

Criterios didácticos para transformar la producción escrita en Básica Primaria



Fabio Enrique Barragán Santos
Sandra Milena Neira Camacho
Sandra Iveth Sánchez Cubillos
Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazo



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
República de Colombia



Criterios **didácticos** para transformar la
producción escrita en Básica Primaria



Resultados de la investigación:

**Diseño y validación de criterios
didácticos para transformar la
enseñanza de la producción escrita
en Básica Primaria de la provincia de
Guanentá**

Fabio Enrique Barragán Santos
Sandra Milena Neira Camacho
Sandra Iveth Sánchez Cubillos
Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazo

Colección Pedagogía

Criterios didácticos para transformar la
producción escrita en Básica Primaria

ISBN: 978-958-99687-7-2

San Gil, 2012

© Fabio Enrique Barragán Santos,
Sandra Milena Neira Camacho,
Sandra Iveth Sánchez Cubillos &
Lizzeth Maryeli Velásquez Lizarazo

© Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL
Kilómetro 2, Vía San Gil-Charalá
unisangileditora@unisangil.edu.co

Coordinación editorial: Diana Lucía Díaz Patiño

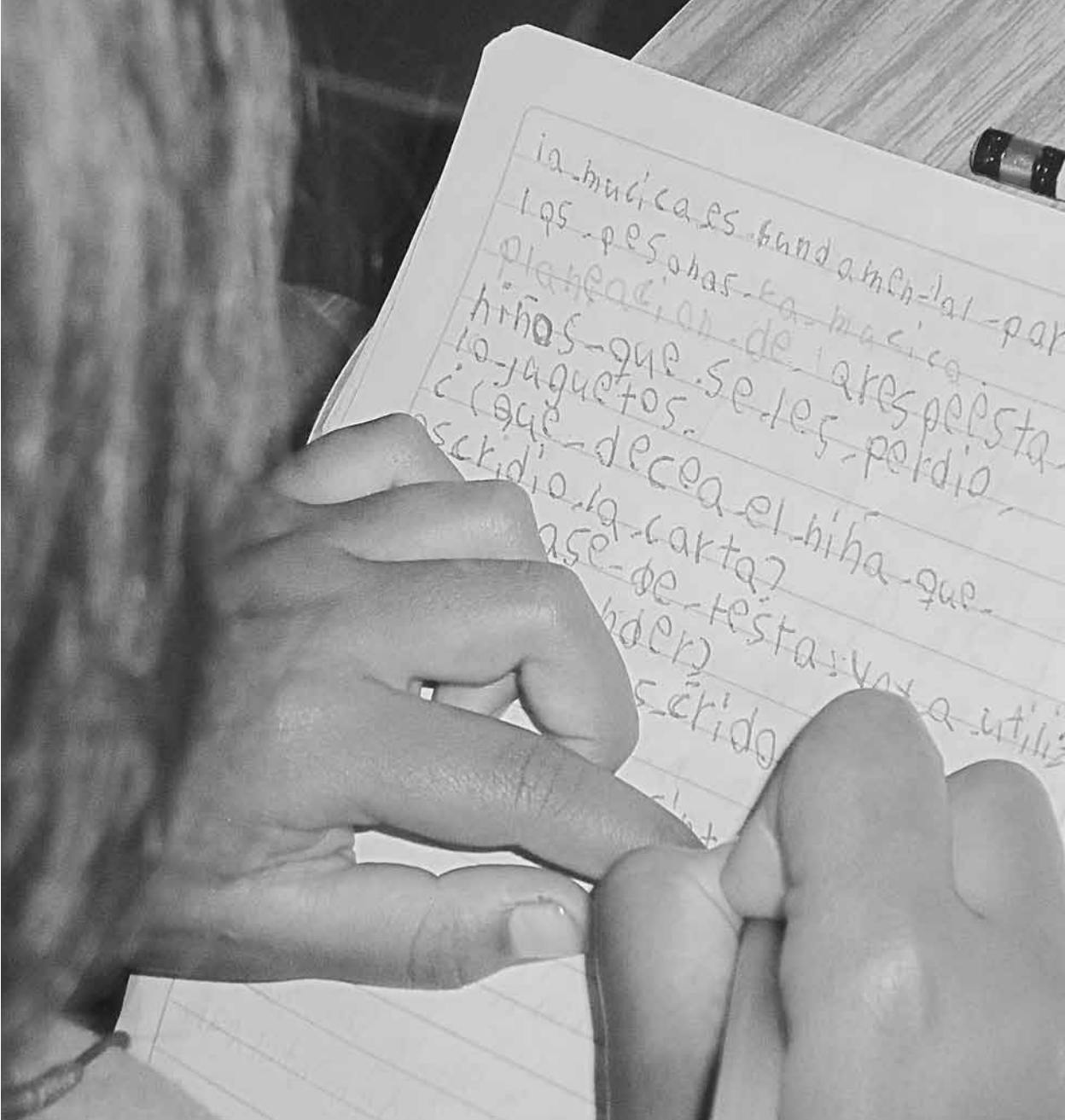
Edición: Gladys Saffyra Pereyra Sánchez

Diseño e impresión: Futura Diseño e Impresión



Contenido

Prólogo	7
Presentación	13
Qué entender por transformación	17
Por qué transformar la producción escrita	23
Respecto a esta investigación	31
El proceso de producción escrita	35
Criterios didácticos	41
Referencias bibliográficas	157



la música es fundamental para
las personas. Es música
planeación de la respecta
hijos que se les perdió
lo jugueteos.
c (que deca el hijo que
escrito la carta?
ase de testamento a utili
hacer)
serido

Prólogo

Poner en suspenso las prácticas para intentar transformarlas

Por: Mauricio Pérez Abril¹

Resulta compleja y a la vez atractiva la idea de prologar un libro que es resultado de un proceso formal de investigación realizado por un grupo al que se ha conocido y valorado desde sus orígenes. En este caso, estamos frente a un estudio que pretende algo relevante para quienes nos interesamos en la mejora de la escuela en Colombia. Me refiero a la pretensión de aportar elementos para la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje en la educación básica. Y estamos frente a un grupo que, además de realizar este tipo de investigaciones, tiene un compromiso claro relacionado con la consolidación de redes de docentes, como posibilidad de avanzar colectivamente en la producción de alternativas pedagógicas y de saberes que guíen el quehacer de las aulas.

El interés de aportar a la transformación de las prácticas de enseñanza, tarea altamente compleja, en este caso se abordó poniendo en suspenso la decisión de intentar transformarlas de modo directo, por ejemplo interviniendo en el rediseño del trabajo didáctico en aulas concretas, o desde la experimentación de innovaciones y la medición de los resultados de su implementación. Esas vías que se ligan directamente con la acción se dejaron en suspenso, al menos en un primer momento, para optar por una ruta que consistió en pensar las condiciones y los supuestos para que las transformaciones puedan ser viables.

Este enfoque de la investigación, como se podrá evidenciar en esta obra, se vincula con una consideración clave que las ciencias sociales

1 Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, Pontificia Universidad Javeriana–Bogotá

ya han conceptualizado suficientemente: que las transformaciones de las prácticas están estrechamente ligadas a las transformaciones de las concepciones que las soportan. Por esto, optar por explicitar los criterios que rigen, o pueden regir, el trabajo pedagógico en las aulas, que es el objeto concreto de la presente investigación, constituye una vía pertinente para aportar a la transformación sostenida de dichas prácticas.

Como se evidenciará a lo largo de este libro, la opción por construir (explicitar) criterios que subyacen a las prácticas de enseñanza del lenguaje se concretó en dos aspectos metodológicos, a mi juicio fundamentales. El primero se relaciona con la consulta directa a un grupo importante de docentes de la provincia, que adelanta prácticas de enseñanza del lenguaje en diferentes municipios, y en contextos diversos, con el fin de explorar esos supuestos, muchas veces invisibles, otras evidentes, que constituyen condiciones favorables u obstáculos para las prácticas. El ejercicio de explicitar y analizar colectivamente esos elementos, en la primera fase de la investigación, en sucesivos talleres y encuentros metodológicamente guiados hacia la "puesta en texto", y en diálogo con los desarrollos teóricos del campo disciplinar y con el equipo de investigación, logró tensionar, descomponer y observar con detenimiento esos supuestos para irlos decantando, acotando, eligiendo, agrupando, hasta acceder a una categorización y definición clara y estable de los mismos.

El otro aspecto metodológico clave, desde mi punto de vista, se relaciona con que una vez se contó con esa formulación inicial de los criterios, estos se pusieron a prueba en las aulas, por parte del mismo equipo de docentes que los construyó, y por otros, para terminar de llenarlos de sentido, sugerir ajustes, transformaciones, y para validar su pertinencia. Cabe resaltar la propuesta de sistematización y seguimiento para la "puesta en escena" de los criterios, pues esa rigurosidad fue un elemento clave del proyecto y permitió

contar con documentación clave para evidenciar la pertinencia de los mismos.

De este modo, la formulación final de esos criterios podemos verla como la resultante de un proceso de diálogo entre las concepciones que al ser verbalizadas, analizadas, discutidas y puestas en diálogo con las prácticas, y en tensión con las ideas teóricas de una disciplina, pueden constituir una valiosa alternativa que aporta a la transformación de las prácticas de enseñanza, en este caso del lenguaje.

Por esto, la investigación resulta valiosa, no solo por aportar un referente para el campo de la didáctica de la lengua, útil para repensar las prácticas, sino a nivel metodológico, pues es un buen ejemplo de la producción de saberes situados, pertinentes para un contexto particular, derivados de la consulta de las voces de los docentes y del análisis de las prácticas.

Un último elemento que es importante señalar, como aporte de esta investigación, se relaciona con que se constituye en un claro ejemplo del vínculo, muchas veces débil, claro en este caso, entre investigación, formación docente y transformación de las prácticas. En esta investigación, es evidente la responsabilidad y la orientación del grupo para establecer relaciones académicamente productivas entre los docentes de las aulas de la educación básica pública y quienes nos dedicamos a la investigación desde los espacios y condiciones de la universidad. Este tipo de relación logra conjugar el interés común de unos y otros por aportar a la transformación de las prácticas, las necesidades de formación de los docentes y los intereses investigativos.

Además del fluido diálogo que se evidencia en este proyecto entre los docentes de básica y los docentes de universidad, es importante resaltar que allí se tejieron lazos estrechos que posibilitaron la con-

solidación de un colectivo de transformación docente que perdurará más allá de la finalización del proyecto, pues ya se ha constituido como uno de los nodos de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje. Este nodo comienza a ejercer un visible liderazgo no solo en la provincia de Guanentá, sino en el ámbito nacional.

Así, este proyecto nos muestra que sí es posible construir saberes desde las voces y las prácticas de los docentes de la escuela básica, que sí es posible construir un vínculo respetuoso y productivo entre universidad y escuela, y que sí es posible hacer investigación desde las regiones.



Presentación

Esta obra es resultado de procesos de investigación fundamentados en la reflexión y la participación de docentes que dedican su vida al aprendizaje de niños y jóvenes en los diversos niveles de educación. El Taller de Reflexión Pedagógica —TAREPE—, como espacio de transformación docente y como grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL, ha asumido la tarea de liderar tales procesos durante los últimos años en una provincia llamada Guanentá, al sur del departamento de Santander, en Colombia. Y ha comprobado TAREPE que, pese a la predominante renuencia del gremio, existen muchos docentes dispuestos a transformarse, asumiendo el esfuerzo y el dolor que todos los cambios implican.

Detenerse aquí en la palabra dolor es no solo pertinente sino imprescindible puesto que es esa tal vez la causa más usual de la resistencia a la transformación pedagógica. Dejar la comodidad de lo conocido, de lo memorizado y mecanizado por tanto tiempo (e incluso en tantos cursos y programas académicos); abandonar la seguridad que proporciona lo que parece haber funcionado, lo que han hecho otros docentes antes y la sociedad avala... ¿A cambio de qué? del sufrimiento de diseñar nuevos métodos... nuevas estrategias... y de sistematizar... de evaluarse... y de estudiar otra vez...; a cambio de la misma remuneración por más producción intelectual, por más esfuerzo... por más dolor.

La diatriba contra la transformación es ya bastante conocida: "Con tantos estudiantes por grupo", "Con tantos grados en el mismo grupo", "Con estos niños y muchachos de ahora", "Con estos padres y madres de ahora", "Sin recursos, sin computadores, sin pupitres", "Sin motivación del gobierno", "Sin tiempo"...

Transformarse parece así una tarea de suicidas, de utopistas, de mártires. Quizás así sea. Prometer un camino idílico, sin contratiem-

pos, sin abatimientos, sin estrés, sería una irresponsabilidad. Lo más seguro es que duela, como duele la vacuna, como duele la inyección, como duele el sabor de la purga, como duelen las cirugías. Hay algunos placeres, algunos beneficios, que solo son posibles tras algo de dolor.

Fue doloroso también realizar esta investigación. Dos años de convocar a cientos para que acudieran decenas, dos años de recibir tantos silencios como respuesta al correo remitido, de visitar escuelas recónditas y desamparadas, de caminatas arduas y viajes extenuantes, de despachos directivos que nunca se abrieron, dos años de escritura, de corregir y corregir, de leer y leer...

¡Cuánto dolieron estos dos años, estos trece criterios didácticos!

Pero lejos de una apología del dolor o de una retahíla de lamentaciones, estas páginas son una exaltación de la satisfacción, del placer, de ese que emerge cuando convicción y trabajo se suman, de ese placer que requiere algún sacrificio para consumarse, del placer de la transformación.

Hoy pueden verse docentes sonrientes y renovados, llenos de ideas y energía para llevar a sus aulas. Hoy se han publicado ponencias, artículos, videos y libros resultantes de este proceso. Hoy pueden escucharse testimonios felices, voces entusiastas y seguras de que ya nada puede detener lo que se ha sembrado. Hoy pueden descubrirse aulas escritoras... aulas olvidadas, puede ser... perdidas en el verde de las montañas de Santander, sin carreteras que conduzcan hacia ellas... pero aulas escritoras, felizmente escritoras.

Alguien dirá que estas líneas están lejos de ser académicas o científicas, por su emotividad, por su falta de rigor, y estará en todo lo cierto. La ruta rigurosa y sistemática desembocó aquí, en una presentación atípica que puede pasar por inadecuada.

Tal vez sea simplemente que no hay otra forma de presentar algo tan maravilloso como la investigación que aquí se clausura inaugurando a su vez tantas otras inquietudes y procesos. Quizás lo inadecuado sería el laconismo, el lenguaje llano, para presentar unas páginas nada ocasionales, unas páginas que se caldearon todo este tiempo compartido con decenas de docentes que aceptaron la invitación y se atrevieron a transformarse.

Vendrán a continuación páginas repletas de conceptos, citas, argumentos, figuras, referencias y todo aquello que compone una publicación académica según los cánones establecidos; pero esta licencia era necesaria pues lo hecho no fue solo cognición, fue también (y casi esencialmente) afecto, pasión, vocación. La ciencia ha enfocado la emoción. Es más, podría sentenciarse: nada pasará en las aulas si la lectura de esta obra no pasa de ser un ejercicio intelectual, de nada servirán criterios didácticos que se entiendan pero no se sientan, no se vivan, como los vivieron quienes participaron en su diseño y su validación, como los sienten hoy en tantas aulas transformadas.

Esta obra, cual cámara mágica, se abrirá solo a lectores que afinen su intelecto y dispongan su alma.



Qué entender por transformación

Transformación es fundamentalmente cambio, pero no cualquier cambio. Hay cambios que no resultan transformaciones.

Algunas innovaciones son cambios que no siempre transforman. Basta con pensar en los tableros acrílicos, por ejemplo; estos estupendos rectángulos mágicos que se extendieron promisoriamente por Colombia en la década de los noventa evitan diversas enfermedades alérgicas y permiten ciertas comodidades en los salones de clase, pero lejos están de haber transformado las prácticas pedagógicas. Casos similares pueden enumerarse con otras innovaciones: computadores, proyectores de video, pupitres, secuencias didácticas, textos escolares, material multimedia, etc. Muchos aparatos, técnicas y recursos innovadores habrán mejorado nuestras condiciones de trabajo y las de los estudiantes pero no por ello han significado transformaciones pedagógicas.

Las mudanzas son otros cambios que no necesariamente derivan en transformaciones; Y aquí se hace referencia al paso de un modelo pedagógico a otro, o de una metodología a otra. Los proyectos educativos institucionales de muchos colegios colombianos están llenos de palabras maravillosas que prometieron una educación mejor, basada en los principios de modelos pedagógicos revolucionarios, aplicados con éxito en otros lugares; hoy, años después, dudas justificadas surgen respecto a que tales planteamientos hayan trascendido realmente las aulas. Han sido tantas y tan poco sistemáticas y pertinentes las mudanzas, que hoy día, en algunas instituciones, es difícil encontrar coherencia entre el modelo pedagógico que consagra el PEI, el que exponen los discursos orales de los docentes y el que se lleva a la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, la mudanza de un modelo a otro, de una metodología a otra, podrá generar algunos cambios pero no garantiza transformación.

Existen otros cambios que se suponen transformadores pero suelen defraudar: los que surgen de políticas, leyes y demás disposiciones estatales. El decreto 1860 de 1994, por ejemplo, en su artículo 47 consagró: “La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características” (MEN). Sin embargo, durante los quince años siguientes, muchos docentes e instituciones continuaron evaluando cuantitativamente para convertir luego los números en letras y llenar así el informe de rendimiento. También fueron ingenieros diversos programas informáticos para sistematizar logros, cosa innovadora, sí, pero que no permitía describir las particularidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, con la aparición de las pruebas SABER, se crearon además, en numerosas instituciones, evaluaciones periódicas inspiradas en estas pruebas masivas realizadas por el ICFES²; pero se evaluaba de una manera y se enseñaba de otra. En resumen, con las disposiciones del decreto 1860 y otras ocurridas desde 1994, cambiaron algunas cosas, como los informes de rendimiento, pero no se transformó la evaluación, ni mucho menos la pedagogía.

No obstante, para demostrar que la transformación es posible, algunas instituciones también realizaron cambios profundos y significativos en su sistema de evaluación, como implementar portafolios para dar a los padres de familia y a los estudiantes información precisa sobre los logros y los procesos de aprendizaje. Hubo afortunadamente casos de instituciones y maestros que no se desvelaron solo por cumplir la Ley General 115 y los decretos 1860 y 230, y todas las disposiciones gubernamentales; también se preocuparon por reflexionar sobre las implicaciones que éstas tenían en su pedagogía.

2 Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.

Una prueba que puede resultar fehaciente de que en la mayoría de los casos la transformación de la evaluación nunca se dio realmente en Colombia con el decreto 1860 está en los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes que se han diseñado últimamente, al amparo del decreto 1290 de 2009 (MEN). Estos sistemas, con pocas excepciones, no son otra cosa que el retorno oficial a la evaluación cuantitativa que se realizaba en el país antes de 1994, con todo su espíritu reprobatorio.

Queda claro con los párrafos anteriores que cuando se habla de transformación se hace referencia a cambio, pero no a todo tipo de cambio. Se adiciona ahora la idea de que se logra transformación cuando los cambios provienen de la reflexión y se dan para la evolución. De esto trataremos en los siguientes párrafos.

En cuanto a la reflexión, hay que decir que “es lo que verdaderamente dignifica, orienta y da sentido a la educación” (Restrepo, 2008, p. 80) y que requiere una nueva y detenida consideración de las cosas. Nada de reflexivo tiene pensar nuevamente en un suceso con la misma mirada que ya se le dio anteriormente, con la misma actitud defensiva, renuente o entusiasta.

Esta nueva consideración de las cosas implica la aceptación de dos premisas fundamentales: en primer lugar, *que es posible que uno se haya equivocado, aunque también es posible que haya acertado; y en segundo lugar, que las cosas siempre pudieron ser mejores* (Barragán-Santos, 2008).

La reflexión lleva al desapego, a la apertura, a desempañar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada. La reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación, a su cuestio-

namiento y consecuentemente a problematizarla (...) para cambiar de rumbos y para introducir nuevas relaciones o introducir transformaciones (Pérez & Vives, 2011, p. 5).

Cuando los cambios pedagógicos no provienen, ni están acompañados, de procesos de reflexión es muy probable que no ocasionen transformaciones porque carecen de sentido para los docentes y del compromiso de los mismos. Por eso, se considera que toda transformación debe cimentarse en procesos de reflexión de los docentes; aunque requieran más paciencia que afanes, más argumentos que órdenes, más trabajo de todos los actores educativos y más recursos del estado.

Con relación a la evolución es considerada en esta obra como afinamiento de la misión pedagógica esencial: contribuir en la perfección, en la realización humana (Altarejos & Naval, 2004). El afinamiento no es una ruptura radical con los antecedentes sino por el contrario un progreso de ellos. Por eso, la evolución no descalifica el pasado sino que se fundamenta en él. Delia Lerner declara que "la innovación tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido" (2001, pp. 43-44). Esas claridades respecto a la innovación aportan al concepto de evolución, puesto que la evolución contiene a la innovación, hay que aclarar que no se trata de sinonimia. Con un ejemplo concreto: puede ingeniarse una forma innovadora de preparar café; lo cual no asegura que se haya evolucionado en la forma de prepararlo. Todo dependería de la calidad del café preparado, de la higiene del procedimiento, de los recursos empleados, etc.

En pedagogía, hay evolución si se contribuye con la realización humana. Si una nueva metodología para la producción escrita aleja más a los estudiantes de la escritura, no los convierte en mejores

escritores, ni los vincula con la cultura escrita, ¿cómo asegurar que tal metodología es una evolución pedagógica, aunque resulte innovadora?

