., C., VALLS, E., POZO, I. (1992) *El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos*. Madrid: Santillana.

COULMAS, F. (1990). *The writing Systems of the World*. Oxford: Basil Blackwell.

DERRIDA, J. (1971) *De la Gramatología*. México: Siglo XXI

DÍAZ, A. (1999) *Aproximaciones al Texto Escrito*. Colombia. Universidad de Antioquia.

DÍAZ, F. HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill. México.

DOOLITTLE, P. (1999). *El constructivismo complejo*. Un modelo teórico de complejidad y cognición. Polithecnical Institute. State University of Virginia, Blackburg. E-mail:pdoo vt.edu.

DURANTI, A. (2000) **Antropología lingüística**. Madrid: Cambridge University Press.

ESPINOZA, Ada (2007). *El andamiaje instruccional en el proceso y producto de la composición escrita en inglés como lengua extranjera*. Trabajo de grado para optar a título de Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia, Venezuela

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.

FIGUERA, C. (2001) *La pragmática de la puntuación*. España; Ediciones Octaedro.

FLOWER, L., (1989). *Poblem-solving strategies for writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

FLOWER, L., HAYES, J. (1981). *A cognitive processs theory of writimg*. Collage composition and communication

FRANCO, A. (1999). *Curso de Lengua Española*. Ortografía y Morfosintaxis. Editorial de la Universidad del Zulia (Ediluz). Maracaibo, Venezuela

GONZÁLEZ, C. y HERRERO, C. (1997) *Manual de Gramática Española*. España: Editorial Castalia.

GUTIÉRREZ, E. (1997) *El enfoque cualitativo en la investigación en creatividad*. Colecciones CIEAPRO.

HALLIDAY, M. (1976) *El Lenguaje como Semiótica Social*. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México.

ILICH, M., MORALES, J. (2003) *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva*. Revista Educere

IRIBARREN, I. (2005) *Ortografía española*. Bases históricas, lingüísticas y cognitivas. Los libros de El Nacional. Editorial Equinoccio. Caracas, Venezuela.

LOMAS, C., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Papeles de Pedagogía Paidós.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II- Barcelona, España: Papeles de Pedagogía Paidós.

LÓPEZ, Amarilys (2009) *Caracterización de los ensayos académicos producidos por los estudiantes en la asignatura comprensión y expresión lingüística ii desde la perspectiva lingüístico discursiva*. Ponencia presentada en el V Congreso nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Caracas, Venezuela

GARCÍA MADRUGA, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós Ibérica S.A. Barcelona

MARTÍ, E. (1995) *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. Infancia y Aprendizaje

MARTÍNEZ, M. (2001). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Editorial Homo Sapiens. Cali, Colombia.

MÉNDEZ, C. (2004). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Editorial Mc Graw Hill. Colombia

MAYER, R. (1984). *Aids to text comprensión*. Educational Psychologist, 19 (1), 30-42.

MILIAN, M., CAMPS, A. (2000) *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Editorial Homo Sapiens.

MONTOLÍO, E. (2000). *Manual Práctico de Escritura Académica, Volumen III*. Editorial Ariel Practicum. Barcelona – España.

MOSTERÍN, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Icaria Editorial, S.A., Barcelona, España.

ODREMÁN, N. (2006). *Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento*. Brújula Pedagógica. Editora El Nacional.

PARODI, Giovanni (2005) *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.

PÉREZ, H. (2001) *Comunicación Escrita*. Producción e interpretación del discurso. Talleres. Cooperativa Editorial Magisterio. Aula Abierta. Colombia.

_____ *Nuevas Tendencias de la Composición Escrita*. Cooperativa Editorial Magisterio. Aula Abierta. Colombia.

PIAGET, J. (1970) *La epistemología genética*. Traducción castellana. Barcelona: A. Redondo, 1970.

POCA, A. (1995). *La escritura. Teoría y técnica de la transmisión*. Editorial Montesinos. España.

POZO, I. (1999) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial S.A., Madrid.

RÍOS, P. (1999) *La aventura de aprender*. Venezuela: Editorial Cognitus, C.A.

RODRÍGUEZ, M., KEY, A. (2001). *Investigación y Postgrado*. Vol. 16 N° 1. 2001.

ROSENBLAT, A. (1977). *La gramática y el idioma*. En: Sentido Mágico de la Palabra. Caracas. Ediciones de la biblioteca U.C.V.

RODRÍGUEZ, Nelson (2009) *La persistencia en la tarea de redacción, la corrección por*

agentes externos al aula y la remisión de errores en las textualizaciones elaboradas por estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cracas, Venezuela

RUIZ BOLÍVAR, C. (2002) *Instrumentos de investigación educativa.* (2da. Ed.) CIDEG, Venezuela.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita.* Infancia y Aprendizaje 58. 43-64.

SERRANO, S. (2000). *Evaluación de la Composición Escrita.* Un modelo analítico para la evaluación formativa. Letras No. 65.

SERRANO, S., MADRID, A. (2002) *Aprender a revisar para producir textos. Creación y análisis de situaciones didácticas.* ULA. Postgrado en Lectura y Escritura. Textura. Centro de Estudios Textuales (CETEX) Año 1 No. 1. 2002.

SERRANO, S., PEÑA, J., AGUIRRE, R., FIGUERO, P., MADRID, A. (2002) *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas.* Universidad de Los Andes. Fe y Alegría/Zona Andes. Editorial Ex Libris

SHUELL, T. (1988). *The role of the student in learning from instruction.* Contemporary Educational Psychology 13, 274-300.

SLATER W., GRAVES, M. (1990). *Investigaciones sobre el texto expositivo: Aportes para los docentes.* En K. D. Muth (comp.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión.* Buenos Aires: Aique.

SMITH, F. (1982). *Writing and the writer.* London: Heinemann Educational Book Co.

SOLER, E. (2006) *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva.* Editorial Equinoccio. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela

SOTO, C. (2003) *Metacognición. Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias.* Didácticas Magisterio. Bogotá

VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del Texto.* Barcelona: Paidós. VAN

DIJK, T. (1988). *Texto y contexto.* Madrid, Ediciones Cátedra.

VAN DIJK, T. (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Paidós.

VILLEGAS, C. (1998). *La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: Una validación de estrategias de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

WEST, CH., FARMER, J., WOLFF, P. (1991). *Instructional design. Implications from cognitive science*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

La lectura y escritura como procesos estratégicos de la actualización docente. Un abordaje socio-crítico desde la Investigación-Acción Participativa

Carla Pineda Franco
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro-Venezuela
crpf2003@gmail.com

Resumen

La realidad educativa en Venezuela ha sugerido que la forma en la que se enseña a leer y a escribir no ha sido la más adecuada, pues se siguen presentando altos niveles de analfabetismo funcional y, además, se ha demostrado que “a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer y escribir, existe un gran número de niños que no aprenden” (Falcón de Ovalles, 2008: 59). Todo esto ha generado problemas de aprendizaje en los estudiantes. De allí que el presente estudio enfocó sus objetivos hacia los problemas de enseñanza que eventualmente acarrearán problemas de aprendizajes, ya que la concepción que el docente posee sobre la lectura y escritura influirá significativamente en la forma en la desarrolla sus estrategias y contenidos sobre estos. Todo ello generó la inquietud que dio origen a este estudio, además de las observaciones realizadas al grupo beneficiario. A través del diagnóstico participativo que generó esta investigación, se pudo comprobar la situación descrita. Se observó que los docentes poseen una concepción conductista y mecánica de la lectura y la escritura. En consecuencia, el objetivo general consistió en *desarrollar estrategias de enseñanza en lectura y escritura, a través de talleres dirigidos a los docentes de la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”*. Buscando una transformación que generara cambios positivos en el entorno donde se desenvuelve el grupo beneficiario. Se trabajó la metodología del enfoque sociocrítico a través de la Investigación-Acción Participativa (IAP). El Plan de Acción estuvo dividido en cuatro fases: diagnóstico, diseño del plan, ejecución del plan y evaluación. Para llevar a cabo las estrategias operativas del plan de acción se aplicaron tres talleres de tres sesiones cada uno. Cada taller permitió ahondar en contenidos procedimentales y actitudinales enfocados hacia teorías que buscaban la sensibilización en cuanto a una visión constructiva y procedimental de la lectura y la escritura con base en la psicología cognitiva. Una vez aplicados los talleres y de una reflexión intersubjetiva, fue posible concluir que se avanzó hacia la transformación conceptual de los docentes beneficiarios en cuanto a la lectura y la escritura. Pudiendo ensayar la aplicación de algunas estrategias en sus estudiantes logrando resultados positivos, y sobre todo, se observó la motivación e interés de sus alumnos por las actividades de lectura y escritura.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la lectura, enseñanza y aprendizaje de la escritura, investigación acción

Reading and writing as strategic processes of updating teaching. A socio-critical approach from participatory action research.

Abstract

The educational reality in Venezuela has suggested that the way we teach reading and writing has not been the most appropriate since it still shows high levels of functional illiteracy and, also, has shown that “despite the several methods that have been tried to teach reading and writing, there is a large number of children who does not learn” (Falcón de Ovalles, 2008:59) All this has generated learning problems in children. However, this study focused its goals on teaching problems that will eventually cause learning problems, as the conception that the teacher has about reading and writing will significantly influence the way they develop their strategies and contents. All this generated the concern that led to this study, in addition to the observations made to the beneficiary group. Through the diagnosis that led to this investigation, could be check the situation above described, where was found that teachers have a conductist and mechanic conception of reading and writing. Consequently, the overall objective was to develop teaching strategies in reading and writing, through workshops directed to teachers from La Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”. Looking for a transformation that generates positive changes in the environment where operates the beneficiary group, was worked a sociocritic approach methodology through research-action. The action plan was divided into four phases: diagnostic plan design, implementation and evaluation plan. To carry out the operational strategies from the action plan there were performed and implemented three workshops of three sessions each. Each workshop allowed to deep into procedural and attitudinal content focused on theories that seek awareness about a constructive and procedural vision of reading and writing based on cognitive psychology. Once applied the workshop it is possible to state that the transformation was achieved in the educational beneficiaries, as they could test the implementation of some strategies on their students achieving positive results and above all motivation on their students.

Key words: teaching and learning of the reading, teaching and learning of the writing, research-action.

Introducción

La lectura y la escritura son las bases de la educación y la educación es el factor esencial de igualdad social en el mundo moderno (Melo, 1993). De allí su importancia y significación en el mundo escolar como únicos procesos y medios que evitarían que los ciudadanos escolarizados sean víctimas de una pretendida discriminación social. Para que ello no se materialice, se hace necesario que su enseñanza sea altamente efectiva para lograr los fines supremos de la educación que se encuentran establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) como garantía de inclusión y la adquisición de conocimientos hacia un mundo de igualdad social, política y legal.

Los problemas que reflejan los estudiantes en la lectura y escritura representan una realidad y una latente queja de los docentes en general. Ante esta situación, los docentes no parecieran asumir una pregunta obligada en el medio educativo, y no es otra que: ¿cuán responsables podrían ser ellos de estas

situaciones? Las respuestas las podrían dar las distintas realidades áulicas, en las que pareciera apuntalar que las concepciones y teorías psicológicas y lingüísticas con las cuales han asumido y desarrollado estos procesos en un aula de clases tienen repercusión a largo plazo, pues desde esa visión han cumplido las actividades y estrategias pedagógicas centradas en los aspectos superficiales, como por ejemplo ortografía (la más elemental y algunas veces inadecuada), las oraciones; más que en los profundos.

En razón de esto, se percibe que existe un problema en el aprendizaje de la lectura y la escritura que viene dado, posiblemente, por la forma en la que se enseña; por lo tanto, cambiar la visión del docente, hacia la enseñanza de ambos procesos, podría generar cambios significativos en la manera en la que aprende y comprende el estudiante las actividades escolares. De manera que la actualización y la formación docente en consonancia con los paradigmas psicosociolingüísticos para mejorar la lectura y la escritura parecen ser un hecho necesario.

Los datos que en estos aspectos dan cuenta de la situación educativa en América Latina, los ofrecen Ferreiro y Teberosky (en Falcón de Ovalles, 2008: 59) quienes afirman que “a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer y escribir, existe un gran número de niños que no aprende”. A raíz de esto es posible afirmar la existencia de una necesidad global urgente hacia el desarrollo de nuevas maneras de abordar didácticamente los procesos de lectura y escritura en ambientes escolares, de tal forma que se propicie una actitud positiva que contemple al mismo tiempo amplios conocimientos desde la lingüística, lo psicológico y lo social-pragmático, hacia ambos procesos por parte de los niños aprendices. Ello requiere que el docente propicie tales conocimientos, de manera que se hace necesario que éstos tengan pleno conocimiento y dominio al respecto.

Realizar encuentros con los docentes, dirigidos hacia la actualización de manera estratégica de los procesos de la lectura y la escritura, fomenta la reflexión y sensibilización, con la posibilidad de intervenir para transformar de forma paulatina su actividad pedagógica áulica con una proyección futura para potenciar aprendizajes significativos en los niños. Además, encuentros pedagógicos en los que se discuta y reflexione sobre las prácticas con las que se abordan la lectura y la escritura, podrían ser una solución hacia los problemas de atención, ausentismo, repitencia y deserción escolar, que en el medio rural son muy frecuentes.

Hoy en día, debido a la variedad de estrategias que los teóricos de la lectura y escritura con una visión psicosociolingüística y pragmática proponen para alcanzar su aprendizaje, se justifica y se espera que en la planificación escolar se incorporen estrategias y contenidos contextuales, en donde priven situaciones del lenguaje en uso, es decir, la comunicación. Con esa incorporación se podría garantizar aprendizajes significativos que permitan el desarrollo integral del niño para que logre convertirse en un

adulto consciente, crítico y participativo capaz de solucionar y actuar sobre problemas relacionados con el mejoramiento de su comunidad y entorno.

En este sentido, la lectura y la escritura deben ocupar un lugar central en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero más allá de ello son fundamentales para favorecer el desarrollo social de los seres humanos. Esa importancia la consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102 referido al deber indeclinable de garantizar la educación a la población venezolana. Se asume históricamente que la educación refiere obligatoriamente a la lectura y la escritura. Un pueblo que lea y escriba, es un pueblo educado. Sin embargo, la realidad es que un alto nivel de deserción de la población en el sistema educativo y un alto porcentaje de analfabetismo absoluto y/o funcional tienen su origen en la definición de lectura y escritura de los aprendices.

Aunado a las premisas anteriores, también se encuentra que el Ministerio del Poder Popular para la Educación a través del Despacho de Asuntos Educativos y Viceministerio de Cultura creó el Plan Nacional de Lectura: Todos por la Lectura (2002-2012), a través del cual se pretende “reducir los niveles de analfabetismo en sus distintas dimensiones”.

A la par de ese Plan Lector, las escuelas deben asumir la lectura y la escritura desde la comprensión y producción textual. Resulta una necesidad trabajar en el aula en pro de la alfabetización verdadera y amplia, no reducida a sólo reconocimientos de letras y pronunciarlas. Una alfabetización bien llevada para “lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla”, (Castedo, 1993:75), pero ello sólo será posible cuando se asuma una nueva visión de enseñanza de la lectura y escritura, que sea motivadora, contextualizada y placentera para los aprendices, que permita que estos se apropien de la lectura y la escritura y la conciban como un hecho cultural que forma parte de sus vidas.