Obviamente, la evolución es paulatina, se da gradualmente, no se evoluciona de la noche a la mañana ni tampoco espontáneamente. Más bien parece que el ser humano tuviera una tendencia a acomodarse en lo conocido, en lo que le da seguridad, en lo que le ha funcionado relativamente bien. La evolución requiere por eso una fuerza, una fuente de energía, un generador; y este generador, en la pedagogía, no son las modas, ni las leyes, ni las innovaciones, ni las tecnologías, sino la reflexión.

La reflexión modifica el pensamiento y las convicciones, la reflexión compromete al individuo, no solo con sus semejantes, sino consigo mismo, con su existencia; pero la reflexión se concreta en los actos porque no es tangible en sí misma; y es ahí donde cobran importancia las tecnologías, los textos escolares, las secuencias didácticas, etc. Es en el acto pedagógico, en la práctica pedagógica, en donde se evidencian la reflexión y la evolución; y por lo tanto la transformación.

Por lo anterior, se entiende aquí transformación, en pedagogía, como la *evolución generada por la reflexión de los docentes*; sin desconocer que esta reflexión pueda darse en ocasiones como respuesta a otros cambios que no son necesariamente transformadores. Por ejemplo, *la actitud transformadora* de los docentes respecto a un decreto puede convertirlo en materia de reflexión y generar evolución. De hecho, ha ocurrido que el fracaso de algunas disposiciones gubernamentales se deba más a la manera como los docentes los han recibido y llevado a la práctica que al contenido mismo de ellas o a las intenciones de quienes las redactaron.



Por qué transformar la producción escrita

Investigaciones precedentes y jornadas de estudio y reflexión llevaron al grupo TAREPE a un conjunto de conclusiones que generaron sus inquietudes transformadoras e investigativas. Para tener una idea de estas conclusiones, que conforman la problemática de la investigación desarrollada, se tratarán algunas a continuación (Fig. 1), procurando demostrar que justifican la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas pues no concuerdan con las tendencias pedagógicas contemporáneas ni con las disposiciones de las autoridades gubernamentales y además tienden a convertir a los estudiantes en analfabetos funcionales³.



Fig. 1: Problemática de la investigación

- Para empezar, una cita de Daniel Cassany ilustra bastante bien lo que suele ocurrir cuando el docente convierte la gramática en una especie de obsesión en el aula:

³ El analfabetismo funcional es una denominación usada por diversos autores para referirse a la incapacidad de hacer frente a las exigencias de la vida diaria, especialmente en cuanto a lectura y escritura (Jiménez del Castillo, J., 2005 y Infante, M., 2000).

Con memoria y paciencia los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y la función de las oraciones, pero en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua. El resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo (2005, p. 98-99).

El desvelo por la ortografía está bastante instalado en los docentes, en detrimento del trabajo por otros aspectos de la escritura. Esto no deja de ser lamentable ya que: “La ortografía contribuye a la apariencia del texto. Pero el análisis del texto como producto lingüístico es algo distinto. Algo puede estar bien textualmente hablando, y mal desde el punto de vista ortográfico” (Ferreiro, 1999, p. 213).

La competencia gramatical —el dominio de la sintaxis y la ortografía, entre otros— es apenas una de aquellas que el escritor debe usar en sus producciones escritas. Sin embargo, para muchos docentes bastaría con esta y con la creatividad para que los estudiantes fueran buenos escritores. Esto ocurre, probablemente, como lo advierten Lomas y Osoro (1998, p. 19) porque “los enseñantes de lengua y literatura tienen como único sustento teórico de sus saberes prácticos (...) una tradición académica ligada a la teoría gramatical, (...)”.

Entonces, estas creencias de los docentes se hallan ligadas a su formación pedagógica y, por supuesto, a su propia experiencia como estudiantes, razón por la cual, la transformación, lejos de centrarse en estrategias o herramientas para usar en el aula, debe apuntar a las concepciones más fundamentales de los docentes.

- La falta de participación de los estudiantes en la resolución del problema retórico imposibilita en gran medida el desarrollo de su autonomía como escritores. Responder preguntas como ¿a quién voy a dirigir mi texto?, ¿qué situación de comunicación debo resolver?, ¿qué clase de escrito debo escribir en este caso?, ¿cuál es mi propósito o intención de comunicación?, generan actividad cognitiva, experiencia y desarrollo de competencias en los estudiantes. Lamentablemente, la tendencia entre los docentes es responder todas estas preguntas en lugar de que lo hagan los estudiantes.

Para Cassany (1990), un escritor competente puede asumir el problema retórico y resolverlo adecuadamente, por eso el estudiante debe aprender a resolver autónomamente los problemas retóricos que le ofrecen sus producciones escritas.

Es necesario agregar que, para el caso colombiano, el problema retórico fue considerado e incluido en los Estándares de Lenguaje. Para los grados primero a tercero, por ejemplo, aparece en el factor de producción textual el siguiente enunciado identificador (MEN, 1998b, p. 30):

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Para lo cual:

Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.

Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.

- Respecto a la evaluación de la producción escrita, hay que resaltar en primer lugar que son abundantes los casos en los

que la producción textual de los estudiantes no es evaluada. Es decir que los estudiantes escriben pero los docentes no siguen el proceso, ni revisan, ni leen sus textos. Podría pensarse que la producción escrita es tomada en algunos casos como mecanismo de ocupación, de sometimiento de los estudiantes; pues "mientras escriben deben estar callados, sentados, atentos, sumisos..." (Barragán-Santos, 2010, p. 61).

Por supuesto, muchos docentes evalúan lo que sus estudiantes escriben. En algunas de estas evaluaciones pueden verse correcciones y comentarios, referidos especialmente a la ortografía y otros aspectos gramaticales, a la caligrafía y a la "belleza" del texto. Sin embargo, la mayoría de evaluaciones de los docentes se limitan a un juicio valorativo (Excelente, Bien, Felicidades, etc.), una marca (carita feliz, visto bueno, etc.) o una calificación numérica.

No es la constante que el docente manifieste por escrito u oralmente al estudiante los aciertos y las falencias de su proceso de producción escrita y de su producto (texto) en aspectos diferentes a lo gramatical, como la coherencia del texto, la recopilación de información, la organización lógica y otros que resultan de una lectura crítica más que de una búsqueda inquisitiva de incorrecciones.

Para que la evaluación no solo corrobore el aprendizaje sino que sea parte de él y lo enriquezca, para que brinde información que les permita a docentes y estudiantes direccionar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, se necesitan instrumentos y actividades que:

Permitan y faciliten la interacción entre el profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos,

textuales, lingüísticos y procedimentales implicados (Camps & Ribas, 2000, p. 47).

- El último aspecto que aquí se mencionará podría ser parte y causa de los tres anteriores pues tiene que ver bastante con el enfoque, con la mirada desde la cual se aborda la producción escrita. En las aulas, se ha dado prioridad por mucho tiempo al texto, considerando que en él se evidencian las competencias, y las incompetencias, de los estudiantes.

Este enfoque textual tiene sus adeptos, no solo en el gremio de los docentes sino también en el de los lingüistas y en el de los especialistas en didáctica. Sin embargo, cuando se valora el proceso de producción textual, aparecen circunstancias que los escritores deben sortear, decisiones que deben tomar, acciones que deben realizar para llegar al texto y que son imposibles de percibir en este.

La lógica del enfoque textual reza que cuando el texto esté bien los aprendizajes se habrán alcanzado, mientras la lógica del enfoque de procesos se fundamenta en que cuando los aprendizajes se alcancen el texto estará bien.

La alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos y pretende formarlos como autores. De una forma metafórica, podríamos decir que la corrección tradicional vende pescado porque lo que hace es solucionar los problemas puntuales que tiene un texto, mientras que la otra enseña a pescar, pues se plantea objetivos más ambiciosos y profundos, como desarrollar la autonomía de los alumnos para que puedan llegar a dominar la composición por su cuenta (Cassany, 2007b, p. 22).

La naturaleza de la escuela, como lugar donde se produce el texto, más que como lugar donde se clasifica y se enjuicia, invita a enfatizar en el proceso de producción y no en el texto. Si la mirada del docente está enfocada en el proceso, muchas cosas cambiarán en el aula para beneficio de la producción escrita.



Respecto a esta investigación

Ya se ha adelantado bastante sobre la problemática que originó esta investigación. Y de alguna manera se ha anticipado también que estuvo enfocada en un conjunto de criterios didácticos para transformar la enseñanza de la producción escrita. Conviene ahora precisar que diseñar y validar tales criterios fue su objetivo general.

La población estuvo constituida por los docentes de Básica Primaria encargados de Lengua Castellana en los 18 municipios que conforman la provincia de Guanentá, en el departamento de Santander, agrupados en seis núcleos para lograr la atención adecuada y equitativa, como se muestra en la figura 2.

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4	Núcleo 5	Núcleo 6
San Gil	Charalá	Valle de San José	Cabrera	Mogotes	Aratoca
	Encino	Pinchote	Barichara	Onzaga	Jordán Sube
	Ocamonte	Curití			
	Coromoro	Páramo	Villanueva	San Joaquín	Cepitá

Fig. 2: Organización de la población

La muestra representativa estuvo conformada por docentes de los seis núcleos y los tres estratos identificados: público-urbano, público-rural y privado; de los cuales el tercero fue el de menor incidencia por el escaso número de instituciones privadas de la región, concentradas principalmente en San Gil.

Cabe aclarar que podría hablarse de una gran mayoría de población rural pues la provincia agrupa principalmente campesinos, aunque

algunos habiten en pequeños cascos urbanos y sus hijos estudien allí. Por lo anterior, gran cantidad de docentes trabajan con el sistema de Escuela Nueva⁴, en el cual varios grados son agrupados en un mismo curso y estudian todas las materias con el mismo docente.

Se optó por la investigación-acción pues, como se expuso páginas atrás, se considera que la transformación pedagógica solo es posible si los docentes se vinculan reflexiva y activamente.

La investigación se desarrolló entre febrero de 2010 y febrero de 2012 en dos grandes fases: la de diseño y la de validación.

En la primera fase, gracias a varios escenarios de participación (municipales, nucleares y provinciales), se construyó un conjunto de criterios didácticos a través de jornadas en profundidad en las que los docentes reflexionaron y propusieron, con la mediación del grupo de investigadores y el asesor de la investigación. De más de 80 ideas iniciales, al finalizar la fase, se concluyó que eran suficiente 13 criterios.

Estos 13 criterios, en la segunda fase, se validaron primero teóricamente —en dicha validación participó también un grupo de docentes—. Luego se validaron en la práctica; para lo cual el grupo de investigadores acompañó el proceso de diseño, ejecución, sistematización, evaluación y publicación de estrategias didácticas, algunas diseñadas o adaptadas por los mismos docentes, otras propuestas por el grupo TAREPE. Durante esta fase, la información se recopiló en una bitácora que cada docente usó a manera de diario de cam-

4 “Escuela Nueva fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales de Colombia, especialmente las multigrado. Promueve un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez más vulnerable” (www.escuelanueva.org).

po, en registros de observación de los investigadores, en video y fotografía.

En consecuencia, los trece criterios que se presentan en esta obra fueron contruidos y validados en la práctica. En tal validación se concluyó que son factibles y favorecen transformaciones pedagógicas de gran valor en los roles y las concepciones de los docentes y los estudiantes, en los procesos de producción escrita y en los textos escritos por los estudiantes, entre otros aspectos.



El proceso de producción escrita

Al aceptar que la producción escrita es, principalmente, un proceso y no un acto proveniente de la intervención divina o de la genialidad —idea que se desarrollará más profundamente en el criterio 5— conviene precisar los momentos que componen este proceso.

Al respecto ya reconocidos estudiosos han ofrecido sus propuestas. Aquí se tratarán y compararán tres de gran difusión y aceptación en la pedagogía contemporánea, con el objeto de condensar una sola que sirva de orientación a los lectores (Fig. 3). Sin embargo, se advierte que quizás los pioneros del estudio del proceso de producción escrita fueron Flower & Hayes (1981) y que la mayoría de las propuestas posteriores se han basado en sus estudios.

McCormick (1986)	Cassany (2005)	Joliberth (2002)
Preparación	Planificar	Planificación
Borrador	Elaborar borradores	Puesta en texto
Edición	Revisar	Revisión

Fig. 3: Tres propuestas sobre el proceso de producción escrita

Claramente, las tres propuestas coinciden, aunque no usen las mismas palabras —lo cual puede ser también asunto de la traducción al castellano—. Tres grandes momentos componen el proceso de producción escrita: planeación, elaboración de borradores y revisión.

Sobre la planeación, bastante se estudiará en esta obra, en los criterios 4 y 5. Basta por ahora decir que se trata de la previsión de lo que será el texto, en cuanto a su sentido, su contenido, sus estructuras, sus efectos en los lectores, etc.

La elaboración de borradores, por su parte, consiste en la construcción del texto que se ha planeado. En palabras de Bombini & Alvarado (2001, p. 45) "lo planificado se materializa o se pone en palabras, razón por la cual se le denomina «traducción» o redacción. Se trata de un proceso sumamente demandante por la cantidad de aspectos distintos a los que el escritor debe prestar atención".

El aula se convierte en esta etapa en un taller de escritura, en el que diversos textos se construyen de diversas formas. A su manera, cada estudiante ensaya la realización de lo que planeó a su manera, o pide ayuda cuando no encuentra cómo hacerlo.

Cada escritor tiene su forma. Algunos se extienden rápidamente por la página desplegando sus fuerzas, dirigiendo su lápiz en direcciones inesperadas. Otros trabajan en unidades más pequeñas, jugueteando con sus comienzos, probando en una dirección y luego en la contraria, acercándose en la escritura y luego distanciándose para ver lo que han dicho (McCormick, 1986, p. 32).

Para hacer referencia a la revisión, se recomienda especialmente la lectura de los criterios 10 y 11, puesto que la revisión, como momento para determinar qué tan bien está el texto, forma parte de la evaluación. La revisión requiere lectores; los cuales pueden ser compañeros de clase, docentes, el mismo autor, padres de familia y cualquier otra persona que cuente con los elementos necesarios para realizar una lectura crítica del borrador.

De eso se trata la revisión, de una lectura crítica en la cual influyen aspectos objetivos (criterios de evaluación) y subjetivos (expectativas del lector). Por eso Cassany (2001) advierte que el maestro debe

Leer los textos y reaccionar como si fuera un lector experto, explicando al autor lo que entendió, lo que no

entendió, las impresiones y las sorpresas que le trajo el proceso de lectura del texto del alumno, etc. Esta reacción auténtica, vivida, resulta mucho más formativa que una «corrección» más directa y autoritaria («esto está bien, esto está mal»), que quizás especifica lo que el docente pretende que el alumno haga, pero que ni ofrece explicaciones satisfactorias al autor sobre su texto, ni le anima a expresar lo que realmente le interesa.

Obviamente, lo mismo se espera de los demás lectores que revisan los borradores. Y esto demanda una disposición del autor para escuchar y direccionar su texto, para discernir entre aquellos comentarios que derivan en enmendaduras o cambios imprescindibles y aquellos que pueden soslayarse por tratarse de “preferencias personales”, que si bien son respetables y valiosos no comprometen al autor a realizar ajustes.

Por ejemplo, en la oración: “asta los más díscolos estuvieron atentos” es imprescindible corregir el olvido de la hache en la palabra hasta, mientras no lo es usar el sinónimo incluso para remplazarla. Lo primero es una corrección, lo segundo una recomendación.

Para finalizar este título es pertinente la importante aclaración que los tres autores referenciados en la figura 3 hacen respecto al proceso de producción escrita: este proceso no es lineal sino recursivo.

Tal claridad se hace porque las tres etapas pueden alternarse en algunos momentos de la producción textual. A veces, en la elaboración de borradores o en la revisión, es necesario enmendar la planeación o reconstruirla pues se descubre la inconveniencia o la imposibilidad de realizar el plan. También, lógicamente, tras cada revisión viene la elaboración de un nuevo borrador o la elaboración de un borrador puede requerir revisiones intermedias específicas.

El perfeccionamiento de un escrito podría ser interminable si no fuera porque en algún momento hay que suspender el proceso, bien sea porque el tiempo se agota o porque se considera que el último borrador es suficientemente adecuado. Lo más importante es que docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores educativos comprendan que la producción textual es un oficio acucioso, un proceso, que no ocurre súbitamente y que un borrador siempre es susceptible de mejoras. Divulgar un texto, dar por terminada su producción, es por lo tanto una especie de conformismo, de resignación, al perfeccionamiento que se ha alcanzado hasta ese momento.



Criterios didácticos

1. Nos trazaremos objetivos pedagógicos que tengan en cuenta las demandas de producción escrita propias del sistema escolar y las que provienen del exterior de la escuela



Este criterio responde a una inquietud fundamental de la pedagogía: el objetivo, el para qué. Una pedagogía atada a objetivos formulados previamente puede resultar inflexible y distraída, sobre todo si llega al extremo de no reconocer aquello que no estaba planeado y que emerge de la cotidianidad pedagógica. Sin embargo, la ausencia de objetivos, o los objetivos ligeramente diseñados, construidos sobre la marcha, por intuición o capricho, pueden resultar improvisados, y hasta contraproducentes, por depender repetida y casi exclusivamente del ensayo-error y de la creatividad del docente.

Según Rosel & Domínguez (2001): "En el proceso docente educativo, los objetivos de enseñanza constituyen la categoría didáctica rectora (...). A ellos se subordinan los otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque todos se interrelacionan".

Cuando el autor expresa: "subordinan otros componentes", se refiere a esa lógica didáctica que indica que el maestro diseñará y ejecutará las estrategias, elegirá los recursos y evaluará, dependiendo de los objetivos trazados. Se asume también lógicamente que estos objetivos tendrán en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, de sus familias y de la comunidad; y que además integrarán las políticas estatales y el modelo pedagógico de la institución, entre otros aspectos.

Lo anterior refuerza la importancia de los objetivos cuando se quiere transformar las prácticas pedagógicas. No obstante, construir y seguir los objetivos pedagógicos trazados no debe excluir las múltiples posibilidades que existen de ocasionar resultados no planeados; puesto que, como dice Gimeno (2002, p. 81): "El uso de cualquier técnica o método pedagógico logra efectos complejos relacionados con el objetivo (difícilmente idénticos) y otros efectos, quizá no pretendidos, que suelen denominarse efectos secundarios o currículo oculto de los métodos pedagógicos".

Se ha encontrado en investigaciones precedentes del grupo TAREPE que los docentes suelen pedir a los estudiantes la elaboración de textos escritos para demostrar el aprendizaje de los contenidos programados, evidenciar comprensión de lectura, demostrar el nivel de ortografía, desarrollar la creatividad y el talento literario, dominar tipologías textuales y enriquecer el vocabulario.

Como puede apreciarse, todos estos objetivos son legítimos y corresponden a la cotidianidad escolar y a las necesidades que ella suscita. Sin embargo, puede pensarse que en ellos poco se tienen en cuenta las demandas que no son propias del sistema escolar.

En ningún momento se afirma que fuera de la escuela no se requieran los conocimientos, la ortografía, el vocabulario, la creatividad, las tipologías y la comprensión lectora. Se hace referencia a que en el entorno externo de la escuela, en los usos cotidianos de la escritura, estos aspectos están entre otras demandas. Por ejemplo, fuera de la escuela, se escribe con buena ortografía para que el lector entienda el mensaje y no se lleve la impresión de que se actúa con descuido o irrespeto. No se trata, normalmente, de demostrarle al destinatario que se tiene buena ortografía, dominio de algunas normas, sino de comunicar adecuada y eficientemente. Recordando a Emilia Ferreiro (1993, p. 33): "La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa".

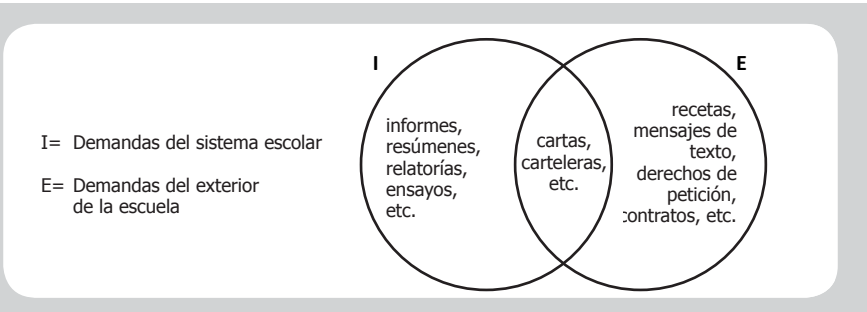


Fig. 4: Demandas de producción escrita

Lo denominado, *demandas provenientes del exterior de la escuela* son aquellas necesidades que los individuos (niños y adultos) experimentan en la cotidianidad extra-escolar. Exterior no es lo mismo que ajeno; por lo tanto, no se refiere a una separación tajante entre lo escolar y lo extra-escolar. No se desconocen las ambigüedades que se generan al respecto. Algunas demandas pueden corresponder tanto a la cotidianidad escolar como a la extra-escolar, o puede resultar imposible distinguir si son de la una o de la otra. La propuesta de este criterio es evitar un hermetismo escolar que impida renovar continuamente las demandas de escritura, sin ampliar la brecha entre el mundo de la escuela y el mundo externo a ella (Fig. 4).

Podrían considerarse demandas provenientes del exterior de la escuela: correos electrónicos, cartas para interactuar con instituciones, mensajes de texto vía celular, derechos de petición, contratos, tarjetas, cuentas de cobro, etc.

Demandas propias del sistema escolar podrían ser aquellos textos escritos que se producen con fines académicos, tales como: expresar por escrito las opiniones o conclusiones de una lectura o un debate, preparar una alocución o una exposición, elaborar un informe de investigación, escribir un ensayo, y otros por el estilo.

Hay que considerar la importancia de que la escuela reconozca las unas y las otras y se ocupe de ellas, sin concentrarse de manera exclusiva ni prioritaria en uno de estos grupos.

Aprender a satisfacer las demandas externas es importante porque el estudiante es un sujeto social que fuera de la escuela pertenece a diversas comunidades (familia, barrio, municipio, país...) y su participación en ellas depende, en muchos casos, de la escritura.

Votar, exigir un derecho, responder por una responsabilidad pública en un tribunal, acceder a la información, diligenciar un derecho de petición, analizar un plan de gobierno y dominar las formas textuales propias de las instituciones públicas y privadas, son algunos ejemplos de las prácticas sociales propias de la vida ciudadana en las que la lectura y la escritura son condiciones de posibilidad (Pérez, 2004, p. 78).

El estudiante de hoy, en los contextos en que la tecnología lo permite, hace presencia en comunidades virtuales, locales y globales, a través de la escritura.

Es importante, y seguramente requiere menos justificación, que el estudiante, como sujeto escolar aprenda a desenvolverse adecuadamente frente a las demandas escolares de escritura. Lograr que el estudiante sea un escritor competente es asegurar, en buena parte, su éxito académico ya que la vida académica se hace en gran medida con la palabra escrita; además, “escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (Cassany, 2007a, p. 32).

Concluyendo, este criterio propone que, sin dejar de incluir las demandas propias de la escuela, los maestros y las maestras, en el diseño curricular, en la planeación, incluyan objetivos que estén enfocados a favorecer el desempeño de los estudiantes ante las demandas externas de escritura. En la figura 5 se presentan algunos ejemplos de los que podrían ser unos y otros objetivos.

Objetivos derivados de demandas escolares	Objetivos derivados del exterior de la escuela
Que los estudiantes...	
... redacten informes de observación en los que narren acontecimientos; describan seres, objetos y circunstancias; y registren la información relevante para el ejercicio científico planteado.	... participen en foros, debates, chats y otros espacios virtuales, haciendo uso responsable, crítico y asertivo del derecho a expresar por escrito sus opiniones.
... produzcan narraciones en las que hagan uso de lenguaje figurado y desarrollen una secuencia cronológica que contenga y resuelva un nudo.	... escriban cartas formales dirigidas a dignatarios o instituciones, buscando solucionar casos de la vida real (suyos o de otras personas).

Fig. 5: Objetivos pedagógicos para la producción escrita

Álvarez (2010, p. 29) afirma que:

(...) el objetivo primordial en los contextos educativos ha de consistir en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad.

¿No es obvia acaso la preocupación por los usos de la escritura en entornos extra-escolares cuando se vive en una sociedad en la que haber nacido, estar vivo y gozar los derechos de todo ciudadano, al menos para el estado y otras instituciones, debe certificarse en un documento escrito?

2. Construiremos objetivos pedagógicos enfocados al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, considerando que dicho desarrollo es un proceso heterogéneo



Uno de los propósitos fundamentales de la producción escrita es la comunicación, la posibilidad de hacer llegar mensajes a otras personas, así no se reciba de ellas respuesta.

Según Bajtín (1993, citado por Hernández, 2005, p. 98), “Toda enunciación es dialógica y no tiene sentido si no se inserta en un plano comunicativo donde están involucrados el yo y los otros. Todo enunciado se ubica entre un hablante (o un autor) y un oyente (o un lector)”.

Esta naturaleza comunicativa del lenguaje es primordial al abordar la producción escrita en el aula; aunque no debe considerarse su única función porque también cumple otras que no dependen de que haya un receptor; tales como confrontar y configurar el pensamiento propio, hacer memoria personal y catarsis, expresarse artísticamente, etc.

Siendo la comunicación tan relevante por las interacciones que permite con los semejantes, cabe concluir que las competencias comunicativas de los escritores no sólo influyen en la calidad de la comunicación sino también en la convivencia y la participación, soportes fundamentales de una sociedad democrática. Una comunidad debería estar en capacidad de redactar, por ejemplo, un pliego de peticiones. Una persona debería ser capaz de escribir una carta para reclamar ante una empresa de servicios públicos. Los integrantes de una empresa o de una asociación deberían poder construir su propio reglamento o sus estatutos.

Por eso es necesario que el docente en la mediación de los procesos de escritura direcciona no todos sus esfuerzos pero si buena parte de ellos al desarrollo de competencias que permitan al estudiante comunicarse por escrito en forma clara, adecuada y asertiva. Es decir, elaborar textos que el lector pueda interpretar correctamente,

que respondan a las circunstancias de la situación comunicativa y que no falten al buen trato de quienes los han de leer.

Las competencias comunicativas han sido tratadas y organizadas de diferentes formas. Se abordará aquí la propuesta incluida en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998, p. 47), por tratarse del contexto colombiano pero también con la convicción de que es una propuesta muy acertada de la que todavía no se ha apropiado suficientemente la comunidad docente. En este documento se habla de siete competencias que harían parte de una gran competencia comunicativa, a saber: semántica, sintáctica o gramatical, textual, pragmática o sociocultural, literaria, enciclopédica y poética (Fig. 6).

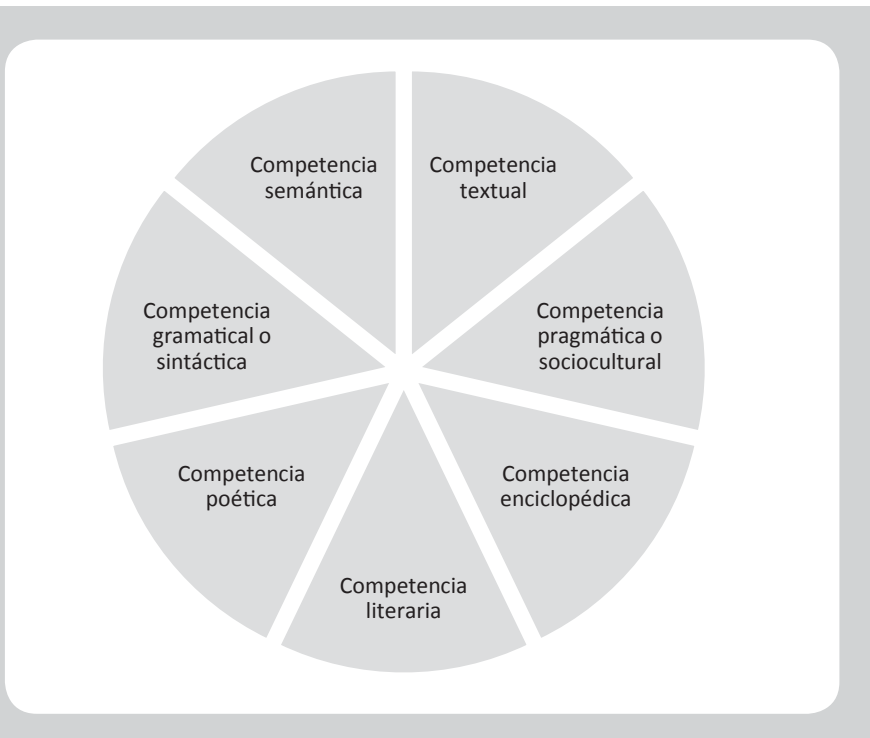


Fig. 6: Competencias que integran la competencia comunicativa (basada en MEN, 1998)

Es necesario recalcar, antes de ahondar en los conceptos de cada competencia, el hecho de que los procesos de desarrollo de las mismas en los estudiantes son notoriamente heterogéneos y dependen de muchos factores. No es lógico, por supuesto, pretender que un niño de una escuela rural en la que no hay servicio de energía eléctrica haya desarrollado sus competencias comunicativas de la misma manera que uno de un barrio de estrato cinco de Bogotá. Y no se dice aquí que el segundo tenga un desarrollo “más avanzado”. No se trata de si los niveles de competencia son mejores o peores sino del hecho de que son diferentes. Es muy posible que el niño de la escuela rural, ante la imposibilidad de ensimismarse jugando Play o chateando, y al contar con la compañía constante de familiares en su finca, haya desarrollado una oralidad desinhibida y jovial. Como también es probable que el niño de Bogotá, menos acostumbrado a entablar conversaciones cotidianamente en su casa, tenga dificultades para escuchar y expresarse elocuentemente.

Más complejo aun es el hecho de que estudiantes del mismo contexto socio-cultural y escolar presenten desarrollos tan disímiles en sus competencias. Por ejemplo, dos niñas que nacieron en la misma vereda, y con igual edad, que son vecinas, han estudiado siempre en la misma escuela, con las mismas profesoras, y cursan el mismo grado, no escriben de igual manera. Una de ellas tiene la creatividad muy desarrollada, la otra una letra pulcra y una ortografía cuidadosa. Una escribe textos extensos y emotivos, la otra los hace lacónicos y sobrios. ¿Por qué preocuparse por cuál es mejor estudiante, cuál debe sacar mejor nota, cuál debe parecerse a la otra? ¿Por qué no esforzarse por entender el perfil de cada una de las niñas y a partir de eso destacar y perfeccionar sus fortalezas y trabajar en el afinamiento de sus debilidades?

El fin de la pedagogía no consiste tanto en establecer niveles “ideales” de competencia sino en potenciar la competencia misma y

reconocer los alcances y fortalezas logrados por cada estudiante. Los docentes deben estar convencidos de que todos los estudiantes poseen todas las competencias en algún grado pero, por sus circunstancias particulares, han desarrollado unas más que otras o han tenido escasos desarrollos en cada una de ellas. Y pueden estar seguros de que siempre es posible que los estudiantes progresen en sus competencias comunicativas con una mediación adecuada de sus docentes.

● Competencia textual

Según los Lineamientos de Lengua Castellana, esta competencia se refiere a:

Los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos (MEN, 1998, p. 51).

Esta definición es amplia al igual que la denominación puesto que la palabra textual, derivada de texto, de alguna manera podría incluir todas las competencias que en un texto se logran evidenciar. Conviene por lo tanto analizar detenidamente qué se entiende por competencia textual y cuáles son sus implicaciones en las prácticas pedagógicas.

En primera instancia, un escritor competente sabe que existe una relación muy estrecha entre lo súper, lo macro y lo micro. Esto significa que cada párrafo, cada oración, cada palabra, deben respon-

der a un sentido global del texto porque el sentido se construye precisamente con cada unidad semántica que lo conforma. Analógicamente, si un texto fuera una habitación, cada pared un párrafo y cada ladrillo una oración, la ubicación y las dimensiones de cada ladrillo deben responder a las características del muro que se desea construir. A toda esta red de relaciones se le llamaría coherencia.

Los pegues de cemento podrían entenderse como los conectores, que ayudan para que ningún ladrillo se salga de la unidad del muro y garantizan que no se derrumbe. Así ocurre también con las oraciones y los párrafos; en eso, sintéticamente, consiste la cohesión de un texto.

La estructura micro es la de los ladrillos que forman los muros. La macro es la de los muros que conforman la habitación. Y la súper es la concepción lógica, la idea de habitación que determina la disposición de las piezas.

No se espera que un escritor, que un estudiante sea simplemente una persona capaz de “pegar ladrillos” según la disposición de otra que ha diseñado y que le dirige. Se aspira a que todos los estudiantes puedan ser, además de lo anterior, arquitectos de su propio texto; y que, como el arquitecto estudia el espacio, el presupuesto, los materiales, el diseño y las demás circunstancias de la construcción, el estudiante conciba, planee y construya su texto.

El escritor textualmente competente sería arquitecto, maestro y ayudante de su obra (de su texto). Elegiría el tipo de habitación (texto) más adecuado a las circunstancias, lo diseñaría, dispondría la utilización de las ideas y realizaría una construcción coherente y cohesionada, de estructuras sólidas, ajustada a las intenciones y las necesidades que la originaron.

● Competencia gramatical o sintáctica

Una acertada definición de gramática es la que expone Álex Grijelmo en su obra *Gramática descomplicada* (2006, p. 21): “Es el estudio sistemático de las relaciones que han tejido entre sí las sílabas, las palabras y las oraciones. Ellas mismas se han organizado, sin que nadie les haya mandado nada. ¿Quién habría podido hacer eso?”.

El autor, intencionalmente, recuerda que no ha sido primero la gramática y luego la lengua sino lo contrario. La gramática no rige la lengua sino que la estudia para entender, por ejemplo, cuál es el conjunto de reglas —morfológicas, sintácticas, fonológicas, ortográficas y fonéticas— imprescindibles para construir textos claros, adecuados, asertivos, etc. Es decir, necesarias para comunicarse por escrito.

Se ha discutido mucho sobre la existencia de una disposición genética al aprendizaje de la gramática (concordancia de género y número, conjugación, organización sintáctica, puntuación, uso de conectores, flexión de las palabras, ortografía, etc.) que permite a las personas elaborar discursos correctamente sin dar razón exacta de las normas que aplican. Tal como el ayudante de obra o el maestro encuentran el punto de la mezcla sin dar razón de la proporción matemática, y mucho menos de los conceptos químicos que aplican.

Un bebé que no domina la escritura y la lectura convencionales, por ejemplo, estructura frases sintácticamente adecuadas sin haber recibido lecciones de gramática. Dice por ejemplo: “mamá, quiero tetero” sin saber que está aplicando un complemento directo al verbo conjugado en primera persona del singular, en tiempo presente del modo indicativo, y que con la pausa que hace luego de decir mamá, está conformando un vocativo. Y no es que repita “como un loro”

lo que ha escuchado. Lo que él dice tiene significado y propósito comunicativo.

Howard Gardner (2007, p. 117) manifiesta que: "Parece ser que los procesos sintácticos y fonológicos son especiales, probablemente específicos de los seres humanos, y se desarrollan con necesidad hasta cierto punto escasa de apoyo proveniente de factores ambientales".

Surgen entonces cuestionamientos sobre el sentido que tiene enseñar gramática en las escuelas a los estudiantes que podrían tener una disposición natural, genética, a dominar la gramática de su lengua materna y que, además, probablemente pocas veces en sus situaciones comunicativas deban dar cuenta de las normas que aplican, a menos que se dediquen a la lingüística o alguna profesión afín.

Son pertinentes aquí las palabras de Daniel Cassany: "El código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior. Podemos tener o no una capacidad innata para adquirirlo, pero los conocimientos lingüísticos vienen del exterior" (2005, p. 60).

Esto significa que el bebé (con una competencia gramatical ínsita o sin ella) aunque no recibe clases de gramática aprende a construir frases porque escucha a sus semejantes hablar y entabla con ellos pequeñas conversaciones. Tal como el ayudante de obra aprende a preparar la mezcla cuando presencia y participa de la preparación de la misma con otros más avezados en el asunto.

En pocas palabras, la competencia gramatical del común de las personas no se desarrolla intencionalmente ni a través de lecciones. Muchas reglas de la lengua que se aplican al escribir están en el cerebro sin explicación aparente y sin que se pueda dar razón de ellas.

Por ejemplo, si se pregunta a la gente que sabe escribir correctamente, incluso a escritores experimentados, ¿cuál es el sujeto de la pregunta que está leyendo?, o ¿qué normas se aplican al escribir esta pregunta?, probablemente no podrían dar respuesta.

En la misma obra de Cassany, *Describir el escribir*, un escritor competente, en una investigación referida por el autor, dijo: “He llegado a la conclusión de que tengo las reglas muy interiorizadas y no pienso nunca o casi nunca si lo hago bien o mal. Ordinariamente creo que lo hago bien” (2005, p. 107).

No hay que creer que la instrucción gramatical es inútil por lo que se ha expuesto anteriormente. Dominar conscientemente las reglas resulta muy importante para escribir (especialmente, en la etapa de revisión del texto y en la reconstrucción de borradores); como también es importante saber buscar la regla en la fuente adecuada y saber aplicarla.

Lo que se enfatiza es que es posible tener una buena competencia gramatical sin habérselo propuesto o sin haber recibido lecciones de gramática; y que también se puede haber estudiado gramática mucho tiempo sin desarrollar significativamente la competencia gramatical —como el ayudante de obra que nunca llega a ser maestro porque siempre requiere que otro le indique lo que debe hacer, le revise el trabajo y le señale sus equivocaciones—.

Concluyendo, la competencia gramatical es imprescindible para que los estudiantes se comuniquen por escrito pero esto no significa que haya que desvelarse por dar lecciones constantes de normas ortográficas, conjugación, estructura de la oración, etc. Es conveniente potenciar esta competencia en situaciones auténticas de comunicación, con aprendizajes significativos de normas que resulten útiles a los estudiantes (ojalá justificados en las incorrecciones que

se presenten con mayor frecuencia en sus escritos). Esto se refuerza con las respuestas oportunas y sencillas a los interrogantes que ellos plantean en clase y con ejercicios que los vuelvan hábiles en el uso de diccionarios, manuales y otras fuentes de información gramatical. En todo caso es muy importante y conveniente también ponerlos en contacto con textos de pocas incorrecciones gramaticales, hacerles vivir situaciones de comunicación auténticas y valorar la competencia gramatical que demuestran al escribir, aunque no sepan dar razón de las normas que aplican.

● Competencia pragmática

¿Para cuántas personas se necesita la habitación a construir? ¿Cuántas camas y de qué dimensiones deben caber en ella? ¿Con qué área se cuenta para tal habitación? ¿Con qué presupuesto? ¿Cuál es el clima del lugar? ¿Qué tipo de personas se espera que la habiten? ¿Importan mucho para ellas los acabados? ¿Tienen suficientes recursos para pagarlos? No se trata de construir una habitación cualquiera sino de construir la habitación adecuada.

En la producción de textos escritos ocurre algo similar. Escribir un texto no debe ser una acción descontextualizada. Debe responder a las características de los destinatarios, al canal por el cual llegará a ellos, a los propósitos comunicativos, al tema que se tratará, etc. Por eso, la competencia pragmática tiene estrecha relación con el problema retórico; es decir, con la consideración que el escritor hace de las diversas circunstancias de la situación de comunicación, tal como se tratará más adelante en el criterio 4.

Es común que los estudiantes se hagan la pregunta: ¿Qué quiero decir en este texto? Sin embargo, es poco frecuente que se interroguen también sobre: ¿Qué les conviene decir en ese texto?

¿De qué manera deben decirlo? ¿Quiénes leerán este texto? ¿Qué entenderán estas personas y qué reacciones puede causarles tal interpretación?

El texto no debe ser producido fuera de contexto, como tampoco la habitación. Porque habría muchas posibilidades de que, aunque la construcción fuera sólida, correcta y agradable para algunos, no fuera adecuada para quienes la necesitan, por las diversas circunstancias que se han mencionado párrafos atrás.

Entre otras características, el texto debe ser adecuado a la situación comunicativa, a las circunstancias y al contexto. Es indispensable que el escritor aprenda a reconocer tema, canal, propósito y destinatario; y también a tomar decisiones que correspondan con estos elementos, tales como proyectar la extensión ideal del texto, elegir el tipo de texto más conveniente y el léxico que corresponde, etc.

Pero si la mediación del maestro en el aula no lleva al estudiante a resolver problemas retóricos, a duras penas se estarían instruyendo ayudantes de obra; nunca arquitectos ni ingenieros de sus propios textos. Es decir, si son los maestros quienes identifican las circunstancias y toman las decisiones (o peor aún, si deciden sin considerar siquiera las circunstancias), no estarán favoreciendo el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes.

Los docentes estamos llamados a procurar: por un lado, toda la diversidad posible en los problemas retóricos, mediante la variación y combinación de sus elementos en situaciones auténticas de comunicación; y, por el otro, el progreso del estudiante en su autonomía para resolver problemas retóricos. Así las cosas, se avanzará en la generación de un ambiente de aula para verdaderos escritores, más que para amanuenses o escribanos, escritores "por encargo" (Barragán-Santos & Neira, 2011, p. 34).

● Competencia enciclopédica

Se supone la siguiente situación de comunicación: un autor escribirá un texto para explicarles a jóvenes de noveno grado por qué algunos huevos de gallina, de los que ellos consumen diariamente, tienen dos yemas.

Ahora, se considera paralelamente esta situación de construcción: un arquitecto debe diseñar un centro comercial en un centro histórico de una ciudad colombiana; por lo tanto, está obligado a respetar la cultura y aquello que se denomina patrimonio histórico arquitectónico.

La competencia enciclopédica, según la propuesta del MEN (1998, p. 51), consiste en:

La capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Entonces, cómo influye esta competencia en la situación de comunicación planteada. A continuación se propone cómo resolverlo.

¿Qué saberes —diferentes a los propiamente lingüísticos— debe poner en juego el autor del texto de los huevos de dos yemas? Para empezar, requiere de unos saberes científicos, especialmente relacionados con el campo de la genética y la biología; además, convendría también tener conocimientos sobre el contenido nutricional del huevo y las implicaciones de las dos yemas en tal contenido. Y, obviamente, también es importante contar con algunos saberes relacionados con la puesta, la recolección y la preparación de los

huevos, sobre todo si se trata de un contexto rural, en el que los estudiantes tienen conocimientos al respecto.

Así como el arquitecto debe hacer uso de algunos conocimientos que no son específicos de su profesión para realizar el diseño al que se hizo referencia párrafos atrás —averiguando por ejemplo cuál es el legado cultural que se protege en este sector y qué ha distinguido históricamente las viviendas allí—, el escritor también necesita conocimientos sobre el tema del cual escribirá, sobre otros temas que puedan converger en el texto, etc.