En relación con lo anterior, esta investigación presenta una experiencia surgida desde la indagación y reflexión de la acción pedagógica, y de observar la problemática que presentan los procesos de lectura y escritura y su abordaje en el aula. Desde allí se intervino a través de la aplicación de un plan de acción basado en estrategias de enseñanza que promovieran el mejoramiento de la praxis docente en el área de la lectura y la escritura.

El proyecto se llevó a cabo a través de cuatro fases: diagnóstico, diseño del plan, ejecución del plan y evaluación. Cada una de estas etapas constituyó el cuerpo de un trabajo de intervención desde la Investigación Acción Participativa (IAP) como modelo epistemológico y metodológico que orientó el camino científico. Asimismo, se tomaron aspectos filosóficos contenidos desde el enfoque o paradigma socio-crítico.

Escenario y Naturaleza del Proyecto

Descripción de la comunidad o grupo abordado en la investigación

Puente Ricoa debe su nombre al puente que está ubicado al este de la población y al río que atraviesa los potreros y terrenos de este caserío (Puente Ricoa). Esta comunidad se encuentra localizada en el Municipio Tocópero del Estado Falcón, en la carretera Nacional Morón-Coro, entre los caseríos La Isla y El Perú.

Se caracteriza por ser una zona rural de clima tropical seco, con vegetación xerófila (cardones, tunas y cujíés). Las principales actividades económicas se enmarcan en la cría de gallinas y pollos, también las familias tienen pequeños conucos donde cosechan ají, yuca, maíz, batata, auyama y granos (frijol y quinchoncho); otros trabajan de obreros en fincas cercanas, en la empresa Ricoa Agromarina (camaronera), empleados de la alcaldía del municipio Tocópero, policías estatales y docentes de educación inicial.

Diagnóstico: estudio de las necesidades de la comunidad o grupo de estudio

Una vez que se realizó el diagnóstico participativo, se pudo conocer los distintos problemas que afectan a la comunidad de Puente Ricoa. Entre los problemas declarados por la comunidad, se destaca el atinente a la infraestructura de la nueva sede de la escuela, las carencias de servicios básicos como agua y electricidad en toda la población, la presencia de enfermedades endémicas y de la piel, transporte y los problemas de índole educativos. En este último, hicieron énfasis en la capacitación y actualización tanto de los docentes como de los estudiantes en áreas como lectura y escritura, planificación y evaluación.

Este diagnóstico permitió conocer, de forma general, las situaciones que aquejan a la comunidad de Puente Ricoa, para luego indagar aún más sobre la situación específica en la que se realizó la acción transformadora. En este caso específico, se dirigió la atención hacia situaciones educativas relacionadas con la lectura y la escritura. Para ello se procedió a realizar entrevistas semi-estructuradas, tanto a docentes como a estudiantes, con el fin de profundizar en el diagnóstico participativo.

Una vez realizadas las entrevistas, junto con las visitas que permitieron explorar de forma detallada la realidad acerca de la lectura y escritura en la Escuela Puente Ricoa, se reflexionó y se trató de responder a la pregunta ¿Cómo se puede ayudar a esta comunidad? De esa exploración e indagación surgió una afirmación que refería el problema hacia los estudiantes. Sin embargo, al profundizar y

observar la forma de enseñar la lectura y escritura, permitió redimensionar la problemática y advertir que el problema no parecía de aprendizaje sino de enseñanza. Razón por la cual se reorientó la investigación hacia los docentes. La concepción mecánica que estos poseen ha sido asumida por los estudiantes de la misma forma, en consecuencia, los estudiantes no avanzan o lo hacen muy lentamente, pues no se ven motivados hacia el acto de leer. El proceso en sí se ha limitado al mero reconocimiento de letras y palabras y su correspondiente forma oral.

Al hablar de la concepción de los docentes, se hace referencia a que éstos asumen, para el caso de la lectura, que el significado sólo está en los textos y en cada palabra, ignorando el papel del lector dentro de la construcción del sentido de lo que se lee. Los docentes creen que lo explícito es lo importante, desconociendo la importancia de lo implícito, que es lo que en sí construye y reconstruye el lector a través de procesos estratégicos inferenciales. En el aula de clases de la Escuela de Puente Ricoa es el docente quien posee el rol de enseñar y dirigir el aprendizaje. Esta situación de “control” ha generado que los estudiantes asuman la misma actitud simplista de la lectura emanada de los docentes, ya que los educandos leen y escriben solo aquello que es presentado por los maestros. Así mismo, los docentes afirmaron que las prácticas de lectura son aquellas que se realizan de forma oral en donde se evalúa entonación, articulación adecuada de palabras, comas y puntos, postura corporal, pero nunca comprensión. A continuación se hace alusión a extractos de las entrevistas:

Entrevistadora: *¿Qué es lo más importante que tú crees que tus estudiantes deben mejorar en cuanto a la lectura?*

Docente: *“Primero que todo que le dé entonación, porque a veces ellos leen y no le dan debida entonación, entonces, las palabras no las pronuncian bien como está en el texto, y también que me respeten los signos de puntuación, porque hay unos que me leen como si fueran mandaos no sé para donde...”*

Otro docente: *“Tono de voz y respetar los signos de puntuación...”*

Entrevista a docentes (Anexo A.1)

En el caso de la escritura, la situación es similar en la escuela de “Puente Ricoa”. Sus prácticas se basan, en su mayoría, en copias y dictados. Estas actividades parecieran ser de gran complejidad para el estudiante, que aprendió a leer de forma segmentada (a través de sílabas) y que al tomar dictado espera copiar sílabas, no palabras y menos ideas.

También, a través de las entrevistas realizadas a los docentes, se notó que los mismos no practican la lectura y la escritura, ya que afirman que sólo leen y escriben cuando están en el aula con los niños y los textos proporcionados a los estudiantes son textos narrativos que provienen de libros de textos según el grado. En el caso de primero y segundo grado, se trabaja con libros de silabarios.

Como se puede inferir, las prácticas pedagógicas en la Escuela Bolivariana de Puente Ricoa sobre la lectura y la escritura se han basado en ejercicios de memorización, recuerdo, copias, dictados, tono de voz y entonación. Este tipo de prácticas lejos de promover la reflexión y la conciencia crítica en los estudiantes ha generado la creencia de que la repetición constante de lo que se lee es lo que promueve la lectura, olvidando aspectos de la comprensión.

Situación similar ocurre con los estudiantes quienes afirman que sus prácticas de escritura están relacionadas en su mayoría con el desarrollo de caligrafía, las cuales, según ellos, realizan para rectificar errores en sus escritos. A su vez, explican que cuando hacen copias muy largas se “fastidian”. Casi todos los niños entrevistados asumieron que escribir es copiar y tomar dictado.

Para corroborar la anterior narración, a continuación se presentan algunos extractos tomados de las entrevistas a los niños:

*“Yo hago caligrafía para mejorar la letra porque de eso se trata escribir” “Leer es cuando no me equivoco en los acentos y las comas que no las leo”
“Escribir es que haga las cosas bien porque apurado la letra me sale fea”*

Al preguntar a una de las estudiantes entrevistadas:

¿Qué es para ti escribir?, Respondió:

“Mi mamá me ama”.

La realidad observada y detallada en las entrevistas, indica que la concepción de lectura y escritura basada en el recuerdo y la memorización ha requerido de mucho esfuerzo por parte de los estudiantes y ha generado cansancio en estos, originando aburrimiento hacia las actividades escolares de todas las áreas. Esto se afirma, ya que en las entrevistas, los docentes afirmaron que las tareas de lectura y escritura que se asignan para el hogar nunca son realizadas por los estudiantes.

Los aspectos arriba mencionados, como el tono de voz, entonación y los ejercicios de dictado y copia; son elementos propios del lenguaje que sí deben ser enseñados y evaluados pero sin el protagonismo observado. Éstos no deberían ser los únicos que se desarrollen en las clases de lenguaje. De allí que sea importante considerar y entender que en el desarrollo del lenguaje intervienen procesos cognitivos de orden superior (Vigotsky, 1973 en Valery, 2000), los cuales se desarrollan a través de actividades de comprensión y producción textual como el análisis y la síntesis.

En el Núcleo Rural Escolar de Puente Ricoa, ni los docentes y menos los estudiantes, han asumido la lectura y la escritura como un proceso y una actividad psicosociolingüística que requiere no sólo de habilidades lingüísticas sino también cognitivas y sociales. Aunque ambos (docentes y

estudiantes) han aceptado la repercusión que tiene la lectura y la escritura en la actividad escolar, es notable que su enseñanza ha sido manejada sólo desde lo conceptual y se ha dejado de lado lo procedimental y actitudinal.

En conclusión, se observó que los estudiantes de la Escuela Bolivariana de Puente Ricoa, presentaron rasgos negativos conceptuales y de poca responsabilidad ante el proceso de trabajo que genera leer y escribir. El maestro es quien decide qué, cuándo y cómo leer y escribir. En el caso específico de la escritura, ésta ha dejado de ser un proceso creativo y constructivo, y ha pasado a centrarse en ejercicios repetitivos de copia, dictado y caligrafía. El maestro se ha convertido en el corrector de la escritura y de la forma en la que leen los estudiantes, y pareciera que no se propicia la autoevaluación para darle responsabilidad al estudiante con sus escritos, considerando que esto es sólo una función del docente.

El docente también pareciera haber asumido que la única lectura posible es la que se da de forma oral y en la que se revisa y evalúa aspectos propios de la articulación. En las entrevistas, los docentes manifestaron que luego de cada lectura oral se les realizaban preguntas a los estudiantes, pero con el atenuante de que estas interrogantes propiciaban su respuesta de forma literal, es decir, extraerla del mismo texto, y relacionadas con la cantidad de personajes o los nombres de estos (texto narrativo), es decir, se verificaba el recuerdo o la capacidad de memoria. La comprensión y la significación no eran consideradas en las actividades escolares de la Escuela de Bolivariana de Puente Ricoa.

En función de lo anterior, se reconoce la necesidad de incidir en la transformación de la concepción de los docentes acerca de la lectura y la escritura, para que luego ellos mismos puedan transformar sus prácticas pedagógicas hacia actividades integradas de lectura y escritura, cuyo propósito general siempre deberá ser que el estudiante domine la comprensión y composición textual. Por ello, el docente, deberá aprender a diseñar estrategias de tipo psicosociolingüísticas con el fin de que sus estudiantes relacionen e integren la lectura y la escritura como una actividad en la que interviene sus experiencias, su conocimiento del mundo y su competencia comunicativa.

Para que lo anterior sea posible, se requiere intervenir y reflexionar con el docente, proporcionándole una serie de contenidos no solo de tipo conceptual, sino procedimental y actitudinal, con el fin de lograr en los maestros un cambio relacionado con la forma en la que entienden la lectura y la escritura. Desde esa perspectiva, surgió el Plan de Acción.

Desarrollar un plan de estrategias de enseñanza en lectura y escritura desde una visión psicosociolingüística, a través de talleres dirigidos a los docentes de la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”

Objetivos específicos del Plan de Acción

- Conocer la concepción de la lectura y escritura que tienen los docentes de la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”.
- Identificar las estrategias de enseñanza empleadas en las clases de lectura y escritura por los docentes de la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”.
- Caracterizar las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar la lectura y la escritura.
- Ofrecer a los docentes un marco teórico-conceptual de la lectura y la escritura desde la comprensión y producción textual.
- Sensibilizar a los docentes para una transformación de sus prácticas pedagógicas de la lectura y escritura desde la Psicosociolingüística.
- Crear, en conjunción con los docentes, estrategias de enseñanza para la lectura y la escritura desde una visión Psicosociolingüística.
- Reflexionar, desde los resultados, sobre las investigaciones recientes desde la visión psicosociolingüística de la lectura y la escritura.
- Interpretar las estrategias creadas después de la aplicación de los talleres de formación en estrategias de enseñanza de lectura y escritura dirigido a los docentes de la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”.
- Revisar la acción transformadora en situaciones de aula.

Beneficiarios del Proyecto

La investigación que se desarrolló estuvo dirigida a la Escuela Bolivariana “Puente Ricoa”, adscrita al NER 192. En consecuencia, la ejecución del mismo benefició de forma directa a los maestros e indirectamente a los estudiantes que hacen vida en dicha institución. La estructura docente y estudiantil beneficiada se detalla a continuación:

Mary Arteaga	Pre-escolar	10 niños (6 hembras y 4 varones)
Roxana Cambero	Pre-escolar	8 niños (5 hembras y 3 varones)
Yvonny Zavala	Maternal	

Profa. Magaly Rodríguez	1er grado	6 niños (tres hembras y tres varones)
	2do grado	7 niños (tres hembras y cuatro varones)
Profa. Lismar Campos	3er grado	6 niños (una hembra y cinco varones)
	4to grado	7 niños (cinco hembras y dos varones)
Prof. Willy Wolff	5to grado	6 niños (tres hembras y tres varones)
	6to grado	6 niños (3 hembras y tres varones)
DOCENTES ESPECIALISTAS		
José Felix Hernández	Área: Campo y Cría	
Eduard Reverol	Área: Deporte	
Karelis Chirino	Área: Cultura	
Omaira de Nuñez	Representante (Madre), parte de la comunidad	
Total Docentes: 9	Total estudiantes: 38	
Total representante: 1		
10 beneficiarios directos		

Estrategias Operativas (Plan de Acción)

Nombre del Taller	Objetivo	Contenidos	Sesiones	Estrategias para favorecer el Aprendizaje

<p>asgos básicos de la lectura y escritura y su incidencia en la participación ciudadana y en el</p> <p><u>Dirigido a docentes, padres y miembros de la comunidad</u></p> <p><u>Duración:</u> <u>12 horas</u></p>	<p>-Conceptualizar la lectura y la escritura desde una visión sociopsicolingüística.</p> <p>-Analizar la influencia de la lectura y la escritura en la participación ciudadana.</p> <p>-Analizar los rasgos</p>	<p>-Concepciones de lectura y escritura</p> <p>-Métodos de enseñanza de la lectura y escritura</p> <p>-¿Qué es la participación ciudadana?</p> <p>-Dimensiones del lenguaje.</p> <p>El funcionamiento de la comunicación</p>	<p>Sesión 1 (4 horas)</p>	<p>-Organizador previo</p> <p>-Lecturas reflexivas</p> <p>-Discusión socializada</p> <p>-Trabajo en equipo</p> <p>- Ejemplificaciones</p>
<p>aprendizaje</p> <p><u>Dirigido a docentes, padres y miembros de la comunidad</u></p> <p><u>Duración:</u> <u>12 horas</u></p>	<p>básicos del lenguaje y su relación con la comunicación</p>	<p>-Lenguaje, comunicación y sociedad</p> <p>-Competencia Comunicativa</p>	<p>Sesión 2 (4 horas)</p> <p>Sesión 3 (4 horas)</p>	<p>-Esquemas</p> <p>-Ilustraciones</p> <p>-Preguntas intercaladas</p> <p>-Trabajo en equipo</p> <p>- Desarrollo de actividades</p>
<p>Estrategias de enseñanza basadas en la animación de la lectura y la escritura.</p> <p><u>Dirigido a</u></p>	<p>-Promover la animación a la lectura y escritura como estrategia de enseñanza.</p>	<p>-Concepción de la enseñanza constructivista</p> <p>-Concepto de aprendizaje constructivista</p> <p>- Qué es una estrategia</p> <p>-Influencia de la motivación en el aprendizaje</p> <p>-¿Qué es promocionar la</p>	<p>Sesión 1 (4 horas)</p>	<p>-Organizador previo</p> <p>-Exposición didáctica</p> <p>-Mapas conceptuales</p> <p>-Discusión guiada</p> <p>-Análisis de situaciones de aula</p>

<u>docentes</u> <u>Duración:</u> <u>12 horas</u>	lectura y la escritura? -El juego en el aprendizaje de la lectura y escritura -Objetivos de la promoción de la lectura y la escritura	Sesión -Exposición 2 didáctica (4 -Discusión horas) guiada. -Preguntas intercaladas y dinamizadoras. Sesión n 3 (4 horas)
Aplico mi estrategia de animación a la Lectura y Escritura <u>Fase de evaluación</u> <u>Duración:</u> <u>12 horas</u>	-Diseñar estrategias de promoción de lectura y escritura para estudiantes de segunda y tercera etapa de Educación Básica de la Escuela Bolivariana de Puente Ricoa -Contenidos procedimentales aplicados por los docentes - Aplicar estrategias de aprendizaje de promoción de lectura y escritura en los estudiantes de la Escuela Bolivariana de Puente Ricoa	Sesión Estrategias n 1 diseñadas por los (4 docentes horas) Sesión n 2 (4 horas) Sesión Discusión y n 3 evaluación del (4 diseño y horas) aplicación de las estrategias Experiencias del taller

Esta investigación consideró como ámbito en el que se materializa la educación, el espacio educativo, en este caso la escuela, como ente que la sociedad universal ha creado e instituido para operar las prácticas de transmisión cultural y sistematización del conocimiento. La escuela se entiende como una estructura abierta y dinámica por cuanto los procesos de mediación del conocimiento están en constante transformación y la realidad se va transformando. En esta realidad se reconocen como actores

sociales a docentes, alumnos y familias. Siendo ellos quienes a la larga resolverán sus conflictos entre el deber ser y la realidad, los fines y las prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

Sobre esta base, la presente investigación adoptó la visión de ciencia social – Educación- a través de la Investigación Acción Participante (IAP) en el paradigma interpretativo y crítico cuya relación y articulación con la IAP es directa.