● Competencia semántica

Reza una frase célebre de Quintiliano: “No hables de modo que puedan entenderte bien sino de manera que no puedan entenderte mal”. Tal enunciado podría resumir el sentido de esta competencia en la producción escrita como la capacidad de escribir usando adecuadamente los significados de las palabras para construir también el significado global de los textos, de modo que los destinatarios interpreten el mensaje como el autor desea transmitirlo. No debe entenderse como que los lectores deban quedarse con la comprensión literal del texto y no puedan tener otra interpretación de él, aunque en algunos textos —como una carta de renuncia, por ejemplo— esta sería una meta.

A continuación, un ejemplo para analizar lo anterior. La siguiente es una frase de un maestro en un foro educativo: “Los estudiantes de ahora no estudian porque pasan mucho tiempo en internet, en donde encuentran violencia, vicio y pornografía disponible fácilmente”.

Esta frase puede entenderse como que todos los estudiantes de esta época pasan mucho tiempo accediendo a violencia, vicio y por-

nografía en internet; lo que, además de ser falso, no corresponde con el mensaje que el maestro quería transmitir.

Para empezar, las generalizaciones son poco amables y muy riesgosas. El uso del artículo *los* podría reemplazarse por el adjetivo *algunos*, o por el sintagma *hay estudiantes*, para evitar que se interprete como si se hablara también de otros *estudiantes* que no eran parte del sujeto al que se refería el autor en lo afirmado.

Además, se da a entender que los estudiantes que pasan mucho tiempo en internet acceden en todos los casos a contenido inadecuado. Obviamente, esto tampoco era lo que el autor quería comunicar pues así desconocería los usos académicos, lúdicos y sociales que dan los estudiantes a internet, y que en muchos casos son los únicos usos que le dan.

La oración pudo haberse construido de la siguiente manera: "Algunos estudiantes contemporáneos pasan demasiado tiempo en internet y allí están expuestos a contenidos de violencia, vicio y pornografía; a los que pueden acceder fácil e, incluso, involuntariamente".

Como puede verse, la competencia semántica incluye léxico pero también eufemismo, responsabilidad, asertividad y empatía con los lectores; es decir, el autor debe prever cómo puede ser interpretado su escrito.

● Competencia literaria

El maestro y el arquitecto no solamente aprenden de sus propias obras, sino también de otras que ven, visitan, conocen y analizan. El escritor, así mismo, no aprende a escribir sólo escribiendo; también leyendo.

Obviamente, la experiencia de lectura nutre todas las competencias pero fundamentalmente la literaria. Los estudiantes al leer aprenden tramas, personajes, estructuras, mundos ficticios y reales, frases y figuras literarias magistrales y significativas, caminos que han seguido otros autores y artilugios de estilo.

No se trata, de aprender para plagiar, para usurpar los derechos de otros autores, sino para enriquecer sus propias obras. Por ejemplo, es indudable la competencia literaria de J. K. Rowling, autora de la saga Harry Potter, que logra articular diversos personajes, lugares y elementos mitológicos en torno a la trama de sus siete libros.

Tampoco se duda de un arquitecto cosmopolita que transforma la arquitectura de una región articulando a ella conceptos y estilos que ha encontrado en su trasegar, en su experiencia, como "lector" de otras obras de la arquitectura mundial.

En esta competencia, merece ser mencionada y considerada la noción de "leer como un escritor", usada por Daniel Cassany en *Describir el escribir* (2005) basándose en un artículo de Frank Smith (1983).

Se trata de que los estudiantes (y cualquiera que se proponga escribir) no solo deben leer como lectores; es decir, buscando lo que el autor les quiso decir o lo que el texto les permite inferir, opinar y proponer. Es necesario además estar atentos a cómo escribió el autor; lo que equivale a preguntarse por qué usó esta palabra y no otra, cómo empezó el texto y cómo lo terminó, de qué manera introdujo los diálogos y las citas textuales, etc.

Para los docentes es importante atender las manifestaciones de la competencia literaria. A veces parece que los estudiantes "se están copiando" de otros textos que han leído; sin embargo, un texto de-

masiado similar a otro puede ser evidencia también de una competencia literaria bien desarrollada pero mal empleada. En todo caso, leer —como un lector y como un escritor— afina la competencia literaria y, en consecuencia, la producción escrita.

● Competencia poética

Aunque en el texto de los lineamientos curriculares no se usa la palabra creatividad para referirse a esta competencia; sí se menciona la búsqueda del estilo personal cuando se define como: “capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos” (MEN, 1998, p. 51).

El reto de los maestros en este aspecto es el de avivar el creador que hay en todo niño, poniéndolo en contacto con los caminos que otros han seguido antes que él en la escritura e impulsándolo a buscar sus caminos propios.

Este reto resulta poco recomendable para aquellos que todavía prefieren un aula llena de seres sumisos y conformistas porque la creatividad no es simplemente una cualidad para la escritura sino una característica de la personalidad, una manera de pensar y de vivir.

El creador destaca por su temperamento, su personalidad y su actitud. Es una persona eternamente insatisfecha con el trabajo, las normas y las respuestas del momento. Emprende nuevas direcciones y disfruta siendo diferente de los demás, o por lo menos, sabe sobrellevar esa diferencia (Gardner, 2005, p. 64).

En consecuencia, el estudiante creativo no solo generará metáforas inéditas o ideará mundos fantásticos que deleitan a los lectores; también se hartará pronto de los ejercicios de escritura comunes y

corrientes, de las narraciones clásicas, de las tramas típicas, de las clases previsibles, etc.

En la misma obra citada anteriormente, Gardner (2005) distingue entre el experto y el creador. El primero, dice, domina el conocimiento que ya existe, el segundo se apasiona por lo inexistente, lo desconocido, lo innovador. Y agrega que si bien los expertos son imprescindibles en el mundo y su trabajo es confiable, quienes generan las transformaciones son los creadores.

Y aquí puede surgir un dilema respecto a la creación: ¿es una innovación aquello que el creador genera aun si otros han llegado a lo mismo sin que él lo sepa? Es decir, ¿si un niño fuera el autor de un cuento en que aparece un hombre tan corpulento que no puede entrar de frente por las puertas de las casas —tal como el primer hijo de Úrsula Iguarán y José Arcadio Buendía— esta sería realmente una creación?

En todos los casos, es el medio social el que reconoce algo como innovador. Es por eso que alguien puede plagiar un cuento y hacerlo pasar como suyo en el salón de clases mientras no haya otro que reconozca el texto por alguna experiencia previa con él.

Competería entonces al maestro, en primera instancia, sopesar la situación del ejemplo mencionado en el interrogante y determinar si se trata de un niño creador con total desconocimiento de Cien años de soledad o de un plagiador. En todo caso, la prudencia es buena consejera cuando se trata de evaluar las creaciones de los estudiantes. No conviene resaltar demasiado un brote sorpresivo de creatividad ni hacer evidentes las sospechas de plagio sin analizar la situación con detenimiento. El maestro irá alcanzando un conocimiento del estilo de los estudiantes y el tiempo le ayudará a reconocer la competencia poética de cada uno, pues la creatividad, como ya se dijo, es parte de la personalidad del individuo.

Si el hombre corpulento en el cuento del niño fuera realmente su invención, cuánta satisfacción debería sentir un maestro de tener en su aula alguien que coincida en sus creaciones con García Márquez, qué oportunidad podría ser más propicia para hablarles a los estudiantes de Cien años de soledad y, si es pertinente, leerles el fragmento en que se describe a José Arcadio.

Si resultara ser un préstamo que el niño ha hecho de la obra del nobel, cuánta cautela requeriría el maestro para manejar la situación. ¿Acaso sería este un indicio de que este estudiante es y será un usurpador de los derechos de autor? ¿Merecerá un escarmiento que le haga acordarse toda su vida de las consecuencias que tiene tal delito?

Vale la pena traer a colación aquí a Michèle Petit (2008), quien se ha referido a las bondades de la copia en la escritura argumentando que quien plagia tiene capacidades para valorar lo que ha leído y considerarlo digno de ser repetido y compartido con otros. Además, insinúa la autora, ese puede ser el camino para llegar a la verdadera producción escrita, quizás parafraseando el estudiante logre encontrar sus propias palabras. Seguramente ese ha sido el camino de muchos buenos dibujantes, quienes primero —con placer e interés— dibujaron o calcaron imágenes realizadas por otros y luego descubrieron y desarrollaron su habilidad para crear sus propios dibujos.

Se concluye aclarando que la competencia poética no es la capacidad de alguien para escribir poemas —aunque escribiendo poemas se puede desarrollar y evidenciar la competencia poética—. Cuando se habla de esta competencia, se hace referencia a una actitud de búsqueda de nuevos caminos en la producción escrita. Y estos caminos pueden conducir a la generación de tramas excepcionales, personajes inimaginables, figuras literarias asombrosas, usos

imprevistos de los signos de puntuación, estilos desconcertantes y otras manifestaciones de creatividad que no se limitan al plano de lo literario sino que también pueden reflejarse en innovaciones en la manera de iniciar una carta, redactar una noticia o titular un artículo.

La competencia poética, en los procesos de producción textual, no requiere de talleres literarios numerosos sino de un ambiente de aula con acompañamiento que propicie y premie la innovación en lugar de subordinarla a la obediencia, la conformidad y el acatamiento de lo que se considera correcto o normal.

3. Diseñaremos estrategias pedagógicas que integren lectura y oralidad en la producción de textos escritos y que involucren también diversas áreas curriculares



Concurso de oratoria para desarrollar oralidad, festival de poesía para desarrollar la escritura, prueba de comprensión para desarrollar la lectura. Es corriente que en el ambiente escolar se realicen actividades aisladas para favorecer la oralidad, la escritura, o la lectura; incluso existen planes de estudio con asignaturas especiales que hacen más evidente y tajante tal división.

Lo que aquí se plantea, por el contrario, es una integración en la que, en una especie de mutualismo, cada habilidad se relacione con las otras (Fig. 7).

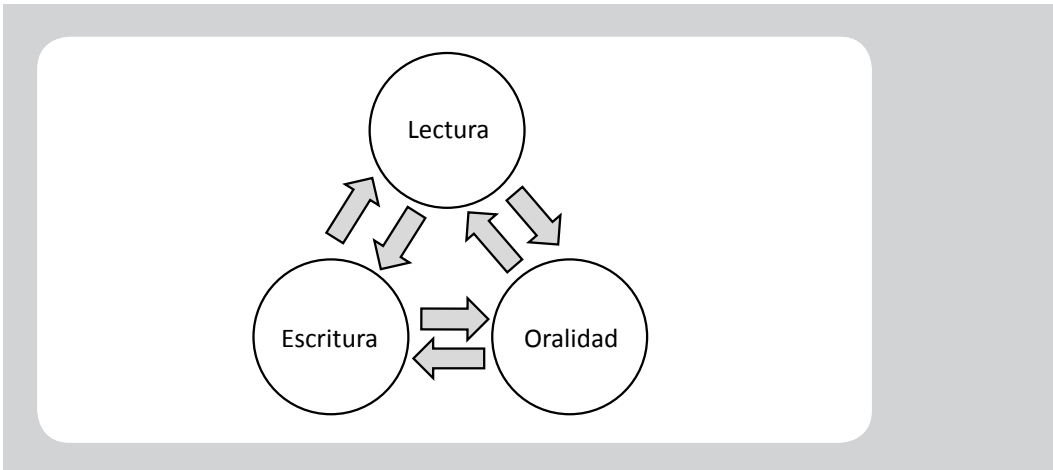


Fig. 7: Relaciones de la lectura, la escritura y la oralidad en el aula

Es decir; por ejemplo, que si se hace el concurso de oratoria, se realicen actividades de lectura y escritura previas al discurso oral; que la creación poética para el festival esté acompañada de lecturas y recitales de poesía, de conversaciones sobre poesía; que la prueba de comprensión incluya preguntas abiertas para que el estudiante escriba, que el texto sea leído oralmente y las preguntas y las respuestas sean discutidas en plenaria.

¿Por qué? Por tres motivos fundamentales: porque el aula es un escenario comunicativo en el que surgen y al que confluyen irremediablemente la oralidad, la lectura y la escritura; también por una especie de economía de esfuerzos didácticos y además porque cada habilidad le aporta a las otras en su desarrollo.

Respecto a lo primero, "Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes actividades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas" (Barragán, Camps, Cardona, Ferrer, Larreula & López del Castillo et al., 2005, p. 37).

En el aula de clase evidentemente se mezclan la lectura, la escritura y la oralidad, porque este lugar se convierte en un escenario de comunicación. Por la misma naturaleza del ser humano los estudiantes constantemente están hablando, leyendo, y escribiendo; no solamente cuando los docentes lo disponen sino también espontáneamente e incluso cuando lo tienen prohibido.

Las constantes interacciones en el aula de clase, tanto las generadas intencionalmente por el docente, como las que surgen de forma imprevista, favorecen que los estudiantes desarrollen sus habilidades y que compartan conocimientos, situaciones y vivencias entre ellos mismos y con el docente.

Para fomentar un verdadero ambiente de diálogo el maestro debe crear y desarrollar en el aula de clase situaciones que sorprendan y desconcierten a sus estudiantes, frente a lo que están por conocer o comprender, según Camacho de Pastrana A. (2010), quién además propone que la conversación, el debate, el diálogo estructurado y el resumen, entre otros, juegan un papel definitivo para lograrlo.

En cuanto a la economía de esfuerzos didácticos, a veces una actividad de aula puede tomar como base una habilidad determinada, pero vincular a las otras. Por ejemplo, si se va a elaborar un escrito, maestros y estudiantes pueden dialogar sobre lo que se piensa escribir, sobre su plan; además durante el proceso de producción del texto se pueden leer los borradores con el fin de realizar comentarios, brindar opiniones y sugerencias. De este modo, las habilidades de lectura y oralidad están inmersas en todos los momentos de la actividad pedagógica pese a que la finalidad sea un escrito.

Si las tres habilidades se pueden mezclar en una misma actividad, para qué implementar estrategias independientes para desarrollar oralidad, o escritura, o lectura.

Es importante que al elegir o diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la producción escrita se visualice al grupo de estudiantes como una comunidad de habla, lectura y escritura en la que los estudiantes cooperan en la construcción del sentido y en la que se crean y recrean diferentes tipos de textos, los cuales también tienen diversas intenciones comunicativas, como lo plantean Lomas, Osorio & Tusón (2002).

En este sentido, si la lectura, escritura y oralidad son prácticas significativas, socialmente aceptadas y extraordinariamente útiles para la vida de los estudiantes, es necesario que los maestros busquen alternativas para integrarlas en las estrategias pedagógicas con fines claros, concretos.

De otro lado, el aporte que la integración de la lectura, la escritura y la oralidad, hace en el proceso de producción escrita de los estudiantes no solo se ve reflejado en el área de lengua castellana sino que trasciende significativamente a otras áreas del currículo, ya que

en ellas también existen espacios de comunicación; Al respecto Barreto (2010) plantea:

El plan curricular debe ser integrado, es decir articulado entre los docentes de las áreas básicas de cada institución. Leer y escribir —si se entiende de modo transcurricular— no puede quedar a cargo del profesor de lenguas. Este se encarga de enseñar contenidos y destrezas específicas del área, pero los resultados se deben verificar en todas las áreas del currículo donde se lee y se escribe (p. 17).

El uso de la escritura, la lectura y la oralidad en todas las áreas curriculares, favorece el acceso de los estudiantes a la información y los discursos que estas manejan y la comprensión de los conceptos que se exponen y utilizan los textos (Tolchinsky & Simó, 2001).

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse a los diferentes tipos de textos que se necesitan para estudiar otras áreas, les será más fácil identificar datos, relacionar temas y realizar una mayor profundización de los contenidos para entenderlos mejor.

Adicionalmente, no debe olvidarse que la oralidad incluye la escucha y el habla, habilidades muy importantes en la convivencia diaria. Aprender a escuchar y a hablar es mucho más que comprender y producir textos orales, es también entender que con “la palabra podemos construir escenarios de paz o escenarios de odio” (Arias, 2010, p. 63) y por lo tanto es impostergable que los docentes y los estudiantes respeten la palabra de los otros, les permitan expresarla pese a los desacuerdos, excluyan los juicios personales y los prejuicios, entre otras actitudes necesarias para la conformación de conversaciones en las que, además de establecer comunicación, se construya y ejerza la ciudadanía.

4. Concertaremos con los estudiantes: temas, destinatarios, canales, tipologías y propósitos comunicativos de sus textos, al iniciar el proceso de escritura



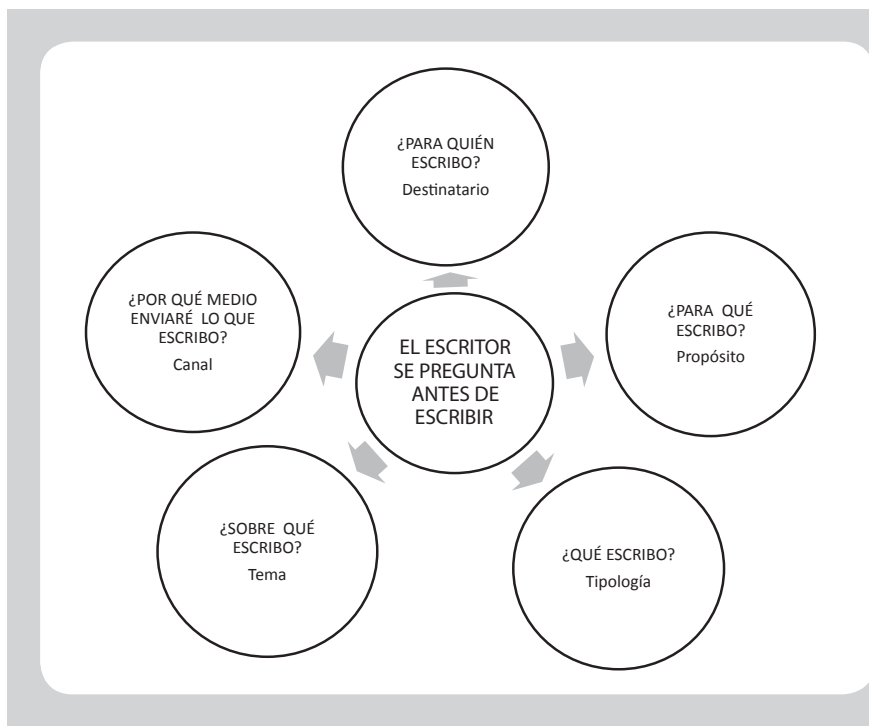


Fig. 8: Preguntas para resolver el problema retórico

¿A quién escribo?, ¿para qué escribo?, ¿qué tipo de texto escribo?, ¿sobre qué escribo?, ¿de qué manera llegará lo que escribo a sus lectores? (Fig. 8), son preguntas que todo escritor competente debe hacerse durante la planeación de sus escritos. Teniendo en cuenta que "si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir" (Alvarado, 2009, p. 39).

Cuando los estudiantes responden estas preguntas resuelven problemas retóricos y la escritura se convierte en una actividad más auténtica. Cassany (2005) afirma que:

Escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado: pedir trabajo, expresar un sentimiento de pesame, aclarar dudas, etc. El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que le damos a este problema (p. 172).

Escribir un aviso para ser leído por todos los niños de la escuela invitándolos a no tirar la basura en los corredores no es igual que redactar un mensaje de cumpleaños para un buen amigo, o una carta para un niño desconocido de otra institución con quien se desea entablar una relación amistosa. Los ejemplos anteriores presentan tres situaciones con propósitos, destinatarios y tipologías diferentes.

En el primer caso se escribe para un grupo de destinatarios, para una población, mientras en los otros dos se le escribe a un solo niño. Incluso, el segundo y el tercer caso, aunque se dirigen a un solo destinatario, presentan grandes diferencias: no se tiene el mismo nivel de cercanía, afecto y confianza con un buen amigo que con alguien a quien ni siquiera se ha visto personalmente. La diferencia existente entre los destinatarios ocasiona, entre otras cosas, diferencias en el léxico, el estilo y la extensión del texto.

El propósito comunicativo en los tres casos también es diferente. El aviso busca invitar, persuadir a un grupo de personas para que cambie actitudes; por lo cual se requiere de un mensaje sugestivo y persuasivo. Los otros dos casos tienen intenciones comunicativas diferentes; escribir para felicitar por el cumpleaños, obviamente no es lo mismo que escribir para entablar una amistad a distancia.

Contemplar estas circunstancias antes de iniciar la tarea de escribir, es una labor necesaria que favorece el desarrollo de las

competencias comunicativas. Finocchio (2009), al respecto señala que:

una de las actividades básicas con las que deberían contar quienes están aprendiendo a escribir es saber cómo adecuar los escritos a diversos destinatarios, propósitos, géneros y temas, es decir, a situaciones retóricas diferentes, de manera tal que se favorezca el acceso a la complejidad que abre la escritura (p. 62).

Entonces, quien exhorta a sus estudiantes a escribir una carta podría estar desconociendo la necesidad de resolver las preguntas propias del problema retórico. Y quien le resuelve a los estudiantes todas las preguntas no estaría favoreciendo el desarrollo de su autonomía como escritores. Este sencillo acto de resolución de interrogantes fundamentales sobre el texto que se va a escribir puede determinar de manera relevante el proceso de producción escrita y el texto que este originará. Por eso a continuación profundizaremos sobre el problema retórico, que está formado por los elementos de la situación de comunicación y sobre el cual existen diferentes propuestas; las cuales convergen en varios aspectos, en especial porque todas se basan en Flower y Hayes (1981).