En cuanto a la metodología a través de la cual se obtuvieron y analizaron los datos, tanto de la fase diagnóstica como durante la acción transformadora, fue de corte cualitativa en donde la realidad se estudió en su contexto natural. La investigación acción, como alternativa de trabajo investigativo, ofrece modelos orientadores que facilitan la forma común de teorizar sobre la práctica y participar en la solución de los problemas. Se trabajó a través de varias fases: diagnóstico, planificación, acción transformadora y evaluación.

Procedimiento del estudio

En cuanto a las fases de la investigación acción, Kemmis (1995) señala cuatro fases:

La Observación (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial) el proceso de investigación acción comienza en sentido estricto con la identificación de un área problemática o necesidades básicas que se quieren resolver. Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir, preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación. Ello permitió conocer la situación y elaborar un diagnóstico.

La Planificación (desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo). Cuando ya se sabe lo que pasa (se ha diagnosticado una situación) hay que decidir qué se va a hacer. En el plan de acción se estudiaron y establecieron prioridades en las necesidades y se harán opciones entre las posibles alternativas. La Acción (fase en la que reside la novedad). Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar. Es importante la formación de grupos de trabajo para llevar a cabo las actividades diseñadas y la adquisición de un carácter de lucha material, social y política por el logro de la mejora, siendo necesaria la negociación y el compromiso. Reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación. Fue preciso un análisis crítico sobre los procesos, problemas y restricciones que se han manifestado y sobre los efectos lo que ayudará a valorar la acción desde lo previsto y deseable y a sugerir un nuevo plan.

En tal sentido, tomando como base el modelo de investigación acción propuesto por Kemmis (1995), el procedimiento metodológico que se aplicó para el desarrollo de esta investigación se

describe en las siguientes fases de: Negociación de entrada en el contexto de investigación, observación - revisión de documentos, la transcripción y sistematización de las informaciones recopiladas. En este caso se procedió a sistematizar cada una de las observaciones, entrevistas, y demás informaciones que resultaron significativas para poder plasmarlas en paralelo e identificar las inquietudes más relevantes de los informantes clave, relacionadas, directa e indirectamente, con el tema planteado en la investigación. Sobre la base de estas premisas, surgieron las categorías de análisis, para luego contrastarlas y convalidarlas por medio de la triangulación.

Descripción de la fase de ejecución

Las primeras sesiones fueron asumidas con muchas dudas por parte de la facilitadora, ya que era evidente que lo que se le presentaría a los docentes de la escuela de “Puente Ricoa” representaba un cambio de raíz que pretendía modificar años de experiencia y de aplicación en el aula. Por lo tanto, los contenidos se abordaron no como imposiciones, sino como una forma novedosa y más eficiente de trabajar lo relacionado con la lectura y la escritura en el aula. Se buscaba convencer y “enamorar” a los docentes hacia la consideración de que lo que se presentaba era la vía más efectiva de promover aprendizajes.

El primer taller denominado *Rasgos básicos de la lectura y escritura y su incidencia en la participación ciudadana y en el aprendizaje*, representó una oportunidad para transformar concepciones tradicionales y mecanicistas que poseían los docentes acerca de lo que es leer y escribir. Estos manifestaron una actitud positiva al cambio conceptual y algunos se sorprendían al reconocer “que por mucho tiempo estuvieron equivocados”(palabras de los docentes).

El abordaje conceptual fue reconfortante al percibir que había una oportunidad de cambio, ya que los docentes se vieron reflejados en el uso del método alfabético y silábico de enseñanza de la lectura, y aun cuando se reconocía que se podía seguir implementando en la aulas, se concluyó que enseñar a leer y escribir no podía basarse sólo en el reconocimiento, repetición o codificación de grafemas, fonemas o sílabas. Por allí comenzó el proceso de transformación hacia la lectura llevada sobre la base de la comprensión y la escritura hacia la construcción autónoma de ideas plasmadas en un texto. Para esto se debió asumir que en ambas actividades subyace un proceso que involucra un componente mental, y por lo tanto se resumió que la lectura y la escritura tienen un carácter psicolingüístico y estratégico (Smith, 1997 y Díaz y Hernández, 2002).

En el segundo taller (*Estrategias de enseñanza basadas en la animación de la lectura y la escritura*), se presentó, en primer lugar, aspectos conceptuales relacionados con la enseñanza y el

aprendizaje desde una visión constructivista, a su vez se aprovechó para explicar cómo a través de este enfoque pedagógico se podían presentar actividades de lectura y escritura. Se discutió sobre la base de lecturas previas, lo que era una estrategia hasta llegar a puntualizar qué era una estrategia de lectura y de escritura. En función de esto se presentaron actividades basadas en la animación de la lectura y escritura con base en la comprensión y en la producción textual. Dichas actividades fueron desarrolladas con agrado por los profesores quienes afirmaban que en este taller los ejercicios fueron más creativos y divertidos, y que a su vez promovían aprendizajes. Esto los llevó a concluir que enseñar a leer y escribir no tiene por qué ser algo mecánico ni aburrido para el estudiante. Se aclaró que promover a través de la animación no solo depende del juego, se debe tener claramente desarrollado el objetivo que busca estimular la comprensión textual y la construcción escrita de ideas.

En el segundo taller, ya se notaba un cambio conceptual. Los docentes asumían la posibilidad de trabajar con lo que se les presentaba, dejando en un segundo plano las actividades repetitivas con las cuales se venía enseñando a leer y escribir. Se discutió sobre la función de la familia en la adquisición de la lectura y la escritura, y aunque la presencia de los padres en los talleres fue nula, el tema se asumió como de gran relevancia para los docentes, ya que estos afirman que los representantes no participan en la formación académica de los niños y han asumido que la educación de sus hijos es una responsabilidad sólo de los maestros.

Como parte de las actividades del tercer taller, los docentes debían asumir cada una de las ideas que en las sesiones anteriores se habían presentado. Todo esto a través de la construcción de una estrategia de animación que promoviera la comprensión y en donde el niño pudiera construir un texto escrito en un área de conocimiento específico. En esta fase se presentaron dificultades por parte de los docentes para elaborar objetivos de aprendizaje enmarcados en la lectura y la escritura como un eje transversal.

Lo que se pretendía era que el docente integrara los contenidos de historia, geografía, cultura, deporte, campo y cría, entre otros; con la lectura y la escritura, asumiendo que para enseñar cada una de esas áreas es imprescindible el manejo de las competencias lectoras y escritas por parte de los estudiantes. Estas dificultades fueron superadas por los docentes, luego de la orientación por parte de la facilitadora y de la presentación de un modelo de estrategias que sirvió de guía para estos.

Conclusiones

El objetivo general del proyecto se materializó a través de la ejecución del Plan de Acción y su correspondiente evaluación. En el siguiente espacio se reflejan las conclusiones generales emanadas de las experiencias surgidas a través del diagnóstico y de la aplicación de los talleres.

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido guiada por estrategias conductuales de estímulo-respuesta, de repetición y de memorización. Ésta es la realidad encontrada en la Escuela de Puente Ricoa, pudiendo atreverse a afirmar, sin caer en generalizaciones, que es una situación que podría ser observada en cualquier otro núcleo rural. Al llegar a la escuela, se notó que los docentes no asumen la complejidad del sistema de escritura ni los problemas que en este se plantean los niños, tampoco se ha utilizado la lectura para fomentar aprendizajes, sino que ésta se ha visto como un ejercicio que se adquiere de forma oral, a través de la repetición constante.

Lo observado en la Escuela Puente Ricoa coincide con lo que Ferreiro y Teberosky (1979:9) señalan en cuanto a que: “un número importante de niños fracasan al ser introducidos en la alfabetización inicial”. Esto podría deberse a la forma en la que se ha venido considerando la enseñanza de la lectura y la escritura, en donde no se conjuga y pocas veces se considera, el conocimiento que el niño ya posee. En contraposición a esto, se debe entender al niño-estudiante como un sujeto que aprende y que trata de resolver problemas de acuerdo a su propia metodología, a través de la aplicación de estrategias provenientes de su experiencia con el mundo.

En función a lo anterior, se hace necesario modificar la forma en la que los docentes han enseñado a leer y a escribir, comenzando por reconocer que ambas actividades involucran procesos cognitivos que se conjugan con aspectos sociales. Además, también se debe asumir que ni la lectura, ni la escritura son procesos naturales, al contrario, es una invención del hombre, por lo tanto, debe ser enseñada de forma sistemática, para que, en consecuencia, el estudiante, pueda aprender a utilizarlas de forma adecuada. A lo cual se debe unir también la enseñanza de la lengua. Entendiendo también, que la lengua tampoco es natural, sino convencional y social

Para que esto sea posible y la realidad continúe hacia una transformación total, es necesario que el docente sea entrenado en estrategias de enseñanza acordes con las necesidades de los estudiantes. Además, es de suma importancia que se maneje un bagaje conceptual y teórico que permita ser competente comunicativamente. Lamentablemente, este caudal de teorías y conceptos no habían sido manejadas por los docentes que laboran en la Escuela de Puente Ricoa, sin embargo, se observó en ellos, la disposición asertiva y la motivación por desarrollar nuevos conceptos que mejoren su práctica docente.

Respecto a lo anterior, Pozo (1999: 73) afirma que siempre es posible acercarse al aprendizaje “si se adecuan las actividades de enseñanza a la forma de aprendizaje de los aprendices y a las condiciones reales en las que van a llevarlas a cabo”. Para esto es necesario que el docente reconozca los rasgos del aprendizaje, con el fin de que pueda entender las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, para ayudarlos a superarlas. En el caso específico de la Escuela “Puente Ricoa” se notó un cambio en cuanto

a las estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas de lectura y escritura.

Al compararse el análisis preliminar del diagnóstico, se pudo observar que los docentes venían trabajando de forma mecánica lo relacionado con la forma en la que se enseña a leer y escribir y ahora comenzaron con actividades que promueven la comprensión como único fin de la lectura. Las estrategias que el docente aplicaba en el aula estaban marcadas por una tradición conductual basada en la repetición y las actividades centrales estaban basadas en la repetición de letras y sílabas.

La copia, el dictado y la caligrafía eran las actividades diarias de los niños, ya que los docentes asumían que estos aspectos y los elementos estéticos de la escritura (“letra bonita”) tienden a incidir en la interpretación del escrito y se consideraba que esos eran los problemas más urgentes de atacar, aunque hasta en eso había debilidades en los estudiantes. Debido a la forma como se ha manejado la enseñanza de la lectura y la escritura, los estudiantes mantienen la misma tendencia de considerar la repetición y la memorización como garantía de un aprendizaje efectivo de ambos procesos. Estos consideran que si copian, toman dictado y realizan caligrafías no tendrán problemas al escribir.

La lectura y la escritura constituyen aspectos básicos que son enseñados desde los inicios de la edad escolar. Sin embargo, pareció que los docentes aún no tenían claro lo determinante que es la etapa inicial en la conducta que posteriormente tenga el niño con respecto a ambos procesos. Son los mismos docentes, quienes han afirmado en conversaciones informales, el fracaso escolar inminente de los estudiantes que egresan de la escuela y que luego ingresan al bachillerato. Al parecer, luego de lo observado, esto se debe a problemas relacionados con los bajos logros en las competencias lectoras, escritas y numéricas de los mismos.

Era de esperarse tales resultados, por cuanto a que no existen otras actividades complementarias diferentes a la identificación, clasificación y separación de las sílabas que componen las palabras dictadas o copiadas en la pizarra, o la práctica de su escritura (caligrafía), la clase se convierte en una repetición interminable de contenidos estructurales que tienden a desarrollar en los alumnos actitudes negativas hacia la clase: aburrimiento, desinterés, etc. Estas situaciones de reforzamiento y castigo conllevan a concepciones erradas de los procesos de lectura y escritura.

En cuanto al proceso mecánico del acto de leer y la falta de contextualización de lo leído, los docentes y la realidad observada hacen referencia a lo establecido en la teoría decodificadora, en la que el rol del lector se limita a producir oralmente lo escrito, sin enmarcarse en un contexto que requiera de la aplicación de conocimientos previos que según las teorías psicolingüísticas facilitarían la comprensión del texto. Se constituyen en prácticas cotidianas, partir de unidades menores, como la letra o la sílaba para identificar unidades mayores, como la palabra o la frase.

Se observó que algunos docentes utilizan la lectura oral y la caligrafía como forma de castigo, lo cual origina a largo plazo, una actitud negativa en el niño, haciendo que éste llegue a considerar, inconscientemente, que los aspectos relacionados con el lenguaje sólo son útiles para reprenderlo cuando éste se equivoca en alguna actividad escolar y hasta no escolar.

Muchas de las situaciones arriba detalladas fueron discutidas en cada uno de los talleres y, cada docente escuchó atentamente las sugerencias relacionadas con un cambio en la forma en la que han venido enseñando a leer y escribir. Los aspectos conceptuales y metodológicos fueron asumidos con buen agrado por los maestros, sin embargo, aún falta mucha información que estos deben manejar. Lo abordado en los tres talleres fue beneficioso para los participantes, pero estos deben tener continuidad para que la transformación perdure.