Benítez (2004), por ejemplo, afirma que el problema retórico está formado por tres componentes: tópico, propósito y audiencia. El tópico, según este autor, es más específico que el tema y es el eje de las ideas principales del texto. Mientras el tema hace referencia a un gran campo del conocimiento el tópico es una especificidad dentro del mismo tema.

Por su parte, Álvarez (2010) afirma que:

La primera fase de composición de un texto tiene en cuenta principalmente la contextualización (inscribir el

texto en una situación de producción, mediante la determinación de la intención o la finalidad comunicativa, la representación del lector y las estrategias perlocutoras) (p. 55).

Para Daniel Cassany (2005), el problema retórico está conformado por “la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, y los propósitos u objetivos que se marca el autor” (p. 172). En este listado, un poco más amplio, Cassany considera aspectos como las relaciones existentes entre quien escribe y quien lee y el canal utilizado —ya que escribir un mensaje que se enviará impreso en volantes, es diferente a escribir uno que será enviado por e-mail a sus destinatarios—.

Se considera aquí que las diferentes propuestas sobre los componentes del problema retórico pueden condensarse en: destinatarios, tema, canal y propósito. A continuación se presenta una breve revisión de cada uno de ellos y se presentan algunas reflexiones y propuestas.

● Sobre los destinatarios

Determinar con los estudiantes las características de los destinatarios es importante ya que estos “delimitan el registro lingüístico que el escritor utiliza para ceñirse a las convenciones de un determinado tipo de texto” (Benítez, 2004). Habrá pues que establecer quién o quiénes serán los lectores del texto, el nivel de cercanía que se tiene con los mismos y lo que se sabe de ellos.

Si se trata, por ejemplo, de destinatarios de quienes se conoce muy poco, o de destinatarios ficticios, habrá que concretar alguna información para configurarlos como lectores de los textos (gustos, hábitos, edades, nivel socio-cultural, entorno familiar, etc.).

Los destinatarios pueden ser varios o una sola persona (los profesores de mi colegio o mi director de grupo). Además, en algunos casos el destinatario puede ser una entidad, no una persona (el Ministerio de Educación, Fundalectura, etc.). Las opciones de destinatarios resultan infinitas, alcanzan para que cada texto tenga destinatarios diferentes y su elección depende de necesidades o intereses que pueden surgir de los estudiantes o de los profesores (aunque se prefiere lo primero) pero que en todo caso deben ser conocidos por los autores pues lo importante es que "los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia (del lector o lectores a quien va destinado el texto) y durante la composición dedican más tiempo a pensar en sus características" (Cassany, 2005, p. 120).

● Sobre el propósito

Todo acto de escritura tiene una intención; aunque a veces ella no se explicita y su mismo autor no la haya reconocido. Suele ocurrir (especialmente en los textos literarios) que los escritores, al leer su texto, se percaten de que un propósito implícito hay en ellos (protestar, lamentarse, divertirse o divertirse, burlarse, etc.) o también es usual que los lectores consideren que hay intenciones en el texto sin que el autor las haya previsto o las reconozca.

También es posible que se combinen propósitos: un aviso que persigue alertar a la comunidad sobre los peligros de talar los árboles que hay junto al río puede a la vez persuadir para cuidar la fuente hídrica y sembrar más árboles en su ribera.

En la tarea pedagógica, corresponde a los docentes que los propósitos comunicativos se expliciten y que los estudiantes participen activamente en su identificación y construcción. Que estudiantes y maestros, por ejemplo, a partir de la necesidad de textos de li-

teratura infantil en su escuela o en su aula, decidan realizar una campaña para conseguirlos y que esta campaña incluya producción escrita.

Los propósitos de escritura que subyacen de esta situación podrían ser: convencer a los habitantes de apoyar la campaña, solicitar a librerías la donación de algunos textos, pedir al alcalde la destinación de recursos económicos, etc.

Meek (2004) asegura que los niños se hacen conscientes del poder del lenguaje, de lo que pueden conseguir con él. Entonces, definir el propósito de sus textos es una forma de decidir qué hacen con el poder que tienen al usar la palabra escrita. Lamentable, y hasta peligroso, sería que los estudiantes no tomaran conciencia de dicho poder en su paso por la escuela aprendieran a usarlo responsablemente.

● Sobre el canal

El medio por el cual el texto llegará a sus destinatarios juega un papel importante, ya que existen diferentes canales mediante los cuales se podrían dar a conocer los escritos realizados para convocar a los habitantes a que participen en la campaña mencionada párrafos atrás: volantes, mensajes radiales o televisivos, cartas, correos electrónicos, etc. Es necesario comparar las exigencias particulares de escribir un texto para ser leído en la radio con las de uno que será leído directamente por los destinatarios en un papel. Esto influye en el lenguaje, la extensión del mensaje, la estructura, etc.

Si bien la mayoría de los textos que se producen en clase tienen destinatarios cercanos a quienes se les entregan en sus manos, es importante que los estudiantes aprendan a dominar variados cana-

les (Jolibert & Sraïki, 2009) pues las demandas escolares y extraescolares, como se mencionó en el criterio 1, son diversas.

Proponer en el aula diferentes canales para hacer llegar los textos a sus destinatarios o para divulgarlos, le confiere variedad a la producción escrita y afecta favorablemente la motivación de los estudiantes.

● Sobre el tema

El tema es el asunto sobre el cual se escribe. Conviene que esté bien delimitado y que sea preciso. Por ejemplo, para un estudiante que emprende la tarea de escribir un texto sería mucho más puntual y más fácil hacerlo sobre las aves que sobre las clases de animales, o sobre los deportes de conjunto que sobre el deporte en general.

¿Sobre qué escribir? es una pregunta que asalta a menudo tanto a maestros como a estudiantes y logra perturbarlos a veces por la infinitud de las respuestas. Lo ideal sería escribir sobre aquello en lo que haya especial interés, conocimiento o gusto. Sin embargo, los estudiantes pueden no tener conocimiento o interés respecto a temas sobre los cuales sería favorable escribir.

Es necesario, en ocasiones, retar a los estudiantes con temas interesantes y significativos que logren cautivar su atención. Esto puede hacerse a través de preguntas, aprovechando las múltiples ventajas cognitivas y motivacionales de formular y responder interrogantes (García, 2010). Entonces, en lugar de plantear escribir un texto sobre las gallinas, podría formularse la pregunta ¿Cuáles son las características de las gallinas? o ¿Cuáles son las diferencias entre las gallinas y las águilas? y pedir que se produzca un texto para responderla. Y, mejor aún, se podría pedir a los estudiantes que se

formulen preguntas sobre las gallinas y las respondan a través de textos escritos por ellos mismos, desarrollando así no solo la capacidad para responder sino también para preguntar.

Este tipo de direccionamiento de la temática, de entrada plantea la necesidad de buscar información, lo cual significa consultar fuentes, como se propone en el criterio 7.

● Sobre la tipología

Cuando se hace referencia aquí a tipología se habla de las clasificaciones que pueden establecerse para diferenciar los textos y que sirven para abordar su estudio y producción.

En este caso, tal denominación incluye tipologías textuales y géneros discursivos (Instituto Cervantes, 2012). Es decir, que puede hablarse de una carta personal (género discursivo) o de un texto descriptivo (tipología textual). En la figura 9 se diferencian los géneros discursivos y tipologías textuales.

Géneros discursivos	Tipologías textuales
Narración	Carta
Exposición	Conferencia
Descripción	Noticia
Diálogo	Cuento
Argumentación	etc.

Fig. 9: Géneros discursivos y tipologías textuales, basado en Cervantes, 2012

Este criterio didáctico no se ocupa de establecer los límites entre una u otra denominación sino en resaltar la importancia de resolver el tipo de texto que los estudiantes escribirán y las implicaciones de tal decisión. En otras palabras, se espera que el autor entienda que cuando escribe una noticia conviene conocer las convenciones que ya existen sobre la estructura y la función de la noticia, que cuando escribe un cuento debe considerar lo que se entiende por cuento, lo que se espera de un cuento.

Respecto al momento de elegir la tipología durante la resolución del problema retórico, existen diversas posibilidades. Puede comenzarse por esto: decidir que se escribirá una fábula, luego pensar a quién irá dirigida, cuál será su propósito, cuál será su tema, etc. También es válido elegirla al final: sabiendo que el propósito es convencer al rector sobre la necesidad de reparar los tableros de las canchas de baloncesto, considerar cuáles podrían ser las tipologías adecuadas y decidir.

Precisamente, a lo que se desea llegar es a la capacidad de hallar las respuestas al problema retórico autónomamente en situaciones reales de comunicación. Y estas situaciones reales no se presentan siempre en el mismo orden.

5. Fomentaremos en los estudiantes el hábito de planear el contenido y la estructura de sus escritos y les brindaremos herramientas para tal fin



Es común encontrar bloqueos en los estudiantes desde el momento mismo de iniciar un texto. Mucho más para tejer el hilo del mismo y concluirlo adecuadamente. Esto puede ocurrir por la falta de claridad previa y por la creencia transmitida culturalmente de que la escritura es un acto de “inspiración” que obedece a una disposición o un talento, proveniente de una fuerza casi sobrenatural que se apodera del escritor y hace que el texto “fluya”.

Juan Gabriel Vásquez (2009), premio de novela Alfaguara 2011, aporta a este asunto que: “En el mundo latino, con distintas proporciones en cada país, sobrevive el culto de la inspiración, la idea de que el escritor nace y no se hace, la imagen de Rubén Darío visitado por las musas” (párr. 2). Y dice también que los anglosajones prefieren “apropiarse de la fórmula de Edison: el genio es uno por ciento inspiración y noventa y nueve por ciento transpiración” (párr. 2).

Lejos de reverencias o favoritismos hacia cualquiera de las dos tendencias expuestas por el reconocido literato colombiano, la experiencia diaria demuestra que la inspiración suele ser renuente a presentarse en la mayoría de las situaciones cotidianas de escritura; lo que causa frustraciones en docentes y estudiantes al darse cuenta de que no son parte de los “favorecidos” por el don de la escritura.

Sin embargo, hay aulas que han entendido que escribir —para la mayor parte de los terrícolas, y especialmente en los textos no literarios— es más trabajo que talento natural, más procesos de construcción y reconstrucción que estados sobrenaturales, más intelecto que espíritu. En estos contextos la planeación es imprescindible y muy favorable en la producción escrita.

Planear es ante todo anticiparse a la acción, preverla, proyectarla; por lo tanto, es un afinado ejercicio cognitivo en el cual influyen

el dominio de técnicas, la evolución del individuo y su experiencia como escritor y lector (Martínez, 2009).

La planeación guía el trabajo del escritor y disminuye los riesgos de fracaso. El plan de contenido y estructura es para el escritor como el plano arquitectónico para el constructor. Y de hecho, al realizar este plan son muy recomendables las representaciones gráficas; tales como esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc. (Sánchez, Cervera, Hernández & Pichardo, 2007; Álvarez, 2010; Cassany, 2007b).

Por contenido se hace referencia al conjunto de las oraciones que conforman el texto y por estructura se entiende la distribución de tales oraciones a lo largo del texto⁵. No obstante, en la planeación pueden preverse también aspectos de estilo; tales como: la clase de narrador que se usará en un cuento, la persona gramatical en la que se escribirá, la forma de incluir diálogos, etc.

Es importante recordar que al planear el contenido y la estructura del texto, deben haberse resuelto ya los interrogantes relacionados con el problema retórico que fueron tratados en el criterio anterior (destinatario, canal, tema, propósito y tipología).

A continuación se presentará un ejemplo llevado a la práctica con dos estudiantes: Daniela, de diez años y cursando quinto grado, y Juan Pablo, de once años y estudiando en grado sexto.

A ambos, en contexto extra-escolar y por separado, se les planteó la siguiente situación comunicativa:

5 Al respecto se profundizó bastante en la competencia textual expuesta en el criterio 2.

Tema: la olleta.

Destinatario: un niño ciego de seis años de edad que nunca ha cogido una olleta.

Canal: se le leerá oralmente.

Propósito: contarle al niño qué es y cómo es una olleta.

Tipo: texto descriptivo

La tipología es clave en la planeación de contenido y estructura pues la elección de una u otra ya lleva implícita alguna estructura. Sánchez, Cervera, Hernández y Pichardo (2007) afirman que: “Los tipos de escritos se nos presentan como modelos o arquetipos donde vamos a desarrollar las ideas expresadas en palabras escritas dentro del marco que los caracteriza” (p. 229). Es decir, que si se trata por ejemplo de un cuento, hay un esquema que consta de inicio, nudo y desenlace; y una concepción fundamental de la narración como una secuencia de acontecimientos.

En este caso, por referirse a una descripción, se entendió que se trataba esencialmente de un ejercicio de análisis, de descomposición de un todo (objeto-olleta) en sus partes (características).

“Los mapas (de ideas, mentales, o denominados también árboles o ideogramas) son una forma visual de representar nuestro pensamiento” (Cassany, 2007a, p. 58); y, en consecuencia, una gran herramienta en la planeación de un texto. Por eso se les orientó a los dos escritores la construcción de un mapa conceptual para representar aquello que deseaban decir de la olleta, lo que se les ocurría para describirla.

Daniela recurrió a la observación directa del objeto. Fue a la cocina, trajo una olleta y la puso sobre el escritorio; enseguida determinó tres preguntas: ¿Cómo es?, ¿De qué está hecha? y ¿Para qué sirve? (Fig. 10). A Juan Pablo le pareció pertinente hablar de las características, los servicios y los compañeros (utensilios que suelen ser usados con la olleta) (Fig. 11).

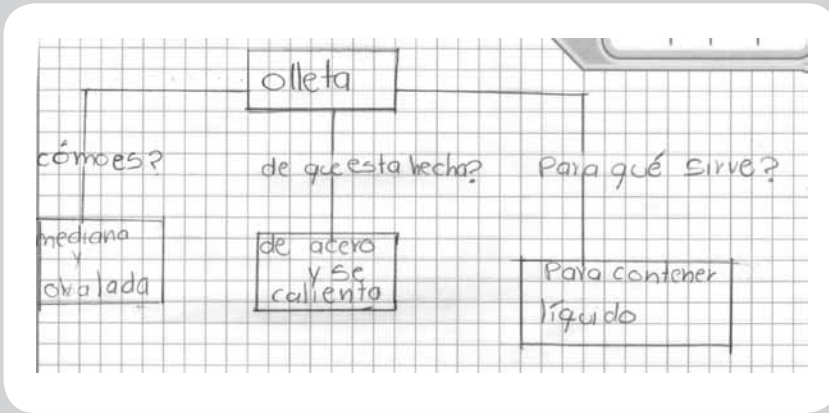


Fig. 10: Mapa conceptual de Daniela

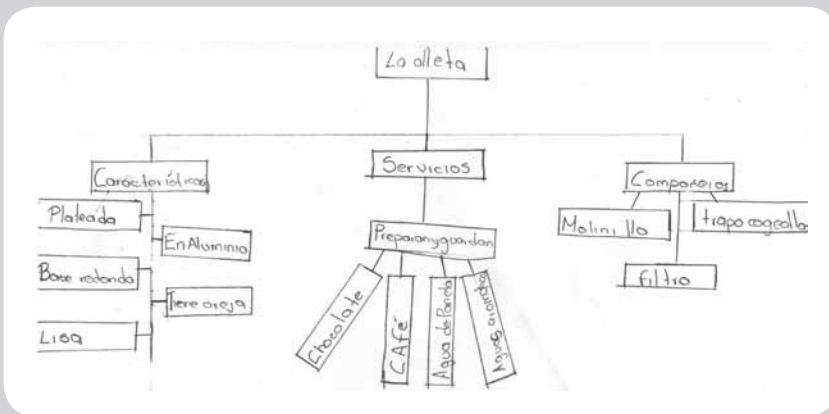


Fig. 11: Mapa conceptual de Juan Pablo

En este momento, que se puede denominar de organización y representación del pensamiento, los estudiantes categorizan y clasifican las ideas que se les ocurren sobre la olleta, teniendo en cuenta el destinatario y el propósito del texto. Durante la elaboración, los niños se cuestionaban sobre aspectos como: ¿Para qué le digo que es plateada si él no ha podido ver nada plateado?, ¿El niño ciego sabrá qué es un molinillo?

Después de tener claro este mapa conceptual los niños construyeron un cuadro en el que previeron los bloques en los cuales sería distribuido el contenido, en concordancia con su mapa, y las ideas que conformarían tales bloques.

Daniela escribió una idea principal para cada bloque (que resultó ser la respuesta a la pregunta planteada en su mapa) y al frente unas ideas secundarias que especificarían la principal (Fig. 12). Por su parte, Juan Pablo, en su primera columna escribió el nombre de la categoría que había usado en su mapa y luego convirtió en proposiciones las palabras clave que había representado en él (Fig. 13).

Una olla	en la parte inferior es circular y plana hacia arriba es alargada
tiene diferentes formas y tamaños	tiene un palito curvo en la parte media tiene un pico en la parte superior Para servir lo que contiene
la olla está hecha en acero	resiste a los golpes por el material que está hecho resiste a fuego y se calienta cuando se calienta tiene que coger con un trazo
la olla sirve para contener muchos líquidos	Se puede hacer leche, café, agua etc. Se puede cargar algo que no se vaya a hervir en ella se prepara alimentos que se cocinan

Fig. 12: Cuadro de Daniela

Características	Es una vasija
	Esta hecha en aluminio
	Es plateada
	Su base es redonda
	Tiene una oreja para agarrarla
Componentes	Su textura es lisa
	El molinito es para revolver el chocolate
	El tipo coge-ollas es para cubrir la oreja al servir y no quemarse
	El filtro ayuda a hacer el tinto
Servicios	Preparan o guardan bebidas calientes:
	Chocolate
	Agua de Panela
	Agua aromática
	Café

Fig. 13: Cuadro de Juan Pablo

En estos cuadros podía verse prácticamente todo el contenido que tendría su escrito; obviamente, sin conectores ni puntuación y sin algunas ideas complementarias y detalles de estilo, que se definirían en la realización del borrador. El desempeño cognitivo de los estudiantes es claro, tanto como las ganancias en el proceso de producción textual. El hecho de que los estudiantes hayan planeado es ya un avance muy significativo. El resto, es parte de la textualización; es decir, del sub-proceso consistente de la construcción del borrador con base en la planeación realizada.

Para ello se les indicó a los estudiantes que escribieran tres párrafos, uno para cada bloque planeado. Y así lo hicieron. Cada uno desarrolló sin muchos tropiezos un primer borrador de su texto, que corresponde con el mapa inicial y con el cuadro (Fig. 14 y 15).

♡ LA olleta ♡

Una olleta tiene diferentes formas, veamos cuáles son: En la parte inferior es circular y plana, hacia arriba es alargada, tiene un palito curvo en la parte media para sostenerla, y un pico en la parte superior para servir lo que se contiene en ella.

La olleta está hecha de acero, por eso resiste a los golpes, y resiste al fuego. Cuando se calienta se tiene que coger con un trazo.

En este recipiente se puede hacer leche, café, agua ETC, sirve para cargar algo que no se vaya a hervir, pero en ella se puede preparar alimentos que se cocinan. La olleta tiene varias utilidades.

Fig. 14: Texto escrito por Daniela

Laolleta

Es una vasija, así toda la gente tiene al menos una. La olleta como está hecha de aluminio es plateada. Igual que toda olla su base es redonda y su textura es lisa pero se diferencia por su arca y su forma abigada como la de una jara.

La olleta necesita de utensilios para realizar su función. Sin el ratinillo, el chocolate no quedaría revuelto, sin el filtro no podrían hacer el tinto y sin el cojuello la gente no la utilizaría porque se quemaría.

Y para finalizar en la olleta se preparan bebidas calientes como: chocolate, agua de panela, café y agua aromática.

Fig. 15: Texto escrito por Juan Pablo

Si bien ambos textos son susceptibles de perfeccionamiento, en cuanto primeros borradores, lo que se demuestra en este ejercicio es la factibilidad de realizar sencillos procesos de planeación en el aula, las capacidades de los estudiantes para desarrollarlos y los beneficios que se consiguen, en términos de coherencia, cohesión y adecuación del texto.

Esta técnica es una de las posibilidades para planear la estructura y el contenido del texto. Obviamente, cada docente tiene la posibilidad de encontrar otros caminos para que los estudiantes planeen el contenido y la estructura de sus escritos.

6. Realizaremos producciones escritas en presencia de los estudiantes y también con ellos



Pertinente resulta iniciar este criterio con una cita de Savater, en El valor de educar: “Gran parte de los grupos humanos primitivos carecieron de instituciones educativas específicas: los más experimentados enseñaban a los inexpertos, sin constituir para ello un gremio de especialistas en la docencia” (1997, p. 27).

Estas palabras nos remiten a la primigenia metodología educativa: el ejemplo; y a un interrogante que trascenderá estas páginas: ¿Dónde recibe el estudiante ejemplo de lo que significa producir textos escritos?

Ya se sabe que la primera comunidad que da ejemplo es la familia. Como también se sabe que no siempre dicho ejemplo es el que se espera. En nuestro caso particular, no siempre —y se podría decir, muy pocas veces— la familia del estudiante es ejemplo de escritura. Es decir, en pocos casos los estudiantes ven a sus padres, madres y demás familiares escribiendo. Lo cual se agrava cuando la actitud de estos familiares frente a la escritura es apática; y por lo tanto, la ejercen como una imposición, con desgano, descuido y levedad.