Con la experiencia generada en los talleres, como marco operativo del Plan de Acción, es posible afirmar que se logró una transformación positiva, ya que los docentes se han ido alejando paulatinamente de las actividades repetitivas y de la evaluación de la lectura a través de la entonación, tono de voz y pausas. En las clases observadas ahora quien lee es el maestro y sirve de modelo, el maestro busca promover la comprensión como objetivo de lectura. Asimismo, el docente ahora toma en consideración aspectos como el conocimiento previo del estudiante y la planificación y revisión al escribir. El nivel literal de lectura también se dejó en un segundo plano, pues se desarrollaron actividades donde eran frecuentes las preguntas inferenciales y elaborativas.

Lo arriba descrito representa un inicio y un esfuerzo de los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, aún hay mucho que abordar. El docente debe reflexionar sobre él mismo, como lector y escritor, para luego incidir de manera positiva en el estudiante. Además, también es importante que se considere al educando como lector, lograr que éste practique una lectura personal e interna a través de la autoevaluación de lo que se lee mediante preguntas que generen análisis y que conlleven a la comprensión.

Desde una perspectiva personal, la experiencia vivida con los docentes permite incluirme en la realidad que día a día estos enfrentan con los niños. La situación social de la comunidad de Puente Ricoa presenta conflictos familiares que afectan a los aprendices, y dichos conflictos, son trasladados al aula de clases convertidos en rebeldía, desmotivación y faltas de respeto. Lidiar con estas realidades supone un esfuerzo por parte del maestro, quien trata de ingeniar su actividad de aula en correspondencia con cada una de las actitudes que los estudiantes manifiestan.

permitió reconocer que en materia de lectura y escritura aún hay mucho camino por recorrer, y que a pesar de que en las aulas universitarias, donde se forman los futuros docentes, se plantea constantemente el constructivismo y cognitivismo como única vía posible para planificar la instrucción; la realidad es que el conductismo, visto como la forma tradicional de enseñanza, es el enfoque que impera en las aulas de clases. Por lo tanto, esta investigación abre las puertas a una realidad que ya otros trabajos han planteado, pero con la disposición de continuar ayudando a las comunidades.

Referencias

AGUIRRE, R. y ALONSO, L. (2007). *El proceso de creación verbal en escolares. Una experiencia en el aula*. Brújula Pedagógica.

AVENDAÑO, C. (1997). *Planificación del área de lengua en el proyecto curricular escolar*. Buenos Aires. Ediciones Novedades.

BARRERA, L. y FRACA de B. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas. Monte Ávila Editores.

BLANCA, L. (2002). *La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas*. Revista Pedagógica. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". No. 67. UPEL (Maracay). Caracas.

CAJIAO, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Editorial Magisterio. Bogotá.

CALDERA, R. (2006). *Enseñanza-Aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Universidad de los Andes. Mérida.

CARLINO y MARTÍNEZ (Coord.). (2009). *La lectura y escritura. Un problema un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

CARR y KEMMIS. (1995). *Investigar la acción educativa*. Editorial Morata. Madrid.

CASSANY, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. España. Paidós Editores.

_____ (1990). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación*. Barcelona. España.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. España. Editorial Paidós.

CASSANY, LUNA y SANZ. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona. España. Editorial Graó.

CASTEDO, M. (1993). *Construcción de lectores y escritores*. Revista Lectura y Vida.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999).

Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nro. 36.860.

DÍAZ y HERNÁNDEZ. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

Editorial Mc Graw Hill.

FALCÓN DE OVALLES, J. (2008). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. UPEL.

FERREIRO y TEBEROSKY. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

Editorial Siglo XXI.

KEMMIS, S. (1995). *Mejorando la Educación mediante la IAP*. Magisterio. Bogotá. POZO,

J. (1999). *Aprendices y Maestros*. Editorial Alianza. Madrid.

POZO Y SCHEUER. (2000). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*, en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Editorial Santillana.

SMITH, F. (1997). *Comprensión de la lectura*. Editorial Trillas. México.

VALERY, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky*. EDUCERE, Artículos. Mérida.

YUNNI, J. y URBANO, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e Investigación acción*. Editorial Brujas. Argentina.

Autorregulación estratégica en el proceso de composición escrita de textos argumentativos en estudiantes de tercer año del L.B. “Guillermo Cuartín”. Sabaneta-Falcón.

MSc. Héctor José Navas M
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro-Falcón

Resumen

Este trabajo divulga resultados de una investigación cuyo objeto fue determinar las incidencias de la autorregulación en el proceso de composición escrita de textos argumentativos en estudiantes de Secundaria. La muestra, 25 estudiantes, con edades entre los 14 y 16 años, extraída de un conglomerado de 75 escolares. Teóricamente, el trabajo se orientó en los postulados del Constructivismo, la Metacognición, la Visión Cognitiva de la Composición Escrita, la Lingüística del Texto y la Secuencia Argumentativa. Metodológicamente, representa un estudio explicativo bajo un diseño cuasiexperimental. En la fase pretest se aplicó un cuestionario, asociado al proceso estratégico de composición escrita, el cual exploraba el nivel inicial de la muestra; luego, debieron redactar un texto argumentativo, el cual fue evaluado mediante una matriz de aspectos textuales. El análisis de la información comprobó, en cuanto al proceso de composición escrita, que los estudiantes no aplicaban cabalmente las destrezas cognitivas subyacentes en tal proceso, en tanto que la escritura la percibían como un evento escolarizado, cuyo destinatario era siempre el docente. En cuanto al texto elaborado por los estudiantes, se observó deficiencias respecto a la superestructura argumentativa, propiedades del texto y normativa de la escritura. Después de la mediación, con proyecto de aprendizaje desde un enfoque de enseñanza estratégica, hubo avances considerables respecto a la situación inicial –pretest; Esto comprobó que la autorregulación incide positivamente tanto en la composición escrita de textos argumentativos como en la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Además, se constató que en la composición escrita subyacen indicadores de aprendizaje autorregulado.

Palabras clave: Autorregulación Estratégica, Composición Escrita, Textos argumentativos.

Strategic self-regulation in the argumentative texts written composition process in third year students from L.B “Guillermo Cuartín” Sabaneta- Falcón.

Abstract

This paper reports results of an investigation whose purpose was to determine the impact of self-regulation in the argumentative texts written composition process in secondary students. The sample, 25 students, aged between 14 and 16 years, was drawn from a conglomerate of 75 schoolchildren. Theoretically, the work was oriented on the principles of Constructivism, Metacognition, Cognitive Vision of Written Composition, Text Linguistics and Argumentative sequence. Methodologically, it represented a comprehensive study under a quasi-experimental design. In the pretest phase, a questionnaire was applied, associated with the strategic process of writing, which explored the initial level of the sample; then they had to write an argumentative text, which was assessed by an array of textual aspects. The analysis of the information found, regarding the writing process, that the students did not apply fully the underlying cognitive skills in such a process, while writing was perceived a schooled event, whose target was always the teacher. As for the text prepared by students, shortcomings regarding the argumentative superstructure, text properties and rules of writing were observed. After a mediation, with learning projects from a strategic approach to education, there was considerable progress compared to the initial situation pretest; This proved that self-regulation has a positive impact both in the written composition of argumentative texts and the quality of the texts produced by the students. In addition, it was found that in written composition underlie self-regulated learning indicators.

Keywords: Strategic self-regulation, Written Composition, argumentative texts.

Introducción

La escritura se enmarca dentro de una categoría de proceso cognitivo y metacognitivo, en tanto que el individuo la utiliza no sólo para comunicarse, sino también para exteriorizar sus pensamientos y saberes, así como para reflexionar sobre sus propias acciones cognitivas . Es por ello que el aprendizaje de dicha destreza lingüística, en la escuela, no debe ser orientado hacia la simple manifestación de una conducta observable para ser cuestionada o halagada por el docente; al contrario, resulta pertinente enfocarlo como destreza comunicativa integradora del saber (Fracca, 2003).

El hecho de que la escritura sea un proceso cognitivo, caracterizado por la trascendencia académica, cultural y social, le brinda solidez y adecuación desde las nociones lingüística y metodológica a la presente investigación. De allí que en la misma se abordan

variables como la autorregulación y la composición escrita de textos argumentativos. Lo que implica la utilización de una categoría de la metacognición, la autorregulación. Esto reafirma la aseveración de Sáez (1999), al expresar que todo proceso cognitivo es susceptible a la aplicación la autorregulación.

En consecuencia, la afirmación aludida establece la consolidación del objeto de estudio de este trabajo por cuanto se pretende analizar la influencia de las estrategias autorregulatorias en la composición de textos , específicamente, argumentativos; los cuales representan, en el ámbito académico, los géneros textuales exigidos por esa función epistémica que ejercen (Franco, 1999).

Lo anterior, amerita la aplicabilidad, por cuanto se vivencia en estudiantes de un conjunto de deficiencias, relacionadas con la imposibilidad de generar o producir textos; ellos sólo ejercen una escritura oracional, en la cual subyacen problemas de concordancia gramatical (de género-masculino/femenino, de número-singular/plural) y verbos sin contextualización pertinente a sus planos temporales (pasado-presente-futuro). Esto se traduce en una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, la cual consiste en la no competencia para elaborar textos completos. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Aunado a las faltas de carácter textual señaladas, es pertinente referir los problemas de cohesión e ilación discursiva de las ideas del escrito; a lo cual se adiciona el uso inadecuado de los signos de puntuación. Y a pesar de que manifiestan las ideas, unas detrás de otras, con cierto grado de coherencia, los textos escritos carecen de la segmentación textual entre ideas y párrafos, ocasionadas por la falta del uso efectivode los signos de puntuación.

Al analizar los textos elaborados por los estudiantes y los resultados en la interpretación de algunos textos, se encuentra que existen problemas para identificar y producir diferentes tipos de texto: expositivos, descriptivos, informativos, narrativos y argumentativos, lo que permite aseverar el poco contacto de los estudiantes con la diversidad de textos de la cultura escrita.

Lo expresado en párrafo anterior genera, como lo expresa Lerner (1990), ciertas dificultades en las habilidades de expresión y comprensión escritas, debido a que cada tipo de texto exige, tanto a quien lo lee como al que lo produce, poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocimiento del discurso particular. Acuñaando otras evidencias de la situación problemática de este estudio, resulta pertinente citar que los estudiantes no tienen

clara la intencionalidad comunicativa del texto que producen. Los resultados observados en sus eventos de escritura muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en los actos de comunicación.

Es por ello que se amerita de la transformación de actitud de dependencia de los aprendices, para que logren su autonomía como constructores del conocimiento y perciban al docente como un mediador, capaz de desarrollar en ellos las habilidades y destrezas de tipo estratégicas. Más aún, cuando el perfil de egreso del escolar, en el nivel académico, prevé la consolidación de la competencia comunicativa oral y escrita.

La problemática de la escritura en los estudiantes de la realidad educativa reseñada, no sólo se manifiesta en el producto que generan, es decir en el texto; sino que también en la forma como ellos perciben las actividades de expresión escrita, las cuales sólo representan un evento académico para manifestar un insumo, al cual el docente cuestionará desde las perspectivas ortográfica y sintáctica.

Es por ello que se determina cómo la autorregulación (bajo las dimensiones de autoinstrucción, autocontrol, autorreforzamiento y auto evaluación) pudiera influir en el aprendizaje procedimental de la composición escrita de textos argumentativos en los alumnos de noveno grado de Educación Básica de la L.B “Guillermo Cuartín”, Sabaneta, estado Falcón (año escolar 2007-2008).

De acuerdo con lo expuesto, este trabajo se apoyó en los postulados teóricos del Aprendizaje Autorregulado (Graves, Schunk, Brown, Baker y Zimmerman), la noción Constructivista del Aprendizaje (Piaget, Cognoscitivismo; Vigotsky; Mediación Sociocultural; Ausubel, Aprendizaje Significativo y Bruner, Andamiaje), la Enseñanza Estratégica(Zimmerman, Burón, Monereo, Díaz y Hernández), Enfoque Procesual de la Escritura(Flower y Hayes, Scardamalia y Bereiter), Interdependencia entre Destrezas del discurso escrito(Smith, Avendaño y Serafín), la Teoría de la Argumentación (Vignaux, Calsamiglia) y la Lingüística Textual(van Dijk).

La autorregulación, asociada de manera directa con la ejecución de diversidad de tareas cognitivas, determina el cómo de la acción de la escritura; pues, su denominación de categoría metacognitiva se manifiesta en la participación activa del aprendiz, a través de: la autoinstrucción, el autocontrol (comprobación y evaluación en las tareas de aprendizaje) y el

autorreforzamiento (Vigotsky, 1979; Piaget, 183; Flavell, 1980; Chardwick, 1988 y Brown, 1990).

Cada uno de los pasos señalados se resume en el control autorreflexivo del sujeto cognoscente: en el primer caso, orienta, planifica y establece los objetivos de la tarea según conocimiento; en el segundo, activa el proceso cognitivo, según la demanda, propicia la atención y la concentración hacia la tarea de aprendizaje, además de autoevaluar el nivel de ejecución de la tarea, guía y procesa información; es decir, verifica la efectividad o no de la tarea. Por su parte, en el tercer caso, se adhiere a un conjunto de habilidades que le permiten al sujeto de conocimiento la determinación de sí mismo (Bornas 1994).

Sin duda que todo proceso de adquisición de conocimiento, tal como se evidencia en el párrafo anterior, requiere de la participación activa del sujeto que persigue su consolidación cognitiva. De allí que la autorregulación desde el mismo momento en que surge, de manos del teórico del Aprendizaje Social, Albert Bandura tiene como objeto, no sólo el autocontrol del conocimiento; sino otros aspectos que más adelante ampliaron tal concepción autorregulatoria, agregando a ésta: la autoevaluación, la admisión del autorreforzamiento, la autoeficacia y también la autoconvicción(Arancibia y otros, 1999; González, 2003).

El rol protagónico de la persona que aprende suele reafirmarse a través de su proceso autorregulatorio, pues, como lo indica Schunk en Quesada (2004), es el propio sujeto quien realiza una serie de acciones conscientes e internas para alcanzar una meta; de modo que para lograrlo emplea la cognición y el pensamiento. Esto reafirma, tal como lo establece Bandura en su Aprendizaje Social, las capacidades de reflexión, de previsión, de intención, modelamiento vicario, de autorreflexión y de autorregulación que ha de poseer el ser humano. Sólo que requiere de la mediación que le permita balancear y observar sus Zonas de Desarrollo Próximo y Zonas de Desarrollo Potencial (Vigotsky) para lograr el aprendizaje estratégico; y, al hablar de aprendizaje estratégico, se estaría aludiendo a un aprendizaje autorregulado (Zimmerman,1991).

De esta manera se convalida la categorización de “procedimental” y metacognitiva que posee la autorregulación, lo que se traduce en “acción”, esto es, si se ubica en el plano de los contenidos curriculares, adquirirá preponderancia en el eje del “hacer”; de allí que el aprendiz podrá demostrar un conocer(conceptual) a través de su proceder (procedimental) y, si extrapola la funcionalidad de éstos en las distintas áreas del conocimiento, asume una actitud reflexiva;

rasgo éste implícito en el proceso autorregulatorio (Díaz y Hernández,2002). Pues, como lo aseveran Ertner y Newby (1996) en Avendaño (1999), la “reflexión” es el andamio, o mejor dicho, el puente entre la metacognición y la autorregulación, ya que, siguen expresando aquéllos, esta última ocurre en actividades académicas de alto nivel de complejidad, a través de un saber que se hace, se construye; por su parte, la metacognición se constituye como ese conocimiento que se declara.

Ahora bien, la edad, la mediación ¿cómo se manifiestan en el proceso autorregulatorio? Para Piaget (1974), quien postula que el pensamiento regula el lenguaje, ratificando así su posición cognoscitivista, la autorregulación representa un mecanismo que le permite al aprendiz establecer su equilibrio con respecto a influencias externas. Al igual que Koop (1982) en Avendaño (1997), Piaget delinea el desarrollo de la autorregulación, considerando las fases o estadios cognoscitivos (Periodo sensoriomotor, desde 0 hasta 24 meses; Preoperacional, desde los 2 años hasta los 7 años; operaciones concretas, de 7 a 12 años ; y las operaciones formales, entre los 12 y 15 años de edad).

Es así como el psicólogo cognoscitivista señala, en primer lugar, a la existencia de una “regulación autónoma”, la cual representa una parte inherente de cualquier acto de conocimiento; de modo que, independientemente del grado de complejidad de la acción a ejecutar, la persona regula y modula continuamente su ejecución. Implica ajustar inconscientemente, acciones motrices (entre el preoperacional y el período de operaciones concretas).

En segundo lugar, se manifiesta una “regulación activa” que abarca la fase de Operaciones concretas, y se manifiesta en eventos de ensayo y error, los cuales han de producir resultados tangibles donde los aprendices construyen y evalúan teorías en acción; es decir, se manifiesta una aproximación procedimental del conocimiento. Es preciso acotar que, aunque los niveles de concienciación no son tan complejos, los aprendices podrán dar solución con éxito a los problemas que se les presenten en la tarea.

Por último, existe una tercera manifestación de la autorregulación generada durante las operaciones formales, ésta es “la regulación consciente”, en la cual el aprendiz construye hipótesis mentales que pueden confrontarse y, por lo tanto, modificarse en la imaginación a través de la evidencia confirmatoria o de contraste, es decir, si el conocimiento es acertado o denegado. En esta vertiente de la autorregulación, la reflexión consciente sobre las propias

acciones, que caracterizan esta fase, permite que la persona verbalice sus procesos mentales (Díaz y Hernández, 2002).

Sin duda que las manifestaciones de la autorregulación aludidas por Piaget tienen un aspecto en común: la participación activa del aprendiz; en tanto que se diferencian respecto al nivel de desarrollo cronológico, así como en el matiz de concienciación. De modo que si se plantea la relación entre las distintas vertientes de la autorregulación y esta investigación, se encuentra que los sujetos involucrados en la muestra deberían activar la “regulación consciente”, por cuanto, según las edades cronológicas, pertenecen a las “operaciones formales”. Y para que el conocimiento alcance su nivel y desarrollo formales, amerita de la concienciación del sujeto de aprendizaje; de modo que por tratarse del proceso autorregulatorio, la reflexión representará un factor clave para la consolidación del aprendizaje.

Dicho factor, aunque parezca muy difícil de alcanzar en la educación actual, puede practicarse en cada una de las destrezas de la lengua; sobretodo, en las de la modalidad escrita, ya sea para la habilidad de la lectura o escritura (Burón, 1999; Mata, 1997).

En ese sentido, Fraca y Barrera (1997) alegan que durante la fase de Operaciones formales, ya el aprendiz inicia la autoidentificación, comienza a trabajar con estructuras lingüísticas que traspasan la oración y el párrafo. Estas categorías lingüísticas extraoracionales, su estructuración y construcción son las que determinan la producción y comprensión textuales. Pues además de constituirse como manifestaciones verbales de un mismo sistema, el gráfico, la competencia lectoescrita requiere de la noción estratégica del aprendizaje autorregulado para así, no sólo interactuar con los distintos géneros textuales existentes, sino también para poder generarlos.

Es así como el aprendiz, ya en un tercer año de Educación Básica, (ahora primer nivel del subsistema “Liceo Bolivariano”), debería poseer ciertas competencias o habilidades lingüísticas (conversacionales, discursivas-críticas, expositivas-referenciales, lectoras-críticas y redaccionales de las variedades lingüísticas discursivas de los textos) precisadas en el currículo del área Lengua.

Ahora bien, si ocurre lo contrario, se podría aludir a una discrepancia entre el perfil de

egreso de la tercera etapa de Educación Básica y la realidad o competencia cognoscitiva y comunicativa del estudiante (Programa de Castellano y Literatura). Esto debido a que en dicha unidad curricular se prevé: “El desarrollo de destrezas críticas y senso–perceptivas que le permitan al alumno la seguridad en el dominio de los procesos básicos para continuar su aprendizaje y comunicación permanente e independiente”. (Programa Oficial de la Asignatura, 1987:113).

Desde la perspectiva comunicativa, y por tanto social de las manifestaciones lingüísticas, hablada o escrita, es pertinente referir a los planteamientos de Vigotsky, para quien las habilidades lingüísticas han de enfocarse a la función social. Lo que implica una conciencia amplia de quien elabora el discurso, por cuanto no sólo se autodetermina para lograr un objetivo personal, un propósito y una intención, sino que amerita una reflexión sobre el otro que recibirá el discurso (oral o escrito); sobre todo, si se trata de la modalidad lingüística escrita, en la cual interlocutor y receptor actúan de manera diferida.

Es así como estas actividades de función cognitiva compleja tienen un origen social, no sólo en el sentido estricto de colectivo, sino también en el proceso de reflexivización que debe impregnar al sujeto que emprende la tarea, asumiendo sobre ésta la determinación, seguimiento y evaluación autoconsciada de los criterios de eficiencia y eficacia.

La relevancia que Vigotsky le imprime a la autorregulación radica en que el aprendiz, en la búsqueda del conocimiento, demuestra la superación académica que va alcanzando a través de procesamientos internos que posteriormente verbaliza, ya que por el hecho de asumir cierto nivel de autonomía, ésta la ha de complementar no sólo ejecutando acciones personales con el fin de lograr metas, sino que también se apoya en otros para hacerlas efectivas. Lo que no quiere decir que se ratifica una actitud de dependencia externa (hetero o exorregulación), al contrario, la propia autonomía implica reflexión sobre lo pertinente que es la ayuda. Lo expresado se traduce en que el nivel autorregulatorio de acuerdo a Vigotsky, se va afianzando según la etapa cronológica y el nivel de madurez de la persona.

Lo anterior conlleva a Vigotsky a precisar dos fases para consolidar el conocimiento. En la primera fase, el sujeto adquiere el conocimiento y resuelve problemas de manera automática; en la segunda, mediante acciones conscientes dirigidas a una meta, la persona

emplea estrategias para recordar y usar lo que más necesita para resolver problema, lo cual a su vez, le brinda un mayor control sobre el crecimiento cognitivo del sujeto que aprende. Esta segunda fase, sin duda, conduce a la persona en búsqueda del conocimiento a emplear estrategias de manera deliberada, a través de las cuales el “conocer” como producto se supedita a la forma de “hacer”, esto es, plantearse metas, cómo lograrlas, situarse en el hacer, cómo se están haciendo, cuán efectivas o deficientes se producen; en fin, establece una relación de interdependencia, donde la autorregulación adquiere preponderancia, pues el saber permite al individuo “la declaración”, y ésta, al convertirse en acción, alude a procedimentalización (autorregulación).

En ese sentido, por constituirse la autorregulación como proceso estratégico, más no innato, sigue planteando Vigotsky, que su “aprendizaje” requiere de la “mediación”. En atención a ello, introduce el término “automediación”, según el cual el sujeto aprendiz ensaya y practica la autorregulación a través del autocontrol. El logro de esa automediación exige la presencia de otra persona capaz de mediar un saber previo con el conocimiento por afianzar (andamiaje); esto se traduce en que la presencia del docente se convertirá en un factor decisivo para la consolidación de la “automediación” y por ende de la autorregulación, por cuanto la persona al observar, analizar y reflexionar la mediación del conocimiento, logra aprehenderlo y aprenderlo; de tal manera que llegará el momento de aplicarlo por sí sola, practicando la autoinstrucción, el autocontrol y el autorreforzamiento, es decir, la autorregulación.

De acuerdo a lo anterior, se corrobora la tesis de Vigotsky (en Díaz y Hernández, 2002), cuando plantea la existencia de una distancia entre lo que el sujeto puede hacer solo, y lo que puede hacer con ayuda de alguien; a esa distancia se le conoce como “Zona de Desarrollo Próximo”. Dicha distancia ha de poseer otro nivel de mayor concienciación por parte de los aprendices, por lo que la “mediación”, con reconducción estratégica, conllevará a aquéllos a alcanzar ese otro nivel denominado “Zona de Desarrollo Potencial”.

La concepción desarrollo potencial, sin duda, reafirma el concepto de “aprendizaje estratégico”; es decir, “aprendizaje autorregulado”, el cual se potencia a través de la mediación como lo plantea el psicólogo Jerome Bruner quien consideró la teoría Sociocultural y Mediadora de Vigotsky para generar un planteamiento análogo a dicha teoría. De ahí que Bruner considera que el rol de “andamio” ejerce una influencia significativa y relevante en la

construcción del conocimiento del aprendiz, por cuanto una persona adulta funge como puente para la consolidación de eventos cognitivos de orden superior. Y precisamente, el manejo de destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer) requiere, de acuerdo con el propio Bruner, de la resolución continua de problemas (Bruner en Avendaño, 1997).

Lo anterior, reafirma que la autorregulación puede enseñarse, y no se adquiere de una vez y para siempre, sino que supera o pasa por distintas etapas, mediante la enseñanza estratégica y continua, a través de múltiples experiencias en diferentes contextos. (Theodosíadys, 1996). Lo importante es que entre mediador y aprendiz exista metas bien delineadas, donde este último asuma el rol protagónico que el primero le inste. Es decir, que la tarea no sea percibida como imposición, porque de lo contrario, incidiría en la motivación para lograrla. Al respecto, Quesada (2004) expresa que el mediador debe establecer una preparación cognitiva eficaz, la cual hará más efectivo el andamiaje con el que se logrará la consecución del “aprendizaje autorregulado” de cualquier actividad o meta.

En esa preparación cognitiva expresada, se debe tener en cuenta la hipótesis de Brown y Baker (1994), según la cual la autorregulación posee una doble vertiente de afianzamiento: la primera, de perspectiva intracognoscitiva, se asocia al efecto que dicha categoría procedimental puede generar en sí misma, es decir la determinación de avances en el mismo proceso, producto de su continua ejecución; la segunda perspectiva, denominada intercognoscitiva, está relacionada con las incidencias que pudiera tener la autorregulación en otros procesos cognoscitivos. Según esta premisa, en esta investigación, aunque se tomará para algunos aspectos de abordaje de la autorregulación la primera perspectiva, se profundizará en el segundo nivel o perspectiva; pues como ya se indicó en apartados anteriores se previó analizar los efectos de la autorregulación en un proceso cognitivo de orden superior como lo es la escritura.

La Escritura como Destreza Lingüística Básica.

La lectura y la escritura se constituyen, sin duda, como procesos psicolingüísticos de carácter creativo y formador, en los cuales juega un papel fundamental la activación de mecanismos textuales y cognitivos que contribuyen al fusionamiento de ambas destrezas (Serafini, 1998; y, Avendaño, 1997). En primer lugar, la lectura ejercida a través de la

percepción visual, permite que el lector interactúe con dos tipos de información: la visual, representada por la realidad textual que tenemos ante los ojos y, la no visual, asociada con los conocimientos previos que, al fin y al cabo, conducen a: la comprensión; En segundo lugar, la escritura, conlleva a la manifestación de la capacidad productiva y discursiva de las personas, sus niveles de comprensión, la competencia lingüística y, sobre todo, la competencia comunicativa.

Ahora bien, la palabra como materia prima para la comunicación, adquiere la complejidad de significación en los contextos de la lectura y escritura; procesos que sin duda, requieren de la activación del pensamiento. Pues, tanto en la comprensión escrita (lectura) como en la producción (escribir), se hace uso del lenguaje; en el primer caso: para procesar y reconstruir significados y, en el segundo caso, para expresar y exteriorizar ideas y pensamientos.

Lo anterior, permite afirmar que ambos procesos de la lengua escrita se conciben bajo una noción cognitiva compleja, en tanto que su activación, va más allá del conocimiento acerca de las reglas, las estructuras internas y gramaticales con los que se construye el código escrito. De tal manera que, al tratar de comprender o producir un texto, también entran en juego el conocimiento del mundo, la memoria semiótica y, la subyacencia de los elementos que conforman el proceso de la comunicación- emisor: escritor o mensaje: significado que se desea transmitir y, el receptor: lector- (Barrera y Fraca ,1999) Es así como, aunados a los procesos cognitivos básicos memorización, retención, transferencia, inferencia, abreviación, predicción, etcétera→ que se aplican a la lectura y la escritura, también existe otra categoría que le imprimiría efectividad, y le brindaría a estos procesos ese valor instrumental y funcional que poseen; dicha categoría es la autorregulación.

Y precisamente, para alcanzar ese nivel procedimental estratégico subyacente en la autorregulación, es pertinente considerar aseveraciones de Cassany (1998), Pérez (1999), Caldera (2006) y Avendaño (1997), según las cuales, a pesar de que la lectura y escritura suelen aparecer en los distintos programas de formación (de cualquier nivel de la educación formal) de manera separada; la relación de interdependencia entre ambas destrezas lingüísticas se reafirma día a día. Pues un facilitador que prevea iniciar a su aprendiz en la redacción de determinados géneros discursivos, debe propiciar un primer acercamiento de aquel hacia el tipo de texto a crear; de modo que la persona que practicará tal composición, pueda analizar la estructura de construcción del mismo; así como también el conjunto de elementos que lo

caracterizan, es decir crearse lo que Vigotsky en Avendaño (1997), denomina esquema cognitivo.

En fin, se puede reafirmar la tesis que plantea que: “para ser buen escritor, hay que ser buen lector”. Lo que se traduce en que el docente, antes de propiciar la actividad de escritura en sus estudiantes, requiere ponerlos en contacto con textos parecidos al que escribirán; de allí que los induzca a interactuar con “textos modélicos” (Lomas, 1999).

La escritura representa un proceso dinámico e intelectual que ostenta la aplicación de un conjunto de estrategias tendentes a afianzar tal habilidad lingüística. Dichas estrategias activan el aspecto lingüístico per se como código gráfico, a través del fusionamiento entre dos niveles: uno que funge como medio, o sea el gramatical y funcional, y el otro, discursivo-textual asociado con el fin comunicativo-cognitivo que traspasa el nivel oracional (Cassany y otros, 1999; Teberosky, 1995).

De modo que con la aplicación del enfoque gramatical y funcional de la lengua, sólo se quedaría en el nivel estructural y superficial, según el cual se transcriben y se producen oraciones aisladas y párrafos descontextualizados, con la simple intención de demostrar una conducta observable. Pero, el dinamismo del lenguaje, por naturaleza existencial, también ha dado origen a otras tendencias que van más allá de la simple configuración gramatical; es precisamente, esa consideración amplia del uso del lenguaje escrito como necesidad social, cultural y académica, la que imprime un valor cognitivo, procesual y continuo a la escritura.

En consecuencia a lo planteado, surge el término “composición escrita”, enmarcado en la aplicación de un conjunto de estrategias que convierten al usuario del código gráfico (escritura) en escritor competente. Término aquel que sin duda, como se detallará en párrafos subsiguientes, remite a la acción comunicativa de la Grecia Occidental; específicamente a las elocuciones (discursos) propulsadas por Aristóteles en los estudios clásicos de la retórica.