La madre que se queja de las numerosas páginas que debió escribir para su informe de la oficina, el padre que se niega a escribir una nota para la maestra y prefiere llamarla por teléfono, el hermano mayor que plagia el trabajo escrito en lugar de hacerlo, etc., van alimentando (no nutriendo) el universo de referentes del estudiante respecto a la producción escrita.

¿Qué hacer entonces como docentes? En la mencionada obra de Savater, con gran lucidez, queda muy bien sustentado que el docente contemporáneo debe asumir en cierta parte la tarea de la familia: enseñando lo que ella debiera; lo cual significa en nuestro caso dar el ejemplo que la familia no da —porque no quiere o porque no está en capacidad de hacerlo, pues conviene también considerar

los niveles educativos y sociales de los familiares, las ocupaciones laborales y otras circunstancias que aunque no excusan sí permiten comprender—.

Sin renunciar a las posibilidades de transformar los imaginarios y las vivencias familiares respecto a la producción escrita, el docente debe asumir su papel de “único experto que el aprendiz encuentra en el aula” (Cassany, 2001, p. 2); y por lo tanto, en pocas palabras, debe ponerse a escribir.

Graves & Manzano (1991) afirman que si los estudiantes nos vieran escribir:

Podrían contemplar los entresijos del proceso, el terreno oculto: desde la elección del tema hasta la finalización del trabajo. Los profesores no necesitamos ser expertos escritores para escribir con los niños. De hecho no serlo puede constituir una ventaja, para crecer con ellos, para aprender juntos a buscar la forma de encontrar el sentido que tiene la escritura (p. 54).

Entonces, la tarea del docente es en dos campos: vincular a la familia de los estudiantes y ponerse a escribir con ellos. Respecto a la familia se profundizará en el criterio 9. De la tarea de ponerse a escribir trataremos a continuación.

Hay dos maneras de ponerse a escribir con los estudiantes: la primera, como un autor que se expone, que se deja ver en acción, y la segunda, como un coautor que participa en el proceso de producción escrita. Estas maneras no se excluyen la una a la otra sino que se complementan. Cuando el docente actúa como autor, el papel del estudiante es relativamente pasivo mientras que como co-autor el docente comparte responsabilidades, decisiones y acciones con los estudiantes.

En el primer caso, por ejemplo, un docente escribe un cuento públicamente, llevando a cabo todo el proceso. Entonces primero resuelve su problema retórico, oralmente y escribiéndolo en el tablero; luego planea, define la estructura de su narración y aspectos de estilo y contenido, hace gráficos en el tablero, se pregunta y se responde, escucha las sugerencias e inquietudes de los estudiantes, consciente de que, como dice Freire: "El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para pensar lo pensado, revisar sus posiciones" (Freire, 1994, p. 28).

A continuación vendría la invitación a que los estudiantes hicieran algo semejante con sus propios textos y se pasaría a los borradores y las revisiones; en las cuales también el docente actuaría como un autor más, como un par en esta comunidad de escritores en que se convierte el aula. No obstante, no se trata de que el docente pretenda ser imitado, sino de que actúe responsablemente porque es posible que sea así.

Como lo afirma Montserrat Fons (1999, p. 54):

Cuando el maestro toma conciencia de hasta qué punto puede llegar a ser imitado por su alumnado, además de leer y escribir delante de este de manera natural y casi inconsciente, puede provocar situaciones en las que expresamente adopte el papel de hacer de ejemplo como lector o como escritor experto.

En el segundo caso, el docente y los estudiantes deliberan sobre el problema retórico, construyen acuerdos sobre la estructura y el contenido... realizan todo el proceso de escritura de manera consensuada, compartiendo responsabilidades y labores. Esto se hace bien con todo el grupo o con subconjuntos del mismo. Es decir, en un grupo de 30 estudiantes pueden construirse seis textos y es posible que el

docente sea coautor de todos ellos. Pueden distribuirse fragmentos del texto a escribir (alguien escribe el primer párrafo, otra persona el segundo y así sucesivamente), o delegar la revisión y construcción por borradores (algunos hacen el primer borrador, otros el segundo, etc.). El caso es que todos los estudiantes y el docente tengan sentido de autoría compartida en un texto.

Obviamente, durante el proceso de producción escrita, tanto en el primer caso como en el segundo, lo ejemplarizante no es la perfección de los resultados logrados por el docente (autor o coautor) sino todo lo contrario: los errores, las incertidumbres y los altibajos proporcionan a los estudiantes una clara idea de lo que significa realmente la producción escrita y les sirven de referencia para sus propias producciones.

Es a esto a lo que se quiere llegar: a que el docente sea un referente, un ejemplo de cómo escribir, no un modelo. Existen algunas diferencias entre lo uno y lo otro, algunas conveniencias e inconveniencias; las cuales se exponen con claridad en la figura 16:

Docente que escribe con los estudiantes	
Lo conveniente	Lo inconveniente
Que el docente presente a los estudiantes técnicas de planeación, corrección, etc.	Que el docente solamente acepte que los estudiantes usen las técnicas que él les ha presentado.
Que el docente descubra su estilo, sus secretos como escritor.	Que el docente imponga fórmulas de estilo para que los estudiantes las repitan.
Que el docente manifieste sus gustos y preferencias.	Que el docente imponga sus gustos y preferencias y subestime los de los estudiantes.

Fig. 16: Lo conveniente y lo inconveniente en el ejemplo del docente-autor

Los beneficios de que los estudiantes tengan en el aula un docente-
autor responsable, humilde y dispuesto a aprender repercutirán en
las actitudes de los estudiantes hacia la producción escrita y en las
competencias de los mismos. Seguramente, con el paso de los años,
al alistarse para la escritura, los estudiantes recordarán con claridad
y agrado al docente que se puso a escribir con ellos, antes que a ese
que les exhortó a escribir pero nunca dio ejemplo de cómo lo hacía.

7. Desarrollaremos en los estudiantes el criterio de selección y uso de la variedad de fuentes de información en el proceso de producción escrita, incluyendo su entorno familiar y social



Al escribir es necesario conocer sobre el tema que se ha escogido, más aún si se trata de escritura no literaria. Se requiere tener información, conceptos, ejemplos y además saber sobre la tipología que se ha seleccionado. Álvarez (2010) afirma que: "La tarea de escritura consiste en trabajar con los materiales disponibles, con la ayuda de la memoria, de las lecturas y de la invención, además de controlar la actividad de redacción" (p. 55).

Este autor plantea como una fase inicial del proceso de escritura el "acceso al conocimiento", estableciendo que en el primer momento, además de buscar temas, identificar destinatarios y determinar tipologías textuales, se "rastrea información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales" (p. 53). Indica también que en la planeación se eligen los datos necesarios de acuerdo con el tema, la intención y el público, por lo que el escritor se plantea interrogantes relacionados con lo que necesita saber para escribir sobre el tema seleccionado, el conocimiento previo que tiene acerca de éste y cómo acceder a lo que no conoce.

Ahora bien, puede pensarse que conseguir información no debe ser un tema que preocupe tanto en esta época ya que abundan las fuentes de información para realizar cualquier tipo de consulta. Sin embargo, ante esto surgen interrogantes relacionados con la posibilidad real que todos los estudiantes tienen de acceder a estas fuentes, la veracidad de la información que estas contienen y el discernimiento de ellos ante ese torrente informativo.

Suponiendo que los problemas de acceso fueran mínimos y que se hubieran solucionado, queda todavía otro asunto por resolver: ¿qué posición debe tomar el docente ante la gran cantidad de información que circula?

El camino más sencillo es soslayar su existencia, promover solamente el uso de algunas fuentes (como los libros de texto) por la facilidad y la seguridad que proporcionan, lo cual sería lamentable en la construcción del conocimiento y podría ser como “tapar el sol con un dedo”.

También se podría restar importancia a esta búsqueda de información, dejar que los estudiantes busquen y encuentren donde y lo que puedan, cosa que se parecería a lavarse las manos en el asunto, como si la escuela no tuviera responsabilidad alguna.

Existe otro camino, que posiblemente no sea el más fácil pero quizás sí el más apropiado: “mediar el criterio de selección y uso de las fuentes de información durante el proceso de escritura”; es decir, esforzarse por que los estudiantes aprendan a acceder a las fuentes de información, a seleccionar su contenido y a usarlo en sus procesos de producción escrita. Tomar este último camino, seguramente fortalecerá el desarrollo de la competencia enciclopédica, acerca de la cual se profundizó en el criterio 2.

Para esto, Wray & Lewis (1997) proponen unas etapas a seguir con los estudiantes al mediar la indagación y advierten que no se trata de la descripción lineal de lo que sucede cuando leemos buscando información. Por el contrario “se trata de un proceso recurrente con diversas fases por las que se discurre varias veces y en diverso orden, en función de los objetivos específicos de cada experiencia lectora” (p. 149). La figura 17 las representa:

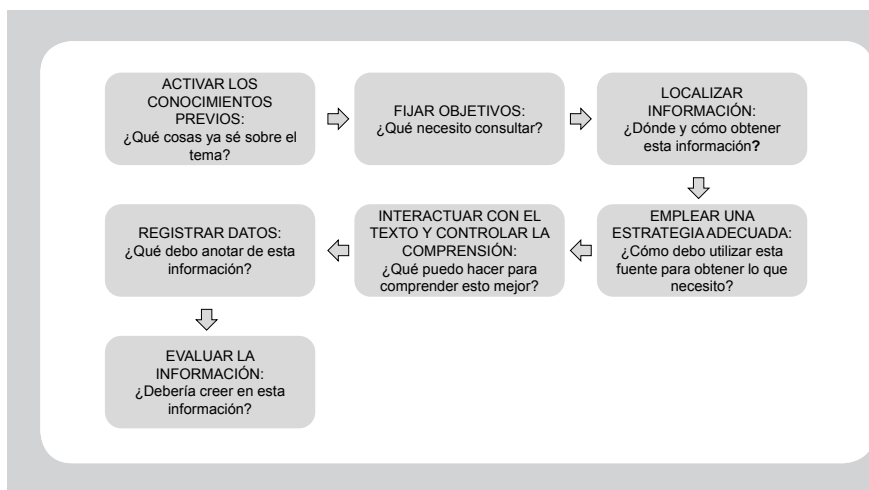


Fig. 17: Fases del proceso de búsqueda de información, basada en Wray & Lewis (1997)

Abordar las anteriores fases y resolver las preguntas que propone este modelo, permite al estudiante seleccionar la fuente más apropiada para consultar, implementar estrategias para comprender lo leído o lo observado, registrar lo encontrado y evaluar la información suministrada por la fuente.

Así, por ejemplo, si un estudiante necesita saber sobre lo ocurrido tras la lluvia torrencial que hubo en la región, además de activar los conocimientos previos y fijar los objetivos de consulta, será necesario que elija la fuente que utilizará: probablemente las noticias del periódico —bien sea impreso o en línea—, de la radio o de la televisión serán adecuadas.

La mediación del maestro en este momento es necesaria ya que con preguntas que generen reflexión sobre la selección de la fuente, el formato (escrito, gráfico, visual, auditivo), el medio al que pueda acceder,... el estudiante hace un proceso mental para comparar y establecer la mejor opción.

La estrategia de búsqueda también varía dependiendo de la fuente en la cual se lleve a cabo; por ejemplo, buscar en la web será diferente a buscar en el periódico impreso. Conviene orientar la exploración para cada caso. Indagar en internet, por ejemplo, requiere la elección de una herramienta de exploración así como la identificación de palabras clave para hallar la información y un recorrido visual sobre el resultado de la búsqueda, ya que este permite seleccionar rápidamente una fuente adecuada e iniciar la lectura. Por su parte, buscar información en un periódico impreso requiere del desarrollo de otras habilidades.

Conviene además desarrollar una actitud crítica frente a la información encontrada; confrontar a los estudiantes, por ejemplo, con otra versión de los hechos ocurridos durante la lluvia. En este caso comparar las diferentes versiones periodísticas de un mismo hecho servirá para que los niños tengan referentes de cómo proceder para evaluar la credibilidad de la información.

La selección de los datos que son relevantes será de gran utilidad para los estudiantes en la elaboración de su escrito —y también requiere acompañamiento—. Existen diversas herramientas y técnicas para registrar tanto la información consultada como los conocimientos previos: la lluvia de ideas, la elaboración de mapas conceptuales, las tablas de consulta estructurada, etc.

A continuación, en la figura 18 se presenta un esquema elaborado por una estudiante de quinto grado de Básica Primaria que debía escribir sobre los peces.

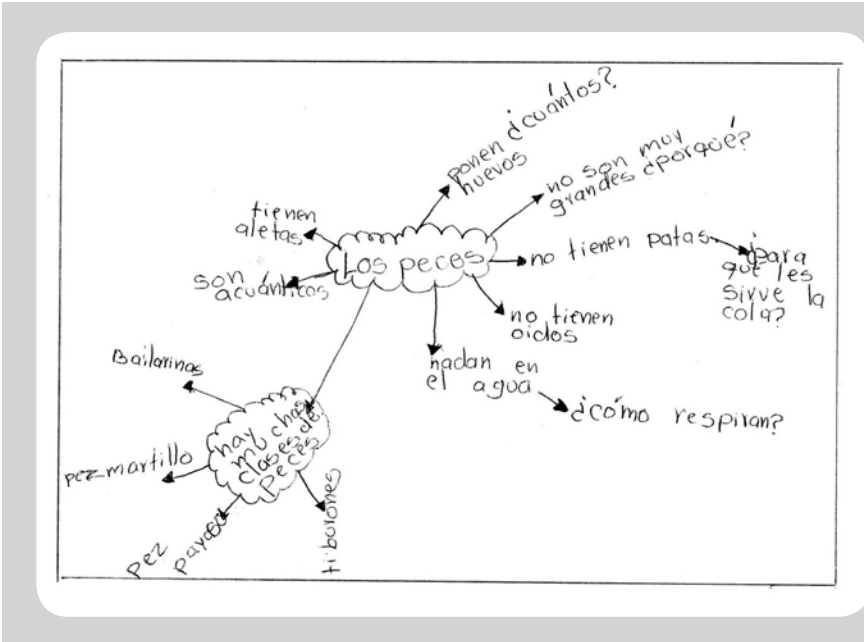


Fig. 18: Esquema de una estudiante de quinto grado para activar conocimientos previos

En este esquema, además de plasmar los conocimientos previos, la estudiante plantea algunos interrogantes relacionados con lo que no sabe. Por ejemplo *¿cómo respiran los peces?*, *¿para qué les sirve la cola a los peces?*, *¿cuántos huevos ponen?* En este momento se activa la necesidad de búsqueda y surgen otros interrogantes como: *¿Qué necesito saber sobre los peces?* *¿Dónde puedo encontrar esa información?*

La figura 19 recoge las anteriores preguntas y registra lo que aprendió la estudiante, luego de ver y escuchar un video que encontró en internet relacionado con la vida de los peces, denominado "Planeta azul-océano infinito"⁶.

6 Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=oprFCKNtJGY>

Qué sé sobre los peces?	Qué necesito saber sobre los peces?	¿Dónde puedo encontrar la información?	Lo que aprendí
<ul style="list-style-type: none"> • Son acuáticos • no son muy grandes • Ponen huevos • tienen aletas • hay diferentes clases de peces 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos huevos ponen los peces? • cómo respiran? • cómo nadan? • Por qué tienen aletas? 	<ul style="list-style-type: none"> • en la internet • en los libros 	<ul style="list-style-type: none"> - el pez es capaz de poner hasta 1000 huevos - Usan sus aletas para mostrarse desafiantes con las presas. - Ellos nadan con sus aletas y cola le dan impulso para nadar. - Tienen aletas para poder nadar y protegerse de algún peligro.

Fig. 19: Registro de información sobre los peces realizado por una estudiante de quinto grado

Los docentes están llamados a mediar el uso y la elaboración de procedimientos y herramientas para registrar lo consultado y a facilitar el acceso de los estudiantes a la variedad de fuentes de información. Sin embargo no en todas las instituciones educativas existen las posibilidades necesarias en cuanto a material bibliográfico, ni todas cuentan con los mismos recursos tecnológicos; lo cual genera en muchos casos desconcierto y descontento.

Conviene hallar en estas dificultades y carencias más que un impedimento para el desarrollo de acertados procesos de aprendizaje, una posibilidad de gestión colaborativa liderada por el maestro. Por ejemplo, si la limitante está relacionada con la falta de buenos libros, de revistas, folletos, enciclopedias o computadores, será preciso acudir

a los conductos que establece el sistema educativo para adquirirlos; pero es una alternativa que no siempre tiene resultados favorables y oportunos. Por consiguiente, puede ser necesario buscar otras opciones: donaciones de entidades o personas naturales, actividades para recaudar fondos, préstamos de algunas bibliotecas, etc.

Promover con los estudiantes, las familias, los egresados y, en general, con la comunidad educativa, campañas para donar libros; realizar actividades que vinculen a las empresas para que contribuyan a la donación de material pedagógico; así como establecer contacto con entidades que fomentan la lectura y la escritura son algunas de las muchas estrategias que los maestros debemos realizar para suplir estas falencias.

Aquí, para terminar, es preciso aclarar que no todo lo que se necesita saber para escribir se encuentra disponible en los medios de comunicación. Es indispensable potenciar también el empleo de otras fuentes —aquellas que pueden encontrar en su entorno—, a las cuales todos los estudiantes tengan acceso y puedan emplear en la construcción de los textos. Es el caso de la información suministrada por familiares y vecinos, o por la naturaleza. Las experiencias y conocimientos que allí encuentren los estudiantes resultar válida y de gran ayuda en muchos casos.

Entonces, si el tema de un escrito está relacionado con el cultivo del café, aprovechar los conocimientos que tienen los padres o abuelos sobre el tema es clave. El estudiante podría profundizar con estas fuentes en aspectos relacionados con la siembra, los cuidados durante el cultivo, las variedades de café existentes en la región, entre otros aspectos. Además, si el niño vive en una vereda, lo más seguro es que tenga acceso al cultivo y que haya participado en las actividades de siembra y recolección. ¿Cómo no aprovechar, entonces, la información que suministra el entorno del estudiante?

8. Realizaremos estrategias lúdicas para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes



El juego es parte importante en la vida de los seres humanos. Por ejemplo, cuando los padres juegan con sus bebés las cucharas se convierten en aviones o una cobija se vuelve un gran escondite; incluso pequeñas manos se transforman en una gran roca que esconde un rostro ansioso de ser encontrado; y los juguetes cobran vida, convirtiéndose en grandes personajes de aventuras.

Posteriormente, en la etapa escolar del ser humano, el juego también se hace presente: unos bloques representan grandes edificios, el arenero es una pista de carros, los participantes de las rondas se convierten en gatos, árboles, capitanes, tortugas, etc. En las etapas posteriores también se juega: se organizan competencias, campeonatos, salidas pedagógicas... se crean situaciones ficticias en las que se juega a ser profesor, a policías y ladrones, a venados y cazadores... y también se ponen en práctica juegos como el trompo, el yo-yo, el salto de lazo, entre otros. Finalmente en la edad adulta también se juega, en compañía de familiares, estudiantes y amigos.

De igual manera, es en el ámbito del juego, como lo afirma Meek (2004), donde los niños descubren el modo de encaminarse hacia la escritura, ya que adoptan el papel de escritor cuando en sus juegos por ejemplo hacen listas y escriben mensajes y estos son leídos por los adultos que los acompañan; desde ese mismo instante crean sus propios escritos con gran significado para ellos.

Todos estos estilos de juego son mecanismos a través de los cuales los seres humanos exploran, aprenden, se recrean y divierten, con un propósito definido. Lo anterior muestra una de las múltiples maneras en las que se ha utilizado el juego en beneficio del desarrollo y el aprendizaje del ser humano a lo largo de su vida; porque como afirma Loizos (1969 citado en Moyles & Solana, 1999): "Lejos de ser una actividad superflua y de «tiempo perdido» (...) puede que, en

determinadas etapas tempranas y cruciales, sea necesario el juego para la aparición y el éxito de toda actividad social posterior” (p. 14).

Estos ejemplos reflejan situaciones de aprendizaje para los niños y jóvenes, incluso para los mismos adultos que comparten aquellas actividades con ellos. Entonces, si estas experiencias marcan la vida del ser humano, ¿por qué dejar de lado las actividades lúdicas en el aula de clase? ¿Por qué no cambiar la visión que se tiene de jugar por jugar, a jugar con un propósito definido, a jugar para aprender?

Al cambiar la visión que se tiene de las actividades lúdicas en el aula, no se pretende la mera diversión del estudiante —aunque esto es importante en el desarrollo del niño—, sino una aproximación a los conceptos de un modo informal, más cercano a la cotidianidad infantil, sin pretender hacer del aula un eterno recreo.

Como lo concibe Froebel (1992, p. 41) el juego es un fin y un medio. Es un fin en cuanto constituye la manifestación libre y espontánea del interior del ser humano, “manifestación interior exigida por el interior mismo que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo”. Y se considera un medio porque encauza y estimula al niño y al joven a disponerse a adquirir cuando sean adultos el amor y la disposición por el trabajo; así el juego es denominado “el trabajo de la infancia”, ya que para encauzar y estimular una buena educación es necesario “saber aprovechar el inmenso potencial que representa la actividad lúdica, misma que, por mantenerlo ocupado (en un régimen de gozo), puede considerarse como un tipo de trabajo pues proyecta en él las más interesantes disposiciones de su interior”.