Ahora bien, antes de referir las características fundamentales de la escritura como proceso, y que se materializa en la composición, resulta pertinente presentar la noción y rasgos del texto escrito: Un texto escrito no es la simple yuxtaposición de oraciones o párrafos, sino un enunciado o conjunto de enunciados organizado de manera coherente, dotado de significación y producido con una intención específica, contextualizado en una situación comunicativa. Los textos escritos poseen una estructura sintáctica, una estructura semántica y unos recursos

cohesivos que les proporcionan su unidad. En estos términos, un texto puede ser una oración, un conjunto de oraciones o una secuencia de párrafos capaces de cumplir una función de interacción y comunicación (Cassany, 1998). Bernárdez (1995) define el texto de una manera tal que permite establecer sus características fundamentales: En primer lugar, le imprime a aquél, un carácter comunicativo, porque es el resultado de una actividad lingüística mediante la cual comunicamos mensajes; un carácter interactivo y social, ya que es una unidad lingüística que implica una transacción entre sujetos que forman parte de una comunidad, lo que le da implicaciones importantes para el desarrollo de estrategias textuales por cuanto la situación comunicativa que da origen al texto, determina su estructura; además, tiene carácter pragmático, de allí que el emisor lo produce con una intención y en un contexto específico.

Así mismo, el texto posee cohesión, pues emplea recursos sintácticos para relacionar entre sí los componentes lingüísticos que lo conforman; posee coherencia, en el entendido de que las ideas se organizan en función del sentido lógico que el autor desea expresar; y finalmente, tiene carácter estructurado y cierre semántico, por ser una totalidad que no establece dependencia de otros textos para ser comprendido en sus cualidades de texto íntegro que, como tal, se asume su calificativo de unidad semántica.

Además de esas características o rasgos distintivos de un texto, también se adiciona la “adecuación”, que no es más que el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística, según el cual el autor del texto selecciona de entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada a la situación comunicativa; es decir, el usuario escoge el lenguaje (coloquial, formal o especializado), el tratamiento personal (tú, usted, cercanía o lejanía del lector potencial), y la intención comunicativa (informar, narrar, exponer, persuadir-convencer, describir, protestar o denunciar).

De estas consideraciones sobre el texto, se pueden derivar algunas características de la escritura como proceso, tal como se plantean hoy en día; pero antes de esbozarlas, es preciso decir que, según Calsamiglia y Tusón (1999), las formulaciones teóricas sobre la composición textual parten de los estudios clásicos de la retórica. Aristóteles, figura representativa de tales estudios, indica un proceso para la composición por fases: una primera, para considerar la situación comunicativa, la intención de la audiencia (intellectia); una segunda fase de búsqueda de información y de contenido conceptual (inventio); la fase subsiguiente se refiere a organizar y ordenar el contenido (dispositio); y una última fase (elocutio) en la que todo el contenido ideacional (material de revisión) se convierte en expresión lingüística

(material verbal).

Tales fases aristotélicas, que también han sido aplicadas para estudios psicológicos de la lectura, se han convertido en la línea orientadora de la escritura por etapas. Pero la principal crítica que se le ha hecho a esta aplicación por etapas, ha sido el carácter lineal que le dan a la escritura. Rasgo éste que las últimas corrientes que se han ocupado de la producción textual, asumen como inconcebible, pues las etapas de escritura no se suceden de manera mecánica, sino que se alternan y entrecruzan constantemente durante la composición. Aunque se debe acotar que para efectos de desarrollo de competencias y aplicación procedimental, ameritan situarse como pasos a activar durante la escritura: planificación, textualización y revisión - edición (Díaz y Hernández, 2002; Jolibert y otros, 2004; Cassany y otros, 1998; y Mata, 1997).

De modo que se puede asumir la escritura como un proceso complejo, formado por diferentes subprocesos intelectuales; un conjunto de diferentes estatus del pensamiento y de producción textual que el escritor regula (por autocontrol y heterocontrol), organiza, evalúa y revisa durante la práctica de la composición. He allí la principal causa de que el hecho compositivo escriturario conlleve a la confluencia de distintas disciplinas: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, lingüística textual, psicología cognitiva; lo que le brinda una visión de abordaje, holística. De esa manera, se empieza a hacer énfasis en la composición escritural, reconociendo la complejidad de subprocesos que ostenta tal destreza. En primer lugar, se encuentra la Lingüística cognitiva, por medio de la cual, la escritura como proceso complejo se ejerce a través de tres fases: la preescritura (familiarización con la temática), la escritura y reescritura, asociadas al surgimiento de las ideas y su versión corregida (Rohman, 1965 en Cassany, 1995).

Posteriormente, la Lingüística textual, bajo la autoría de Teun van Dijk, quien promueve un Modelo de Procesamiento de Textos. En esta orientación paradigmática, se divulga una serie de subhabilidades presentes en la composición de textos, siendo éstas: la determinación planes de acción, organización discursiva, redacción de la tarea, la lectura del texto creado y la revisión propiamente dicha (Linerós, 2003).

Sin duda, ambas tendencias aluden a pasos análogos que remiten al mismo objetivo: la producción del texto, considerando tanto el producto como el proceso. Pero dandole supremacía a este último.

Siguiendo el planteamiento anterior, pero con algunas variaciones, se presenta el Modelo Cognoscitivo, si se quiere con una noción socializadora, propulsado por Flower y Hayes (1988); en esta vertiente de composición escritural se precisa tanto la noción estratégica, como las operaciones mentales que ejerce la persona que escribe el texto. El hecho de que se fusione procesamiento cognitivo y elementos lingüísticos, reafirma la perspectiva vigotskyana de la adquisición de la lengua que establece la relación.

Es así como el Modelo de Flower y Hayes comprende un conjunto de procesos psicolingüísticos de aprendizaje, los cuales se afianzan a través de la planificación, la textualización y la revisión. Cada proceso presenta aspectos e indicadores puntuales de distinción; no obstante, cuando se activa la composición suelen integrarse por medio de lo que los estudiosos del dinamismo textual denominan “recursividad”. De modo que en el caso de la **planificación**, se establecen los siguientes criterios: determinación objetivos, elección del tema, valoración y generación de ideas, utilización de soportes escritos y agrupación de contenidos, búsqueda de fuentes de apoyo sobre el tema, prefijación de una audiencia o destinatario, planteamiento de la forma de ejecución del texto. La **textualización o redacción** comprende : el análisis los esquemas de redacción, planteamiento de ideas como lenguaje visible, estructuración del texto, análisis del lenguaje que se está empleado, sistematización de las ideas, coherencia, verificación de pausas momentáneas que requieren de los signos de puntuación, construcción textual transitoria y perfectible del texto, cohesión, adecuación. Por último, **la revisión** que implica : autorreflexión por medio de lectura crítica, verificación de la cohesión elementos de enlace en el discurso modificación y supresión de ideas, adición de expresiones que se consideren necesarias, aspectos ortográficos y otros aspectos formales de la escritura, remisión al texto para dar una última modificación, valoración de la superestructura discursiva (narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación, instrucción), verificación del logro de la coherencia y la adecuación textual) ; todo esto apuntala en fin, a la **edición**.

Otro aspecto relevante que subyace en el modelo de escritura de Flower y Hayes, es precisamente la valoración del contexto de producción o condiciones externas a la tarea, esto es, la audiencia, los motivos de la escritura (demanda de la tarea y la intencionalidad (persuadir, informar, exponer...)); asimismo, la memoria a largo plazo del escritor.

La importancia de la concepción cognitiva y procesual de dicho modelo radica en el carácter recursivo que le da a la composición escrita, esto es, una producción discursiva textual

cíclica, en la cual el sujeto crea, recrea y, además, corrige sus propias producciones. En consecuencia, el proceso de composición escrita requerirá de la participación activa de quien produce el texto; de allí la pertinencia de ejercerlo desde una perspectiva procedimental, en la cual quien genera el texto, no sólo se convierte en autor, sino que también asume un rol de crítico de sus producciones (Prosa del escritor) (Flower, 1979 en Cassany, 1995).

La relevancia de este modelo, para con el presente estudio, radica en la forma como fue concebido; pues los autores se basaron en observar el desempeño de escritores en acción (expertos y novatos), utilizando sus apuntes, planes y borradores. De igual manera, solicitaron a los sujetos que verbalizaran sus pensamientos mientras producían sus escritos, cuestión que pudieron, posteriormente, registrar mediante grabaciones.

Es por ello que se requiere contemplar, como lo expresa Pazos (2005), un conjunto de subprocesos para que el escritor adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que implican tanto la planificación, la textualización como la revisión del escrito. De tal manera que la mediación docente genere en el sujeto aprendiz un conocimiento estratégico que le sería útil durante el proceso de escritura; al mismo tiempo que la demostración y el modelaje durante la situación didáctica implique un procesamiento que vaya de la heterorregulación a la autorregulación.

Esa representación, sumada a la reflexión constante -tanto metacognitiva como metalingüística- puede resultar muy exitosa, en términos de aprendizaje estratégico. De tal forma que se pretende determinar las implicaciones que pudiera tener el uso de la autorregulación en el afianzamiento de la redacción de textos argumentativos, por parte de los alumnos.

Pero realmente para asumir esa actitud de reflexión, no sólo de ideas y pensamientos, sino también del lenguaje y su empleo, el usuario del idioma también aplica su desarrollo metalingüístico, apoyado en lo que Gombert (1992) en Barrera y Fraca (1999) y Mayor y otros (1995), denominan Modelo Metalingüístico. En sí, esta noción de metalenguaje, asociada con la autorregulación, también parte del control consciente tanto de los niveles lingüísticos como de los procesos cognitivos inherentes a toda actividad del lenguaje; y sobre todo, como lo señala Fraca y Linares(1999), su dominio haría más efectivo la destreza escrita.

Otro término clave dentro de la composición escrita, introducido por Burón(1995) en

Theodosiadis (1999), es el de la metaescritura, asociada al conocimiento del objetivo de la escritura, la autoobservación y la autorregulación de los procesos implicados en la activación de la expresión escrita. Concepto acuñado más adelante por Camps, Colomer, Cassany; y que se traduce en la reafirmación del rasgo de recursividad y holismo de la escritura de Flower y Hayes.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce el protagonismo que el sujeto de escritura ejerce en la acción misma de escribir. Un sujeto que vaya más allá de decir el conocimiento, Modelo de Decir el Conocimiento y, además, sea capaz de transformarlo, Modelo de Transformar el Conocimiento. (Escardamalia y Bereiter, 1986). En el caso del primer modelo, la persona que escribe actúa de manera automática, trasladando el pensamiento a la escritura a través de lo que piensa y cree sobre un determinado tema; ahora bien, el modelo “transformar el conocimiento” es más estratégico por cuanto la persona se mantiene en un continuo y reflexivo proceso de solución de problemas asociado tanto con el aspecto retórico como lingüístico-cognoscitivo.

Sin duda que los procesos compositivos de los modelos reseñados son aplicables a la elaboración de todo género textual, esto es, cuento, noticia, carta, ensayo, artículo de opinión, entre otros; y precisamente, quien produce el texto, debe conocer cabalmente, la superestructura u orden discursivo que ha de predominar en los diferentes géneros textuales (narración, descripción, argumentación, diálogo e instrucción) (Kaufman, 1998). De allí que la escritura, desde la noción cognitiva y social, deja de ser una simple transcripción y copia de información y se transforma en un “saber hacer”, que integra lo lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, discursivo y cognitivo. Este saber hacer ha de fusionar una competencia básica dentro de la función social de la escritura, la composición (proceso); y el nivel que convierte en tangible esta última es, sin duda, el texto producto (Mata, 1997).

Los objetivos propuestos consistieron en : Determinar la efectividad de la autorregulación estratégica durante la composición escrita de textos argumentativos en los alumnos de tercer año del L.B “Guillermo Cuartín” 2007-2008(General); así como, diagnosticar las estrategias utilizadas por los alumnos para el desarrollo de la composición escrita, describir las estrategias de producción escrita empleadas por los alumnos en la elaboración de textos argumentativos, mediar situaciones en las cuales los alumnos desarrollen estrategias autorregulatorias durante las actividades de composición escrita de textos argumentativos y evaluar la efectividad de la autorregulación como estrategia de aprendizaje

procedimental de la composición escrita de textos argumentativos (Específicos).

Metodología.

La ejecución de esta investigación se presentó como una experiencia alternativa con carácter explicativo, En este sentido, el estudio se enfocó dentro de la categoría de diseño Cuasiexperimental intragrupo.

Cuadro 1. Orientación del Diseño de Investigación

	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo 25 estudiantes	X1 O1	x	X2 O2

Navas, 2008, basado en Buendía y otros, 1998.

Los códigos del cuadro presentado se traducen en: X1, medida inicial de la variable independiente (pretest) ; O1: medida inicial de la variable dependiente (pretest); X: Aplicación de tratamiento o variable Independiente(Tratamiento); X2: medida de la variable independiente (postest) y O2: Medida de la variable dependiente nuevamente para comprobación de hipótesis. (postest).

Resultados

El análisis de la información comprobó, que los estudiantes no manifestaban, inicialmente la práctica de estrategias de autorregulación ; en cuanto al proceso de composición escrita, se determinó que la muestra no aplicaba, cabalmente, las destrezas cognitivas subyacentes en tal proceso, en tanto que la escritura la percibían como un evento escolarizado, cuyo destinatario era siempre el docente. Respecto al texto elaborado por los estudiantes, se observó deficiencias referentes a la superestructura argumentativa, propiedades del texto y normativa de la escritura.

Después de la mediación, con proyecto de aprendizaje desde un enfoque de enseñanza estratégica, hubo avances considerables partiendo de la situación inicial –pretest. Finalmente, a través del análisis estadístico descriptivo, se comprobó los cambios generados producto de la incidencia de la variable independiente sobre la dependiente. Es así como los resultados de esta investigación se sintetizaron a través de la descripción cualicuantitativa, manifestada en cuadros con sus respectivos rasgos en los momentos **pretest** y **postest**.

Se analiza entonces, las nociones de composición escrita alcanzadas por la muestra a consecuencia de la aplicación de un proyecto de aprendizaje, basado en la práctica continua de la autorregulación estratégica (variable independiente) al momento de redactar textos argumentativos. De modo que, a través de los cuadros **1** y **2** se ilustra la situación inicial (pretest) y la final (postest) de las dimensiones que conforman las variables independiente y dependiente.

De la misma manera, y considerando que el proceso de composición se orienta al logro de un producto tangible como lo es el texto, se divulga los niveles logrados en la tarea de escritura de un texto argumentativo (artículo de opinión) que elaboró la muestra antes y después de la mediación didáctica (Cuadro **3**) esto constató la calidad del insumo textual referido.

Como se evidencia en el **Cuadro 1**, la muestra presentó un nivel de entrada (puntaje pretest) que no superó el segundo valor de la escala de corrección (1,2,3,4,5).