El juego potencia los procesos cognitivos y las habilidades sociales fundamentales para la aprehensión de conceptos y el desarrollo de

las competencias comunicativas; la lúdica cumple un papel preponderante en el aprendizaje.

A través de las actividades lúdicas los estudiantes también estimulan y desarrollan su capacidad de pensamiento y creatividad. El juego permite cometer aciertos y errores, solucionar problemas y plantear interrogantes. Según Bañeres et. al. (2008), la relación que existe entre el juego y el desarrollo intelectual es bastante estrecha, ya que el juego es un instrumento que, en primer lugar, desarrolla y estimula el pensamiento motriz; después, el pensamiento simbólico-representativo; y más tarde, el pensamiento reflexivo y la capacidad de razonar, al tiempo que estimula los procesos de atención y memoria. Además, a través de la ficción que el juego brinda, los niños desarrollan el pensamiento abstracto.

El juego origina y desarrolla la imaginación y la creatividad. El juego es siempre una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad la construyen internamente. Es un banco de pruebas donde experimentan diversas formas de combinar el lenguaje, el pensamiento y la fantasía (Bañeres et. al., 2008, p. 15).

En el aula de clase, los maestros y maestras desarrollan diferentes actividades lúdicas. Un ejemplo es El ahorcado; cuando los niños lo juegan están recordando palabras, generando hipótesis sobre las letras que faltan, creando vocablos que probablemente nunca han escuchado pero que coinciden con las pistas... están desarrollando su pensamiento y a la vez están interactuando con otros compañeros, conversando, negociando, compitiendo, siguiendo normas, etc. Esas interacciones son importantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, ya que todas son puestas en práctica en las actividades lúdicas, como lo afirma Levy (1984, citado en Moyles & Solana, 1999):

El juego es un medio eficaz de estimular el desarrollo del lenguaje y las innovaciones en su empleo, sobre todo para la aclaración de palabras y conceptos nuevos, la motivación del empleo y práctica del lenguaje, el desarrollo de una conciencia metalingüística y la promoción del pensamiento verbal (p. 54).

Las actividades lúdicas, al igual que la escritura, son una práctica social. Por medio de los juegos se desarrollan procesos de interacción necesarios para la socialización de los individuos. Al mismo tiempo, a través de las estrategias lúdicas, se rescatan y desarrollan actitudes y valores necesarios para que los seres humanos se puedan desempeñar en su entorno social, como la cooperación, el respeto a las normas, la sana competencia, la tolerancia, entre otros; de otra parte, también a través del juego se cultivan virtudes morales y cívicas importantes para la vida de niños y jóvenes, tal como lo afirma Froebel (1992):

El niño en cualquier lugar que se encuentre, sabe siempre asegurarse un espacio particular para jugar con sus camaradas, y estos juegos en común producen frutos utilísimos a la sociedad misma. Por ellos se manifiesta el sentimiento de la comunidad, de sus leyes y sus exigencias. El adolescente procura mirarse y sentirse a sí mismo en sus camaradas, medirse con ellos y reconocerse por ellos; así, esos juegos influyen inevitablemente en la vida del hombre, despertando y alimentando en él las virtudes morales y cívicas (p. 78).

Son evidentes todas las bondades que ofrece el desarrollo de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje; por ello es importante también no perder de vista dos aspectos trascendentes que muy seguramente fortalecen su desarrollo en el aula de clase: el primero, la pertinencia que estas actividades pueden tener respecto a los propósitos pedagógicos; y el segundo, el aprovechamiento que el maestro hace de estas actividades de manera intencionada (Fig. 20).

“El acto educativo no es bajo ningún concepto una acción inconsciente, espontánea, sino un acto consciente, histórico y que obedece a un plan. Por este motivo es fundamental que, antes de materializarlo, se definan las metas, las prioridades” (Nunes de Almeida, 2002, p. 52).

El docente debe tener presente que es importante acercar a los estudiantes a los aprendizajes relacionados con la producción escrita a través de actividades lúdicas acordes con los objetivos pedagógicos que se plantea; y que a la vez, pueda sacar el máximo provecho de ellas, para alcanzar mayor beneficio para él y para los estudiantes.

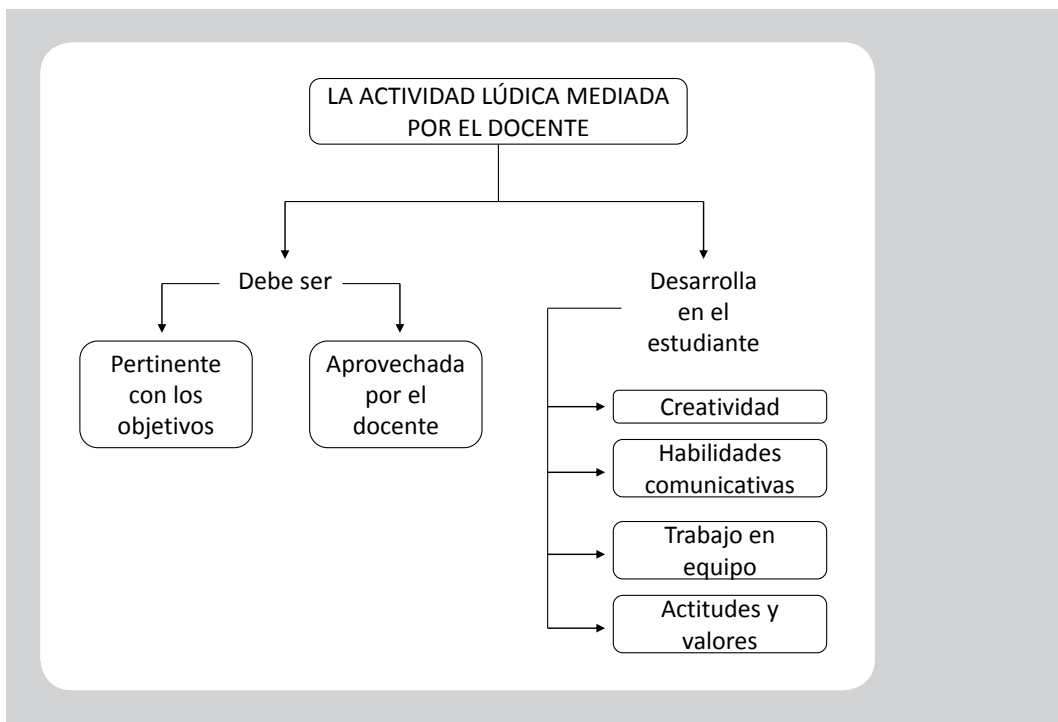


Fig. 20: Orientaciones para la actividad lúdica mediada por el docente

Por ejemplo, jugar a crear un noticiero implica que los estudiantes participen en un juego de roles que les permitirá adquirir un mayor aprendizaje, puesto que algunos serán corresponsales, presentadores, editores, invitados para ser entrevistados, etc., en la actividad aprenderán a redactar una noticia, a elaborar guiones, a crear diferentes secciones del noticiero, entre otras actividades. Con una mediación adecuada, el resultado será un conjunto significativo de textos sobre los cuales se puede desencadenar un trabajo de análisis, de reconstrucción, útiles para los estudiantes y los docentes en el proceso de producción escrita.

Las actividades lúdicas adecuadamente planeadas y mediadas no perjudican el rigor de las temáticas y contribuyen al cumplimiento de los objetivos, dinamizan el trabajo del aula y garantizan la productividad durante la jornada escolar. La educación fundamentada en las actividades lúdicas, según Nunes de Almeida (2002), aparte de contribuir e influir en la formación y crecimiento sano del niño y del adolescente, promueve el enriquecimiento de las prácticas democráticas, teniendo como fin primordial la producción de conocimiento. Por ello también exige de parte del maestro y del estudiante una participación franca, libre, crítica y creativa, que promueva la interacción social y el firme compromiso de transformación y modificación del medio.

9. Vincularemos a las familias y otros agentes educativos cada vez que sea posible y conveniente en las estrategias pedagógicas relacionadas con la producción escrita



Integrar a los padres de familia y otros agentes educativos en los procesos de aprendizaje y en las estrategias propuestas es fundamental en la educación y va más allá de que cada uno, desde sus respectivos ámbitos, cumpla con sus responsabilidades.

Es necesario que la familia tenga una actitud participativa. No se trata solo de verificar si el estudiante hizo la tarea ni de revisar que sus cuadernos estén usados suficientemente. Lo que se busca un trabajo conjunto en las estrategias de producción de textos escritos, una participación activa que reduzca los riesgos de que los estudiantes no alcancen los aprendizajes Fajardo (2004).

Es importante que al llegar a sus casas los estudiantes encuentren ambientes apropiados para desarrollar su escritura. Ya en el criterio 6 se trató el tema del papel del ejemplo en la educación. Y ahora es pertinente citar de nuevo a Savater (1997, p. 58) para recordar que "La familia educa por vía del ejemplo, no por sesiones discursivas de trabajo".

Pero aparece en esta idea un problema de grandes proporciones: ¿Cómo puede ayudar la familia a desarrollar escritores si no está integrada por escritores, si no se vive la escritura como una práctica significativa?

Ya en el criterio 6 se reconoció que en la mayoría de los casos la familia no es esa comunidad ejemplar con la que los docentes quisieran contar; que en ocasiones, como lo advierten Bravo (1990) y Vila (1998), pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje por intervenciones inadecuadas. Sin embargo también se dejó allí una idea planteada: las posibilidades de transformar los imaginarios y las vivencias familiares respecto a la producción escrita.

Para desarrollar tal idea primero vale la pena recordar que el ejemplo puede ser positivo en dos sentidos: en cuanto a las acciones y en cuanto a las actitudes. Es decir, a veces los adultos hacen cosas ejem-

plares y a veces tienen actitudes ejemplares. A veces no concuerdan las unas con las otras. Como cuando se da limosna con desprecio, con indiferencia, por aparentar o cumplir con un deber, o como cuando no se interviene en la riña de un par de vecinos pero se deja claro que no se comparte esa manera de solucionar los conflictos.

Se quiere llegar a la posibilidad que existe de transformar las actitudes de los padres de familia respecto a la escritura, incluso aunque ellos sean analfabetos (funcionales o en el sentido estricto de la palabra). Transformar las actitudes significa conseguir que se valoren los desarrollos en la producción escrita como se valora, por ejemplo, el crecimiento físico. Un padre o una madre puede dar buen ejemplo cuando le dice a su hijo: "¡Qué bonito ese mensaje que escribiste en la tarjeta!" o "¡Me parece muy original tu cuento, felicitaciones!". Y también puede ser buen ejemplo el solo hecho de atender con interés una entrevista a un escritor que se transmite por televisión o los resultados del Premio Nobel de Literatura.

Es decir, valorar en casa el mundo de la escritura tanto como se valoran en muchos casos el mundo de la farándula, o el del deporte, o el de la economía, es una forma de dar buen ejemplo.

Es oneroso para los docentes convertir a los padres de familia en escritores asiduos; pero es factible transformarlos en admiradores del mundo de la escritura. Y esto no se conseguirá con un manual de actitudes para los padres en casa, para que finjan una experiencia grata en donde solo hay resistencia. Se logrará cuando se propicien vivencias significativas de la familia en torno a la producción escrita.

Las alternativas didácticas son tan múltiples como son los contextos escolares. Algunos estudiantes, por ejemplo aquellos que habitan en campos y veredas, encuentran en sus padres la preocupación por que sus aprendizajes estén relacionados con su entorno (siembra, cuida-

do de los cultivos o animales, etc.). Entonces las estrategias diseñadas por los docentes pueden tener en cuenta este aspecto y lograr así una relación favorable de las familias con la producción escrita.

Una actividad en la que se puede vincular no solo a las familias sino a otros agentes educativos podría darse en torno a una huerta escolar. Los estudiantes podrían escribir una carta al secretario de agricultura del municipio, o al Comité de Cafeteros, solicitando semillas para sembrar en la institución educativa; también podrían escribir el procedimiento para la siembra de estas semillas, paso a paso, consultando con sus padres cómo lo hacen.

Los padres de familia serían fuentes de información y pueden ser lectores también, si sus circunstancias se lo permiten. Incluso, si es posible acordarlo con el destinatario, las cartas podrían recibir respuesta de los funcionarios que las lean. De esta manera se estarían integrando varios agentes al proceso (Fig. 21).

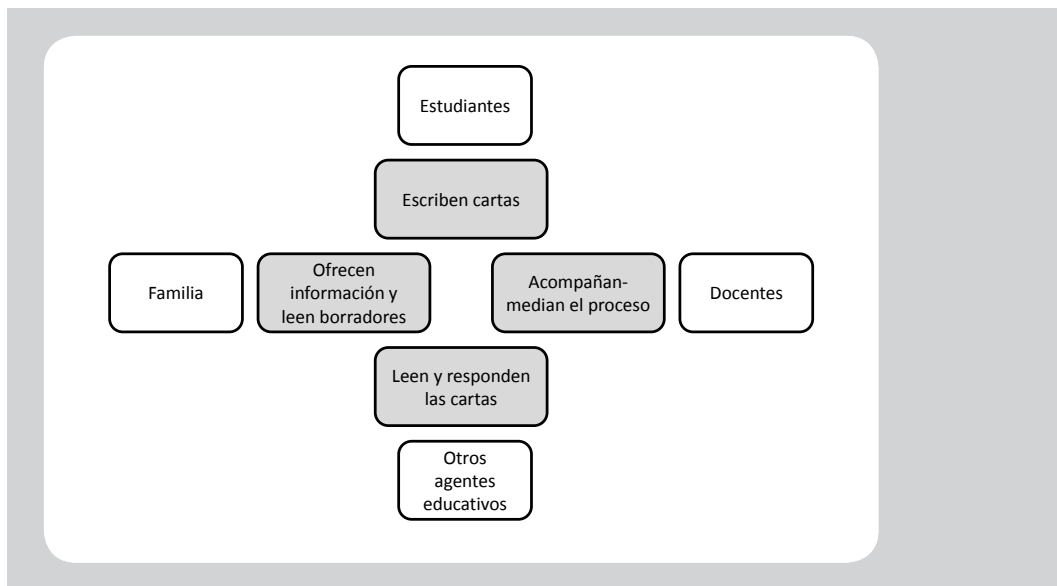


Fig. 21: Vinculación de familias y otros agentes educativos a una actividad

Otra actividad podría ser una feria gastronómica, en la que los padres y las madres, desde sus saberes les enseñaran a sus hijos a preparar un plato típico, un postre, etc. Esto permitiría a los estudiantes redactar cuestionarios, tomar apuntes de las respuestas, construir la receta e incluso crear otras nuevas.

Aunque no se trata de convertir a los padres de familia en expertos en pedagogía del lenguaje, conviene que conozcan el enfoque desde el cual se aborda la producción escrita para que entiendan por qué se hace lo uno y no lo otro —por qué no se hacen planas y sí se hacen recetas, por qué se guardan los borradores con las incorrecciones en lugar de botarlos, etc.—.

Si un padre o una madre no ha entendido todavía el sentido de las actividades y las decisiones del maestro, si aún no ha experimentado vivencias familiares significativas con la escritura, si aún está atado a sus prejuicios o sus experiencias pasadas, probablemente sea más conveniente no involucrarlo hasta que estas circunstancias se transformen.

Finalmente, todos (familias, docentes, agentes educativos no escolares) desean que los estudiantes sean buenos escritores. Lo que dista en muchos casos son los imaginarios que manejan de un buen escritor. Para algunos todo radica en el manejo de la caligrafía y la ortografía, para otros lo esencial es la belleza y la creatividad, otras personas pensarán que reconocer las categorías gramaticales es lo fundamental... El reto es consensuar lo que significa ser buen escritor, entender que no basta con estas habilidades particulares, que el estudiante requiere desarrollar todas las competencias de las que se habló en el criterio 2; y que además requiere estar motivado hacia la producción escrita. Las experiencias transformadoras que se vivieron en el transcurso de esta investigación (mayoritariamente en contextos rurales) demostraron cuánto pueden sorprender las familias a los docentes cuando se les involucra, se les explica, se les compromete... y sobre todo cuando ven a sus hijos felices escribiendo.

10. Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, insistiendo en resaltar los progresos de los estudiantes en sus competencias comunicativas y acudiendo a la auto-evaluación y la co-evaluación



Varias palabras clave anidan en este criterio, palabras que han de considerarse con cierta profundidad porque dan sentido a la evaluación que se propone en esta obra. Estas palabras son: cualitativa, permanente, proceso de producción escrita, competencias comunicativas, auto-evaluación y co-evaluación.

Sobre el proceso de producción escrita y las competencias comunicativas no se hablará en este momento porque han sido temas tratados con suficiente profundidad y anterioridad en esta obra. A continuación se estudiarán otras palabras clave que definen este criterio.

● Cualitativa

¿Qué es una evaluación cualitativa? ¿Acaso toda evaluación que renuncie a escalas numéricas es cualitativa? ¿Son los juicios valorativos realmente una evaluación cualitativa?

Dos enfoques de evaluación muy usados se distancian al extremo, pues uno apunta al juicio inexorable y el otro, a la descripción minuciosa; sin embargo, ambos, según Nevo (1997), citado por Cabra-Torres (2010): "Son considerados coercitivos, en la medida que asumen una relación asimétrica entre evaluador-evaluado, en la que el evaluador tiene que dar un concepto, un juicio, una recomendación, y el evaluado se limita a recibir y aceptar" (p. 241).

Watts, García-Carbonell & Martínez (2006, p. 112) dicen: "Es bastante común observar cómo el significado de evaluar se reduce a juzgar y calificar, es decir, asignar un valor numérico al rendimiento". A esto se puede agregar que también es común usar juicios para simplificar la evaluación a su mínima expresión. Para entender mejor la simplificación, la reducción de la evaluación, sirve de apoyo

un ejemplo de un resumen, escrito por un estudiante de segundo grado y evaluado por su maestra (Fig. 22). Pero se advierte que, por razones de mera claridad en la exposición, se toma en este momento solo la evaluación del texto; la cual es imprescindible pero a la vez insuficiente, pues se requiere también evaluar otros aspectos del proceso. En consecuencia, este ejemplo no debe ser considerado independientemente del resto del contenido de este criterio didáctico.

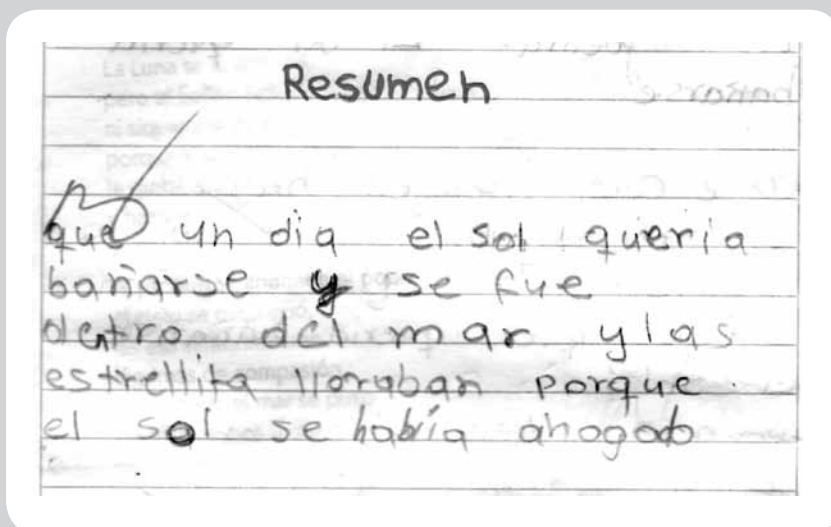
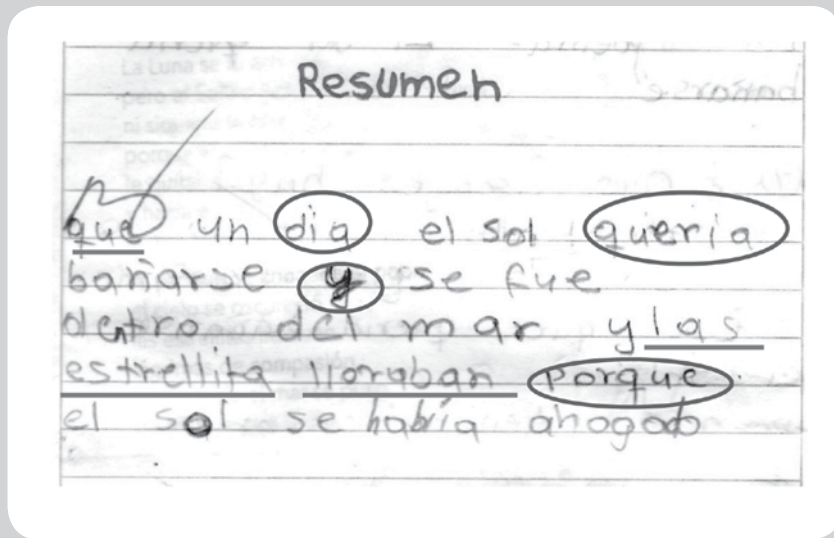


Fig. 22: Resumen de un niño de segundo grado evaluado por su maestra.

Qué sucede si la evaluación que recibe el estudiante es simplemente la que se observa en la figura. En primera instancia, el estudiante tiende a "relajarse" porque el juicio de su maestra ha sido "Bien" (representado por la letra B en la parte superior izquierda). Además, es posible que el estudiante asuma que no obtuvo la calificación más alta (Excelente) por los tres o cuatro errores gramaticales que su maestra le corrigió en el texto.