Cuadro N 1. Dimensiones de la Variable Independiente

AUTORREGULACIÓN ESTRATÉGICA	PUNTAJE PRETEST	PUNTAJE POSTEST	DIFERENCIA
AUTOINSTRUCCION	2,44	3,54	1,1
AUTOCONTROL	2,13	3,2	1,07
AUTORREFORZAMIENTO	2,41	3,50	1,09

Los resultados mostraron transformaciones sobre la aplicación de la variable “Autorregulación”. Esto tiene su explicación en las hipótesis de Brown y Baker (1994) cuando afirman que existe un carácter intracognoscitivo e intercognoscitivo de la autorregulación; lo que quiere decir que por el carácter procedimental *per se* de la autorregulación, ésta tiende a ocasionar ciertos niveles de progresión en sí misma al momento de emprender la tarea.

Para efectos de este trabajo, a pesar de que se comprueba el primero de los caracteres referidos de la autorregulación, se profundiza es en el carácter intercognoscitivo, o sea el que asocia las implicaciones de la autorregulación en otros procesos cognitivos. De allí que la hipótesis de Brown, asociada a lo intercognoscitivo representó el principio orientador del proyecto de aprendizaje aplicado en este estudio, consistente en la ejercitación continua de estrategias autorregulatorias al momento de escribir textos argumentativos.

El cuadro 2 ilustra los niveles cuantitativos alcanzados por la muestra en la variable dependiente.

Cuadro N° 2 Dimensiones de la Variable Dependiente

COMPOSICIÓN ESCRITA	PUNTAJE PRETEST	PUNTAJE POSTEST	DIFERENCIA
PLANIFICACION	2,86	3,80	0,94
TEXTUALIZACION	2,39	3,45	1,06
REVISION	2,37	3,55	1,18

De acuerdo con lo planteado en la hipótesis general de esta investigación y sus hipótesis derivadas, así como los objetivos de este estudio, se tiene que: en la dimensión **planificación**, el grupo demostró, aunque en nivel superficial, algunas nociones típicas del subproceso de la composición escrita mencionado; no obstante, había otros indicadores

claves como la previsión de objetivos, la determinación del lector potencial y la esquematización de ideas que la muestra no practicaba (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1997 y Camps, 2000).

De la dimensión **Textualización**, se manifestó un avance significativo, corroborado al contrastar la situación diagnosticada – pretest (2,39) y la resultante del post tratamiento (3,45) ; tal progresión comprobó que ya la muestra consideró que en la composición de textos debe existir, un conjunto de ideas que se interrelacionan según patrones de jerarquización (principales y secundarios); y que precisamente tal discriminación orienta a la elaboración coherente del mensaje, a la conexión y concatenación entre las ideas (cohesión), a la apropiación del discurso según el contexto de construcción y también a la valoración de los patrones gramaticales de la lengua.

Lo expuesto en el párrafo anterior reafirma la tesis de Scardamalia y Bereiter (1998), Flower y Hayes (1996), y Cassany, (1999) cuando expresan que el subproceso redacción – borrador es el reflejo de la imagen mental que el autor posee del texto a producir; imagen mental que puede partir directamente del pensamiento al código escrito (decir el conocimiento) o desde la imagen mental convertida en esquema escrito al discurso escrito (transformar el conocimiento). Por supuesto que ese nivel de maduración, según los autores citados, se logra paulatinamente; y dependerá de la reflexión de quien escribe.

Por su parte, la **revisión** se constituyó como la dimensión de la escritura que adquirió mayor transformación (ver Cuadro 2). Esto reafirma que los estudiantes admitieron que la autovaloración y autoevaluación de sus producciones escritas; lo cual permitió disminuir el rasgo de dependencia hacia la exorregulación del docente. De ahí que esa responsabilidad sobre la corrección que ellos atribuían, inicialmente al docente, se transformó en un rol inherente de sí mismos (Vigotsky, 1979; en Cassany, 1999). La muestra reconoció, sin dudas, la importancia tanto de la lectura como de la relectura del texto escrito; y estas formas de activarlas conllevaron a la aplicación de lo que Van Dijk (1993), en su enfoque funcional del discurso, denomina “procesador de texto” (macrorreglas de supresión, reformulación).

Con estos resultados se comprobó que la aplicación de estrategias de autorregulación incide considerablemente en la composición escrita de textos argumentativos de los estudiantes de secundaria. Se reafirmó el postulado de Zimmerman y Risember (1996), el cual plantea que al activar los subprocesos de escritura (planificación, textualización y revisión), se practica el aprendizaje autorregulado. En el cuadro 3, se refleja los puntajes (iniciales y finales) alcanzados por la muestra en cada aspecto evaluado de la tarea de escritura.

Cuadro 3. Puntajes obtenido por la Muestra en la Tarea de Escritura

ASPECTOS EVALUADOS	PUNTAJE PRETEST	PUNTAJE POSTEST	DIFERENCIA
Planteamiento inicial-Tesis	2,84	4,04	1,2
Cuerpo argumentativo	2,76	3,68	0,92
Conclusión pertinente a la tesis	2,12	3,52	1,12
Adecuación	2,48	3,6	1,12
Coherencia	2,48	3,6	1,12
Cohesión	2,56	3,48	0,96
Normativa del texto	2,52	3,52	1

Los resultados expuestos permiten formular tres aseveraciones:

En primer lugar, la superestructura argumentativa se afianza en la medida en que se practique desde propósitos claros, en situaciones contextualizadas y para destinatarios reales. De allí que se muestra en los aspectos correspondientes a la superestructura textual cómo aumentó significativamente la calidad del texto argumentativo escrito. *En segundo lugar*, se evidenció un progreso significativo en lo que respecta a las propiedades del texto. Esto demostró el mejoramiento de esos “requisitos” que permiten atribuirle a las

representaciones lingüísticas el calificativo de “texto”. Es decir, que los artículos de opinión elaborados por los estudiantes mejoraron en sus niveles de adecuación, coherencia y cohesión. *En tercer lugar*, respecto a la normativa de la escritura se determinó la ampliación de los aspectos margen, sangría y distribución de la página, hasta lo que representa uso de las mayúsculas, acentuación (reglas, palabras homónimas).

Conclusiones

Quedó comprobado que la aplicación de estrategias de autorregulación optimizó el proceso de composición escrita, en este caso de textos argumentativos, del estudiantado (muestra de este estudio). Esto se traduce en que el “proyecto de aprendizaje”, enfocado desde la enseñanza estratégica, resultó eficaz por cuanto los sujetos sometidos a dicha secuencia de aprendizaje asumieron los subprocesos y estrategias cognitivas de la escritura (planificación, textualización y revisión) como procedimientos genuinos para la elaboración de textos.

Se ratificó que al desarrollar eventos de aprendizaje, desde una perspectiva autorregulatoria-estratégica, se afianza el nivel estructural y reflexivo que subyace en esta categoría metacognoscitiva (Baker y Brown, 1996; Schunk en Quesada, 2004; Díaz y Hernández, 2002, y Mayor y otros).

El estudio permitió corroborar, en los estudiantes, que la escritura se constituye como un proceso que trasciende de lo ortográfico, e implica un rol protagónico de quien lo ejerce. El carácter “*procedimental*” de la autorregulación se constató en esta investigación, ya que se modificó lo que subyacía en la concepción de escritura de los estudiantes. Pero sin duda, esa concepción se modificó (la muestra, durante y después de la mediación didáctica, asumió: que el docente no es más que un “facilitador-mediador”) en el afianzamiento de la escritura de sus aprendices (Mediación- Andamiaje: Vigotsky, 1979; Bruner, 1986).

El estudio confirmó la tesis de Zimmerman y Risemberg, acuñada además por Flower y Hayes y Scardamalia y Bereiter, según la cual la aplicación de estrategias de composición escrita se constituyen como indicadores de “aprendizaje autorregulado”; pues cuando se establece una gestión de texto a ejecutar a través de la planificación, el escritor ejerce la autoinstrucción; cuando inicia la textualización, activa el control deliberado(autocontrol).

Otro aspecto que merece especial atención dentro de este estudio fue el progreso, en niveles aceptables, de la calidad en los textos argumentativo; lo que permitió concluir que “la autorregulación estratégica” no sólo tuvo incidencias en el proceso de composición escrita, sino también en el producto tangible de aquél, los textos argumentativos.

Referencias

- ALVAREZ J. (1991). *La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico*. Colombia: Ediciones del Valle.
- ARNÁEZ, P (1998). *Contenidos programáticos, cognición y escritura*. Maracay, Venezuela: Centro de Investigaciones- UPEL.
- ARANCIBIA C Y OTROS. (2004). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- BAKER, L y BROWN, A(1984) . *Metacognitive Skills of reading*. En D Pearson (Ed). *Handbok of reading research*. Nueva York: Logman
- BARRERA, L y FRACA de B, L. (1999). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- BROWN, A (1980) *Metacognitive development andireading*. En revista Spiro. Brewer(eds), *Theoretical Issues in reading comprehension*. Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J.S. (1977): *El Proceso Mental en el Aprendizaje*. México. Uteha
- _____(1984) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza
- BUENDIA, L y otros. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. MCGRAW HILL. Interamericana de España.

- BURÓN, J. (1999): *Introducción a la Metacognición*. Bilbao. Mensajero
- CAMPS y RIBAS, 1996: *Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: Función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa*.
- CAMPS , A. *Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita*. Barcelona, España. Ediciones del Dpto. de didáctica de la Lengua y la Literatura. U. A.B.
- CAMPS, A(2000). *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires: HomoSapiens
- CADIerno, D. (1995). *Anotaciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita*
Mérida: Universidad de Los Andes
- CALDERA d B, R.(2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura*. Una propuesta a partir de la investigación acción-acción. Mérida: Consejo de Publicaciones.
- CALSAMIGLIA, H y TUSÓN, A (1999). *Las Cosas del decir. Manual de Análissi del discurso*. Barcelona: Ariel
- CASSANY, D. (1995) *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España: Paidós editores. Y Otros. (1998) *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Ediciones Graó, de Serveis Pedagógics.
- _____(1990) *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita* . Comunicación, lenguaje y educación. Barcelona, España.
- _____(1996) *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- _____(1999) *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós)
- CASSANY, D y OTROS (1998) *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.
- CASTELLO, M Y BADIA, A. *Aprender Autónomamente*. Argentina: Graó. .
- DÍAZ. B, Frida y HERNÁNDEZ, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- FLAVELL, J (1987). *“Especulations about teh nature and development ofmetacognition*. Traducción de Perianos. Hillsdale, N, J:

Erlbaum.

- FLAVEL, J (1993). *Aproximaciones al desarrollo cognitivo y metacognitivo*. España : Ediciones de la Universidad Complutense.
- FLOWER, L y HAYES, J (1996). *Teoría de la Redacción como proceso cognitivo*. En Textos en Contextos 1. *Los procesos de Lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA,Publicaciones.
- _____(1991). *A Cognitive Proces Theory of Writtin*. Colleg. Composition and Communication. Jersey: Firs editors
- _____(1997). *The Dynamics Composing: making plans and Juglin Constraints*. Cognitive Procceses in Writing. Hillsdale New Jersey : Laurence Earlbaum Associattes.
- FRACA, Lucía. (2003). *Pedagogía Integradora en el aula*. Caracas: Editorial CEC.
- GONZALEZ, A (2003) *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. Disponible en: http://fs_morente.filas.ucm.es/publicaciones/iberpsicología/gonzalez/agles@uvigo.e s
- GUTIÉRREZ, C y URQUHART (2004). *Redacción de Textos Académicos*. Cómo exponer y defender un punto de vista. Estrategia para planificar y escribir textos argumentativos. Editorial CEC,SA. Libros de “El Nacional”.
- HERNÁNDEZ, N. (2006), *Características de los textos argumentativos escritos en estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social y periodismo de la universidad del* Quindío Dispon
- . KAUFMAN, A y RODRÍGUEZ, M (1997) *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana editores..
- LINEROS, R. (2003). *Didáctica de la Expresión Escrita*. Fuente electrónica: [www.contraclave. Org/lengua/expreescrita](http://www.contraclave.Org/lengua/expreescrita).
- MARINKOVICH R, J y Poblete, C. (2000) *Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible en:

Revista Signos 2000, 33(47), 101-110

- MARTINEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Caracas, Venezuela.
- MATA, F (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Unaperspectiva didáctica. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MAYOR, Juan y Otros (1995). *Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis.
- QUESADA C,. (2004). *Cómo Planear la Enseñanza Estratégica*. México: EditorialLIMUSA.
- RIBAS, T (2001). *La regulación del proceso de composición escrita en grupos*. EnCamps (Coord). El aula com espacio de Investigación y Reflexión

Expectativas docentes en la producción escrita de estudiantes de Educación Media

Linoel Leal Ordóñez
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro- Venezuela
linoel31@gmail.com
Egledys Zárraga Ramírez
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro- Venezuela
egledys_09@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar las expectativas docentes ante la producción escrita de los estudiantes de Educación Media. La investigación fue descriptiva con diseño de campo. Se enmarcó en la teoría de las expectativas de Weiner (2000) y los aspectos atribucionales en Rojas (2005). La muestra fue de (12) docentes del 3er año, se les aplicó un instrumento de preguntas cerradas acerca de las expectativas del docente sobre del desempeño de sus alumnos en las producciones escritas. Con la fórmula Alfa de Cronbach se obtuvo un grado de confiabilidad alto (0,70). El procesamiento de datos se realizó con el paquete SPSS. Los resultados mostraron evidencia de que los docentes basan sus expectativas acerca del desempeño de sus alumnos en las producciones escritas, considerando principalmente las características propias del alumno: aspectos físicos y emocionales, responsabilidad y participación de la familia, siendo estos aspectos que pueden repercutir en la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: expectativas docentes, atribuciones, enseñanza, producción escrita, educación media.

Teacher’s expectations in the writing production of high school student

Abstract

This work was aimed to analyze the teacher’s expectations in the writing production of high school students. The research was descriptive with a field-based design. It was based on the Weiner (2000) expectation’s theory and the attribution aspects in Rojas (2005). Twelve teachers from the third year of high school level were the sample, being applied a scale of closed answers about teacher’s expectations on the performance of their students in their en writing productions. It was got a high liability (0,70) with the Cronbach Alpha procedure. The data processing was carried out with the SPSS package. Results pointed out evidence about teachers, who base their expectations about their students’ performance in the writing production, mainly considering the particular characteristics of the students, that is: physical and emotional aspects, responsibility and family support; these aspects can interfere in the teaching process of writing.

Key words: Teacher’s expectations, attributions, teaching, writing production, high school students.

Introducción y objetivo de la investigación

Ante el proceso de enseñanza de la escritura, Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean el rol del docente como agente motivador para el desarrollo de la competencia escrita, considerada ésta como la capacidad de utilizar el lenguaje escrito para comunicar diferentes propósitos de forma efectiva en diferentes situaciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, el docente debe valerse de estrategias que propicien situaciones de aprendizaje en las que el alumno esté consciente y sea responsable de su propia producción escrita, más aún en las primeras etapas de aprendizaje en las que cada alumno debe aprender a desarrollar la escritura tomando en consideración un propósito, formas de organización textual y los elementos cohesivos, que le permitirán ir mejorando y valorando la escritura como elemento importante de su aprendizaje y de su vida.

Sin embargo, de acuerdo a Burgos y Ortíz (1999), se han presentado situaciones en las que los docentes establecen la práctica de la escritura como la forma de mantener a los alumnos bajo control, en silencio, mientras copian de forma exacta lo plasmado en libros o en el pizarrón. Ante estas situaciones, estos autores destacan que la escritura ha sido impuesta en las aulas de clase como símbolo de obediencia. Además, expresan que si bien se puede lograr obediencia imponiendo la escritura como castigo, no se puede despertar interés a la práctica de ésta; se estaría limitando el uso de la escritura a prácticas desmotivadoras, en las que se aísla al alumno de situaciones placenteras que lo pueden exponer a escribir de forma creativa, fluida, libre, con ideas relacionadas a experiencias reales e interesantes. Aparentemente, un hecho que se hace cada vez más común en las aulas de clases es centrar la composición de textos sólo en el producto, en el que posiblemente el profesor se enfoca en señalar y corregir fallas, pero escasamente se enseña sobre cómo construir un texto, siguiendo las pautas retóricas, discursivas y funcionales, respectivas.

Esta situación pudo captarse en el Liceo Bolivariano Don Rómulo Gallegos, ubicado en el municipio Colina del estado Falcón. Los docentes manifestaron que los alumnos se muestran desmotivados hacia la práctica de la escritura. De hecho, al momento de plantear a los alumnos actividades de escritura, éstos aparentemente muestran desinterés hacia la realización de las mismas e incluso en algunas ocasiones no terminan lo asignado. De igual forma, se mantuvieron conversaciones con algunos alumnos del 2do y 3er año, quienes expresaron que muchos de sus profesores se dedican gran parte del tiempo de la clase a realizar dictados, en algunas ocasiones de forma rápida lo que, según ellos, no les permite escribir correctamente las palabras o terminar de escribir lo dictado, mientras que otros alumnos manifestaron no sentirse

motivados a realizar en casa las actividades de escritura (informes, investigaciones y composiciones) por sentirse cansados o aburridos de escribir y que por el contrario prefieren hacer copias exactas de libros que estén a su alcance o de internet.

Muchos de los aspectos detectados para la situación anterior, sitúan a la escritura en contextos pocos motivadores para su práctica e incluso lleva a que los docentes categoricen a algunos de sus alumnos más responsables que otros, tal como lo expresaron en el diagnóstico. De este tipo de situaciones podrían surgir los etiquetamientos de los docentes al valorar el desempeño de sus alumnos en la realización de una tarea, que en el caso de la escritura estos podrían ser etiquetados como “buenos” o “malos” para escribir, como en el caso de lo expresado por los docentes, algunos alumnos son más responsables que otros, unos se encuentran más motivados que otros.

En este sentido, cobra valor indagar en lo que realmente esperan los docentes del desempeño de sus alumnos en actividades que impliquen el desarrollo de las habilidad para producir textos y los aspectos que de acuerdo al docente pudieran estar influyendo en dicho desempeño. Este hecho estaría estrechamente relacionado, por ejemplo, con las expectativas que puede formarse el docente en cuanto a lo que espera de sus alumnos al momento de componer un texto, así como los criterios que pueda plantearse el docente al valorar el esfuerzo cuando se trate de realizar una tarea. Rojas (2005) sostiene que existen situaciones en las que los docentes se forman ideas de ellos mismos dependiendo de las capacidades de sus alumnos. En el caso de ser alumnos aventajados, el docente atribuirá el logro del éxito a su desenvolvimiento profesional, pero si los alumnos demuestran debilidades, el docente le atribuye el fracaso de sus alumnos, o a otros agentes. En la investigación que se presenta, se tuvo como objetivo fundamental analizar las expectativas de los docentes ante la producción escrita de los alumnos de Educación Media General del Liceo Bolivariano “Don Rómulo Gallegos” del municipio Colina del estado Falcón.

Marco teórico

Weiner propone el modelo de expectativas, definidas por Rogers (1982) en Aguilera (1993) como “un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo” (p. 27). Por su parte, Arancibia en Rojas (2005), al referirse a las expectativas de un docente, establece que estas son definidas como:

...las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a sus alumnos (p. 228).

Por ello, en algunas situaciones de aprendizaje podría surgir preferencia de los docentes hacia ciertos alumnos basándose en las características personales o académicas de dichos alumnos, atribuyéndoles rasgos que según los docentes los llevarían al éxito o fracaso en una tarea. Entre estas características, Diseck y Joseph establecen, en Aguilera (1993), las relacionadas al atractivo, específicamente la personalidad académica y social y el atractivo físico, la conducta del estudiante en clase, la información del expediente, la raza, la clase social, la familia, el género, el rol sexual y el nombre, éste último como probabilidad de existir estereotipos en el grupo. Según estos autores, las características más relacionadas a la formación de expectativas yacen en el atractivo, el desenvolvimiento del estudiante en el aula, las calificaciones obtenidas en los niveles anteriores de educación, la raza y su nivel o condición social

Aguilera señala que esos aspectos son utilizados por profesores como fuentes de información, y seleccionan el uso de esa información juzgando previamente su valor y atendiendo más a los datos que consideran fidedignos. De forma similar Espinola y Colls (1994) y Arancibia (2000) en Rojas (2005) enfatizan las etiquetas puestas por los docentes a sus alumnos, basándose en dos tipos de atribuciones de expectativas. Entre los **Aspectos propios del alumno**, estos autores incluyen la apariencia física, presentación personal, conductas en clases, responsabilidad en las actividades y la familia y su apoyo al proceso. Entre los **Aspectos de su historia escolar**, se hace mención a los aspectos sociales y culturales de cada alumno, al entorno y a las características particulares del colegio, las calificaciones anteriores, juicios emitidos por sus maestros anteriores y antecedentes escolares anteriores (conducta).

Por otra parte, teóricamente se hizo necesario definir escritura, siendo ésta un proceso complejo cognitivo en el que se traduce el lenguaje representado por ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto, etc., en discurso coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). La escritura posee características que la hacen única de cada escritor pero, al mismo tiempo, tiene una función social, determinada por el contexto en el que se realiza. Cuando se escribe, se evocan experiencias y se recurre a los conocimientos lingüísticos (reglas gramaticales y

ortográficas, grafemas) y estratégicos (técnicas, habilidades) que posee el hombre para escribir.

Desde el punto de vista cognitivo, se hace necesario definir la escritura como un proceso que requiere de quien escribe el desarrollo de habilidades estratégicas y autorreguladas para crear de forma reflexiva y creativa un texto, esto debido a la ausencia de relación inmediata con el lector por no compartir el mismo tiempo y espacio en el que se lleva a cabo la escritura. Además, el escritor debe ser preciso, sistemático y ordenado en la generación de ideas, con el propósito de lograr un texto comprensible y aceptado por el lector, lo que lo obliga a ser reflexivo y analítico acerca de lo que desea comunicar y cómo comunicarlo (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por ser la escritura un proceso cognitivo complejo, ésta requiere de instrucción. Si bien es cierto que desde pequeño un niño se apropia de la escritura, su desarrollo es tan personal que sólo él es capaz de usarla y entenderla como parte de su propio mundo. Como parte del desarrollo de la escritura surgen teorías que tratan de dar respuesta a cómo el niño se apropia de ésta a lo largo de su desarrollo, teniéndose de esta forma los niveles pre-silábico, silábico y silábico-alfabético.

Metodología

El enfoque epistemológico empleado fue el empirista inductivo, con las premisas del positivismo lógico, pues en este caso se siguieron apriorísticamente los aspectos de las teorías de Weiner y Rojas. La tipología de la investigación fue descriptiva, bajo un diseño de campo. La población de docentes fue de 18, y se tomó una muestra de 12. El procedimiento de confiabilidad, basado en el Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0,70 considerándose como Alta para esta investigación. El procesamiento de datos se realizó empleando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

Resultados

El aspecto *Influencia de las características físicas y personales del alumno en su producción escrita*, reflejó que un alto porcentaje, representado por 41,7% que mantiene expectativas altas hacia la influencia de los rasgos físicos y personales de los alumnos como aspectos que pueden predecir lo que será su desempeño en la escritura, entendiéndose como rasgos físicos aquellas características relacionadas a contextura, tamaño y color de piel. Por otra parte, 25% con tendencia al porcentaje de la categoría del nivel bajo, representado éste por 33,3% sostienen la idea que estos rasgos no son determinantes en el desempeño de la escritura.

Esto permite predecir cómo los docentes al momento de valorar el desempeño de sus alumnos en actividades de escritura se inclinan más a considerar los rasgos o características físicas y emocionales de sus alumnos, pudiendo estar creándose expectativas de que los alumnos que presentan mejor contextura o altura o los que son más agradables físicamente pueden desempeñarse mejor escribiendo, al igual que aquellos que puedan ser más sociables o que tienen facilidad para establecer relaciones interpersonales escriben mejor.

En relación a esto, Brophy (1974) y Cooper (1979) en Aguilera (1993) afirman que tanto la apariencia física como la personal influyen principalmente en la parte inicial del curso, lo que hace que el docente tenga una predisposición favorable y se deje influir por el aspecto del alumno. Sin embargo, como bien expresan estos autores esta primera impresión podría verse modificada por informaciones posteriores que surjan durante el desarrollo del curso, especialmente el tipo de información que pueda surgir de observaciones de la conducta, proporcionado al profesor datos más significativos que la apariencia física o emocional. Estas afirmaciones permiten incluso predecir que las expectativas basadas únicamente en las características físicas o personales de los alumnos podrían verse modificadas tanto por el comportamiento de éstos como por las habilidades o destrezas propias para escribir.

El aspecto *Responsabilidad en actividades de escritura* muestra que un 33,3% posee expectativas altas hacia lo que podría ser la influencia de la responsabilidad en las actividades de escritura, además de un porcentaje alto de 66,7% de expectativas intermedias, con una tendencia hacia el nivel alto. De acuerdo a esto, la responsabilidad es considerada por los docentes como un aspecto que podría reflejarse en el desempeño de los alumnos en la escritura, lo que lleva a predecir entonces que los docentes poseen expectativas altas acerca de un mejor desempeño en la escritura de aquellos alumnos que son más responsables. Siendo así, se podría estar ante situaciones de etiquetamientos, en las que el docente establece diferencias entre alumnos responsables e irresponsables, en lo que respecta a la realización de actividades de escritura. Además, resulta preocupante la idea de que los docentes puedan subestimar las habilidades para escribir de aquellos alumnos que puedan ser irresponsables, o bien su desempeño pudiera verse afectado por situaciones ajenas a estos.

Vogliotti y otros (2009) establecen que la responsabilidad en las actividades requeridas se convierte en uno de los aspectos considerados por los docentes para crear sus expectativas y por lo tanto etiquetar a sus alumnos como buenos, mientras que aquellos que no cumplen con las asignaciones son considerados como malos. Rojas (2005), al referirse a la relación de la responsabilidad con las expectativas docentes, expresa que éstas traerán consecuencias

positivas en la medida que el docente valore el esfuerzo, la dedicación y la constancia por parte del alumno en las actividades académicas.

Además, Rojas (2005) al referirse a etiquetamientos, sostiene que los docentes otorgan más importancia a los alumnos responsables como los que pudieran ser mejores escritores, teniendo mejores expectativas hacia ellos. Sin embargo, aun cuando es importante que los docentes valoren el esfuerzo y capacidad de los alumnos que más se interesan en realizar y entregar sus textos, valdría la pena igualmente valorar las capacidades de aquellos que se muestran menos responsables e incluso indagar acerca de las posibles causas.

En el aspecto *Familia y su participación en las actividades de escritura* un gran porcentaje (58,3%) se ubica en el nivel intermedio de expectativas, con tendencia a expectativas altas con 33,3%, de poseer expectativas altas hacia la participación de los miembros de la familia en las actividades de escritura asignadas. El nivel bajo de expectativas en lo que respecta a este indicador, se ve reflejado por un porcentaje de 8,3%. Un gran número de docentes, reflejados en los porcentajes del nivel alto e intermedio, mantienen buenas expectativas hacia la participación de la familia en las actividades de escritura asignadas a sus hijos o representados. Los docentes consideran importante la participación del núcleo familiar en la promoción de la práctica de la escritura, lo que a su vez podría generar en los alumnos interés por escribir al verse envueltos en su práctica desde el hogar, esto ayudado por la motivación que pueda recibir el aprendiz a realizar actividades que impliquen escribir o bien los mantengan en contacto con materiales que los induzcan a su práctica.

Conclusiones

Entre los *aspectos propios del alumno*, los docentes toman en consideración los aspectos relacionales a las características físicas de sus alumnos para predecir cómo será la producción escrita de sus alumnos. Asimismo, los aspectos personales o emocionales de los alumnos también pueden influir en sus habilidades para la escritura. Así mismo, el sentido de responsabilidad de los alumnos en actividades de escritura es un aspecto considerado importante por los docentes para calificar a dichos alumnos como competentes. Los docentes reconocen que la responsabilidad de los alumnos más responsables pudiera impulsar al éxito en la redacción de buenos escritos. Por su parte, la familia es concebida por los docentes como un factor importante en lo que se refiere a la producción escrita de sus alumnos.

Recomendaciones

Se cree necesario indagar acerca de las expectativas de los docentes pertenecientes a otros niveles de educación. De esta manera se podrían obtener resultados que puedan ser comparados con los de esta investigación, además que la escritura es un hecho social presente en todas las etapas de aprendizaje. Asimismo, se sugiere indagar acerca de las expectativas de los alumnos en cuanto a su propia producción escrita, lo que en términos de psicología educativa se concibe como autoconcepto. Esto ayudaría a analizar desde el alumno cómo éste concibe su propia escritura.

Las expectativas de los alumnos acerca del proceso de enseñanza de la escritura podría mostrar otra perspectiva del escenario de cómo los alumnos conciben o califican al docente de acuerdo a lo que esperan sea el proceso de enseñanza. De esta manera se estaría considerando no sólo el punto de vista del docente, sino las concepciones que posee el alumno acerca de su propio desempeño.

Por último, si bien las expectativas representan un campo amplio que permite dar a conocer las creencias que se posee hacia algo, en este caso de la escritura, no puede obviarse otra destreza importante que forma parte de todo individuo como lo es la lectura, que a su vez, al igual que la escritura, ésta está presente en todas las etapas de la vida del individuo y por lo tanto, de su aprendizaje.

Referencias

- AGUILERA, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Artículo en línea. Consultado en 10/04/2010, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102857>
- BURGOS, M. y Ortíz, L. (1999). *La lectura y la escritura como diálogos*. Artículo en línea. Consultado en 15/01/2010, disponible en: <http://www.letralia.com/75/ar01-075.htm>
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao: Barcelona. DÍAZ-BARRIGA, F, y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill: México.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ediciones Siglo XXI: Argentina.
- ROJAS, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Artículo en línea. Consultado en 10/12/2010, disponible en <http://captura.uchile.cl/jspui/handle/2250/899>

VOGLIOTTI, A., De la Barrera, S., Vizzio, A. y Benegas, M. (2009). *Los alumnos en las expectativas de los maestros*. Artículo en línea. Consultado en 20/06/2012, disponible en <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/305%20-vogliotti.pdf>

ESTA REEDICIÓN DE LA REVISTA *DE LA CRÍTICA* FUE REALIZADA EN 2023 POR LA COMISIÓN RESPONSABLE DEL ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL FONDO EDITORIAL UNEFM, BAJO LA COORDINACIÓN DEL CELYL:

Dr. Freddy Rodríguez
Decano de Investigación

MSc. Yudyth Revilla
Directora del Instituto de Investigación del Área Cs. de la Educación

Dr. Jesús Madriz
Director del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

MSc. Wilmara Borges
Responsable de la Comisión del Área Cs. de la Educación del FEU

Dr. José Nava
Coordinador de la Revista De la Crítica