Comentarios:

- El qué al inicio no es necesario.
- Las palabras que terminan en ía, con acento en la i llevan tilde, como día y quería.
- La "y" encerrada podría reemplazarse por las palabras "por eso", para explicar que el sol se fue dentro del mar debido a que quería bañarse.
- Las palabras "las estrellitas lloraban" deben concordar, o todas en plural o todas en singular, para saber si lloraba una estrella o lloraban varias.
- El "porque" podría cambiarse por "pensando que", para que se entienda que no era cierto que se había ahogado sino que eso era lo que suponían las estrellitas.

Fig. 23: Propuesta modificada para la evaluación del resumen de un niño de segundo grado

Así las cosas, ¿se ha realizado una evaluación cualitativa del texto, dado que no se usaron números? Para responder este interrogante es conveniente hacer otro: ¿Qué diferencia habría si en vez de "Bien" se hubiese escrito un 4?

Si se hubiese escrito un 4, seguramente los razonamientos y las reacciones del estudiante hubieran sido los mismos: relajarse por su buena calificación y asumir que sus tres errores gramaticales impidieron que obtuviera la máxima nota, un 5.

Se observa ahora en la figura 23, otras marcas que hubiera podido llevar el texto. Y enseguida los comentarios que justifican dichas marcas.

Estos comentarios podrían ser una evaluación cualitativa del texto y no tienen que hacerse por escrito necesariamente, sería posible comunicarlos en una conversación breve entre el docente y el estudiante.

Hasta aquí se puede dejar el ejemplo, omitiendo intencionalmente cualquier definición de evaluación cualitativa que podría resultar insuficiente, innecesaria e inconveniente para comprender el concepto.

No obstante, como se había advertido párrafos atrás, no se trata solo de la evaluación cualitativa del texto sino de la de todo el proceso de producción textual; para lo cual hay que considerar varios aspectos que propician la cualificación de la evaluación: la interacción del estudiante consigo mismo, las interacciones múltiples del docente y el estudiante con otros, y las interacciones de todos los actores con los instrumentos y las técnicas de evaluación.

Por un lado, la evaluación cualitativa implica las relaciones del estudiante consigo mismo, en sus roles de aprendiz, de compañero, de individuo. En palabras del profesor Luis Escobar:

La evaluación cualitativa vincula aspectos personales porque de alguna manera es también la exploración de mí mismo, en mi relación con el saber, en mi relación con los demás... y me dice qué soy capaz de hacer, a qué paso siguiente puedo acceder.. (2009, 4:33 a 4:52).

Es obvio también que la evaluación determina relaciones entre el estudiante y el docente. Relaciones impregnadas de poder y sentimientos, relaciones éticas además (Fasce, 2008). Es decir, cualquier calificación o comentario, cualquier juicio emitido por el docente ocasiona reacciones en el estudiante, en cuanto sujeto de la evaluación. Por eso la evaluación cualitativa tampoco puede limitarse a una enumeración de comentarios, emitidos con la misma rigidez de las notas, de los juicios; "se trata de un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro, y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones éticas que exigen prudencia y deliberación" (Cabra-Torres, 2010, p. 242).

La evaluación cualitativa es dialogante porque necesita de la interacción de sujetos-interlocutores (estudiante, profesor, compañeros, familiares, etc.); interacción justificada por la realidad de que no se reconocerá como legítima aquella evaluación que no se comprende. Ni los estudiantes ni sus padres aceptarán falencias que nada significan para ellos; así como tampoco valorarán debidamente aciertos que no entienden.

Por ejemplo, si no comprenden la importancia de la facilidad que tiene el estudiante para manejar la gramática de la lengua, si no les importa que haya en él, potencialmente, un editor, un corrector de estilo, un escritor, de poco o nada valdrá que el docente resalte continuamente sus logros. O si el estudiante y sus padres de familia no comprenden la importancia y el sentido del lenguaje figurado en la literatura pensarán seguramente que se trata de un capricho del

docente o del sistema, un capricho que nada tiene de importancia en la escritura del estudiante, excepto por la necesidad imperiosa de pasar las evaluaciones y la materia.

En conclusión, la evaluación cualitativa se aparta del número para usar la palabra en un diálogo crítico, asertivo y respetuoso con el estudiante y los demás actores educativos. Y esta conversación permanente no tiene que ser exclusivamente oral. Los comentarios pueden darse por escrito al estudiante. Lo importante es facilitar y propiciar el diálogo sobre la evaluación, superar el estigma del juicio definitivo e indiscutible para que el estudiante se anime a conversar al respecto.

La evaluación cualitativa no se trata entonces de reemplazar la escala de números por una escala de palabras, juicios valorativos o letras, sino de transformar la esencia, los procedimientos, las intenciones y los resultados de la evaluación para que se parezca más a un diálogo crítico entre escritor y lectores que a un arbitraje impertérrito.

● Permanente

¿Cómo podría pensarse en evaluar el proceso de producción escrita de una forma que no fuera permanente? ¿Acaso con la acumulación de material para evaluar al final? ¿En ese caso, se evaluaría verdaderamente el proceso, o los productos de tal proceso?

Mucho cuidado se debe tener para que no haya confusión. Si la evaluación no se hace permanentemente se puede terminar evaluando los productos derivados del proceso (gráficos, borradores, rejillas, etc.) mas no el proceso.

¿Cuál es la diferencia? Que el proceso se evalúa para direccionar, mientras los productos se evalúan para juzgar. ¿Qué sentido puede

tener evaluar el primer borrador de un texto cuando ya el estudiante ha desarrollado el tercero? ¿Qué otro sentido que juzgar aciertos y errores en este borrador y comparar entre sí los borradores para juzgar la evolución de uno a otro?

En cambio, el maestro, o el compañero, que se detiene a evaluar un primer borrador justo en el momento que corresponde, antes del siguiente paso, aporta sugerencias en el proceso de escritura. Ese primer borrador es evaluado en el contexto del proceso, considerando la cronología del mismo; es decir, no es evaluado como si fuera el texto definitivo sino como el primer intento. Tal como la madre evalúa el primer arroz seco de su hijo-aprendiz diciéndole: "Para ser la primera vez está muy bien... creo que faltó bajarle a la temperatura... la próxima vez...". La madre entiende que su hijo tendrá nuevas y muchas oportunidades para perfeccionar su preparación de arroz seco y se refiere a la manera como se preparó (al proceso), además del resultado.

Y es a esa conversación durante todo el proceso entre la madre y el hijo, entre el docente y el estudiante, entre el aprendiz y el experto⁷, a lo que se puede llamar evaluación permanente, o continua, en términos de Watts, García-Carbonell & Martínez (2006, p. 113):

La evaluación continua (...) Precisa de una comunicación fluida entre el profesor y el alumno, para poder ratificar lo que va bien y rectificar lo que sea preciso. El alumno, por su parte, ha de llegar a conocer su situación personal (...) a través de distintas actividades.

Por supuesto, no se trata de desechar o subestimar los productos del proceso. Estos son valiosos en la evaluación de tal porque faci-

⁷ Ha de entenderse aquí al experto como quien tiene más experiencia, no como quien sabe más o hace las cosas mejor.

litan el repaso de lo acontecido y gracias a su análisis y su comparación se pueden reconocer los progresos, los aciertos y las equivocaciones.

Algunos autores y docentes recomiendan el portafolio como herramienta de evaluación permanente. Según Morales (2003, p. 61) "El portafolio es una carpeta o un organizador de información (...) una práctica coherente con la naturaleza del proceso de escritura (preescritura, escritura, revisión, edición y divulgación)".

Esta colección (que puede ser un álbum, un cuaderno, una carpeta de archivos digitales, etc.) permite que el estudiante mantenga el control de su proceso y se detenga, junto con su docente, sus compañeros y sus padres a realizar una remembranza crítica sobre el mismo, en cualquiera de sus etapas. Es decir, el portafolio no es un instrumento ni una técnica de evaluación en sí mismo sino más bien una colección de instrumentos, técnicas y productos, aunque puede incluir alguna metodología de archivo y disposición de los materiales.

Para concluir, en la evaluación permanente del proceso de escritura el docente es más una madre que acompaña a su hijo mientras prepara el arroz seco que un comensal que juzga la sazón final del plato.

● Auto-evaluación y co-evaluación

En el marco de la evaluación cualitativa, la autoevaluación cobra verdadero sentido porque "compromete al alumno en el camino de una reflexión metacognitiva: -sobre sí mismo (su forma de aprender) y sus motivaciones; -sobre el objeto de aprendizaje (la calidad de su trabajo)" (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 283).

No consiste la auto-evaluación en un auto-juzgamiento, una auto-flagelación, al modo: "No lo hice bien, entonces me merezco un dos". Las conclusiones de una auto-evaluación serían como las que siguen, tomadas de una auto-evaluación de un estudiante: "Realicé todos los gráficos de planeación y arreglé lo que me dijeron. Me quedó completa la descripción del personaje pero me faltó hablar de los lugares en los que ocurren las cosas...".

Así las cosas, la autoevaluación, se convierte en una "práctica de evaluación que realizan los mismos implicados sobre su propia actuación (en la que el estudiante) es a la vez sujeto y objeto del proceso de evaluación" (Morales, 2003, p. 58).

Esta mirada propia, esta evaluación del mismo escritor es supremamente importante pero es una habilidad que debe desarrollarse continuamente, en contra de parámetros culturales y de comportamiento que nos acostumbran más a ver "la paja en el ojo ajeno". Por eso mismo, la mirada propia debe combinarse con las miradas de otros sujetos críticos (docentes, compañeros, padres de familia, lectores, etc.).

Según Morales (2003, p. 58): "Si la evaluación se realiza bidireccionalmente, es decir, si el evaluador está en condición de par e, igualmente, será objeto de evaluación, entonces es coevaluación".

Conviene revisar entonces la acepción que justifica el prefijo "co", equivalente a "com". Su significado es "reunión, agregación o cooperación", según el diccionario de la RAE.

Considerando esto, un "co-evaluador" es como un "com-padre", al mejor estilo de otros tiempos. El compadrazgo fue (y en algunos casos sigue siendo) un firme compromiso adquirido por el padrino para el proceso de crianza del hijo-ahijado. Así también el coevalua-

El autor debe comprometerse a velar por el éxito del proceso de escritura. Entonces, el texto es como el ahijado del coevaluador.

En esta relación de compadrazgo hay elementos que merecen rescatarse para la relación de coevaluación.

Primero, la ausencia de subordinación, la relación de iguales, de pares. Ni el padre está subordinado al compadre ni este último al padre; en consecuencia, ninguno requiere autorizaciones ni órdenes del otro, actúan autónomamente. Sin embargo, la decisión final y la realización de las acciones para direccionar la escritura-crianza son potestad del escritor-padre.

En segundo lugar, el acompañamiento del compadre es permanente y con criterios claros de crianza, conocidos por los padres también. Si un criterio es la honestidad, el padre y el compadre velarán por ella todo el tiempo y actuarán para corregir cualquier señal de fallencias al respecto. Así mismo, si un criterio de evaluación de la producción escrita es la claridad en los momentos de la secuencia narrativa, tanto el autor como el coevaluador se mantendrán atentos constantemente de aquello.

Y en tercer lugar, el acuerdo libre que se establece. El padre elige a su compadre y el compadre decide si acepta la designación. En ningún caso alguno de los dos obra por presión o mandato. De la misma manera, la coevaluación debe ser un acuerdo, un contrato tácito, que funcionará auténticamente cuando las partes actúen libremente. El estudiante debe ser quien elija a quién le confiará la evaluación de su texto-hijo. Él debe saber con certeza que su obra estará en buenas manos y que recibirá comentarios honestos de su coevaluador.

En lo que no deben parecerse la relación compadres y coevaluadores es en la delegación de las responsabilidades. En la crianza, cuando el padre falta por algún motivo, el compadre tiene el compromiso y la potestad de reemplazarlo, de asumir todo el peso del proceso. No debe ocurrir lo mismo en la producción textual, a menos que no se trate de coevaluación sino de coautoría. El coautor es al autor como la madre es al padre, no como el compadre es al padre.

Finalmente, hay que acercarse a la evaluación más tradicional de todas, la que se ha realizado típica y exclusivamente. Una evaluación unidireccional en la que quien evalúa no es el mismo autor, ni su par. Esta ha venido denominándose heteroevaluación, aunque técnicamente la coevaluación también entraría en tal categoría.

Generalmente, este tipo de evaluación es desempeñada por el docente sobre el trabajo de sus estudiantes; sin embargo, las pruebas masivas estatales, por ejemplo, entrarían también entre la heteroevaluación.

Ahora bien, cuando el docente se compromete tanto con el estudiante en la producción textual, cuando está pendiente de sus avances, cuando es testigo de los progresos, cuando se olvida de su "investidura" fiscalizadora y se sienta al lado del autor, como otro compañero, ¿no estaría realizando más una coevaluación que una heteroevaluación?

No es descabellado proponer que la producción escrita solo se autoevalúe (por el mismo autor) y se coevalúe (por compañeros y docentes) en el aula. No es incoherente pensar en un docente-compadre que acompañe al estudiante en su proceso y vele por su éxito. Al fin y al cabo, la evaluación también "permite al docente medir la calidad de su propio trabajo" (Joliberth & Sraïki, 2009, p. 283).

11. Diseñaremos criterios de evaluación correspondientes con nuestros objetivos pedagógicos y se los daremos a conocer oportunamente a los estudiantes y a sus padres de familia



Los criterios de evaluación hacen referencia a las características a partir de las cuales se realiza la valoración del trabajo desarrollado por los estudiantes, o de los logros previstos para los mismos. De modo más amplio, Iafrancesco (2004) afirma que un criterio:

Es un referente valorativo que establece el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades expresadas en los logros y los indicadores de logro, y debe estar construido en términos de lo que se espera que el alumno realice para obtener un logro (p. 134).

Este mismo autor propone un decálogo con los “principios evaluativos que deben aplicarse a la evaluación integral y de los aprendizajes” y en uno de ellos se plantea que “La evaluación debe efectuarse de acuerdo con los objetivos propuestos” (2008, p. 44). Esta propuesta coincide con lo que aquí se sugiere, que lo valorado esté acorde con los objetivos trazados.

Por ejemplo la actividad de escritura está adscrita a una situación de comunicación como la siguiente: Las directivas del colegio han planteado que en lugar de un descanso de 40 minutos se dispongan dos de 15 minutos. Cada estudiante del grado cuarto tiene la oportunidad de manifestar por escrito su posición y las razones de la conveniencia o no de tener dos descansos. Los escritos se darán a conocer tanto a los estudiantes de la institución como a las directivas, profesores y padres de familia, a través del periódico mural.

Dos de los objetivos específicos de la actividad pueden ser: Potenciar la capacidad de argumentación de los estudiantes; y que los estudiantes produzcan un texto argumentativo.

Conviene entonces que los criterios de evaluación estén acordes tanto con los objetivos transversales a todas las actividades de

Objetivos transversales a todas las actividades de producción escrita	Objetivos específicos de la actividad	Criterios de evaluación de la actividad
Resolver adecuadamente la situación retórica en el texto		El texto es adecuado para publicarse en el periódico mural
		El vocabulario utilizado es adecuado para las directivas, los profesores y los padres de familia
		Hay claridad sobre el tema que se trata y la idea que se argumenta
	Formular argumentos coherentes y válidos para sustentar una decisión personal	Los argumentos expuestos justifican claramente la posición frente a la propuesta de dividir el descanso
	Moderar la extensión de un texto de modo que sea adecuado para el periódico mural	El texto está entre 300 y 400 palabras y no ocupa más de una página
Diseñar un plan para producir un texto escrito		Elaboró un gráfico en el que representó la opción que elige y sus argumentos
		Resolvió algunas preguntas sobre el estilo que usaría
Producir el texto escrito atendiendo a requerimientos de la lengua castellana		Los signos de puntuación utilizados ayudan a dar sentido al escrito Se usaron con precisión los conectores Cumple con las reglas gramaticales
Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por los compañeros y el maestro		Construyó varios borradores del texto teniendo en cuenta los comentarios recibidos Evaluó borradores de los textos escritos por sus compañeros

Fig. 24: Objetivos y criterios de evaluación en una actividad de producción escrita

producción escrita —Resolver adecuadamente la situación retórica en el texto, diseñar un plan para producir un texto escrito, entre otros—así como con los objetivos específicos de la actividad específica (Fig. 24).

Entre los criterios de evaluación podrían estar: ¿Los argumentos expuestos justifican claramente la posición frente a la propuesta de dividir el descanso? ¿El vocabulario utilizado es adecuado a los destinatarios? ¿Hay claridad sobre el tema que se trata y la idea que se argumenta? En la figura 22 se puede observar cómo relacionar los criterios de evaluación de esta actividad tanto con los objetivos transversales a la producción textual como con los que el docente se ha propuesto específicamente para la actividad.

Los criterios de evaluación con técnicas e instrumentos adecuados facilitan el proceso de evaluación. Los comentarios sobre los textos y las rejillas, son algunas posibilidades. A continuación se expone un ejemplo de rejilla para valorar los textos del ejemplo que se viene desarrollando (Fig. 25).

Es importante aclarar que los criterios podrían ser más o menos, o ser otros dependiendo de los objetivos. Además tanto los objetivos como los criterios son flexibles, se pueden ajustar en el proceso, pero sin cambiarlos de manera arbitraria al final, cuando el texto está terminado y los estudiantes no pueden hacer algo para mejorarlos.

Los criterios claros en el momento de la producción de los escritos son de gran importancia para la evaluación, dado que se podrá hacer comparación entre lo acordado, lo previsto, y lo que realmente fue el proceso de escritura. De la misma manera funcionan como herramientas para planificar los textos, revisarlos y reescribirlos. Funcionan como ruta de aprendizaje.

Criterio	Cumple plenamente	Cumple un poco	No cumple	Comentarios y sugerencias
El texto es adecuado para publicarse en el periódico mural				
El vocabulario utilizado es adecuado para las directivas, los profesores y los padres de familia				
Hay claridad sobre el tema que se trata y la idea que se argumenta				
Los argumentos expuestos justifican claramente la posición frente a la propuesta de dividir el descanso				
El texto está entre 300 y 400 palabras y no ocupa más de una página				
Elaboró un gráfico en el que representó la opción que eligió y sus argumentos				
Resolvió algunas preguntas sobre el estilo que usaría				
Los signos de puntuación utilizados ayudan a dar sentido al escrito				
Se usaron con precisión los conectores				
Cumple con las reglas gramaticales				

Fig. 25: Ejemplo de rejilla para evaluar un texto

Entonces la evaluación se enfoca en aquellos aspectos que han sido formulados como objetivos y que por tanto están en el centro de atención de los estudiantes y del maestro.

Planteado de este modo los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar, junto con alguien más experimentado, sobre los criterios y los resultados que se evidencian en el texto; de manera tal que aunque no se haya aprendido de una vez y para siempre a elaborar un escrito de acuerdo con estas condiciones, sí es posible que se internalice la necesidad de tenerlos en cuenta en próximas elaboraciones.

En aulas que aplican este criterio didáctico “los alumnos discuten y contribuyen a delinear los criterios de evaluación durante el periodo de producción de un texto, como modo de reflexionar sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente con la tarea” (Carlino, 2005, p. 112).

Los criterios de evaluación son útiles de diferentes formas durante todas las etapas del proceso de escritura (Fig. 26).

Los criterios de evaluación, elaborados en concordancia con los objetivos y de manera participativa entre los estudiantes y el docente, al inicio del proceso actúan como horizontes para el estudiante. De esta manera sabe cuáles son las condiciones con las que debe cumplir en todo el proceso de escritura desde que comienza la tarea.

Durante el proceso de elaboración del texto los criterios de evaluación representan las pautas que lo dirigen. En las revisiones de borradores, con base en ellos, se puede dialogar con el estudiante, establecer qué tan cercana está su producción de estas pautas, en qué aspectos es necesario fortalecer el texto y el proceso de escritura.

De esta forma se dan las condiciones para una retroalimentación en la tarea de escritura, ya que lejos de juzgar lo que el estudiante hace, el docente encausa la reescritura de las versiones intermedias y orienta los compromisos adquiridos durante el proceso, como la evaluación de los textos de sus compañeros y la evaluación de su

propio texto. De esta manera, al final del proceso no hay una evaluación del producto sino de lo desarrollado en las diferentes etapas de la producción escrita.



Fig. 26: Utilidad de los criterios de evaluación en las diferentes etapas del proceso de producción escrita, basada en Carlino (2005, p.114)

Así las cosas, un docente no aplicará al final del proceso de escritura criterios de evaluación que no conozcan los estudiantes desde el comienzo, mucho menos para bajarles la calificación. El docente se alegrará de los avances de sus estudiantes pues en cierta forma son logros suyos también. Y para compartir esos logros con los padres de familia los enterará oportunamente de los criterios de evaluación fijados —al menos de los que se evaluarán constantemente— ya que esto los compromete y facilita su vinculación, tal como se planteó en el criterio 9.

12. Ofreceremos oportunidades para dar a conocer a la comunidad educativa los textos escritos por los estudiantes



La divulgación de los escritos no es exactamente una etapa del proceso de producción escrita debido a que es posible darlo por terminado sin publicar el texto. Sin embargo sí es muy significativa para los estudiantes, genera sentido de autoría y motivación cuando cuenta con la aprobación de los autores, se hace por los canales adecuados y se prevé desde el comienzo.

El común de los estudiantes se motiva mucho más cuando sabe que sus textos serán publicados en vez de archivados, probablemente sin que alguien los lea. Armstrong ha dicho al respecto:

En las aulas tradicionales, los estudiantes realizan trabajos que se entregan, se puntúan, y después por lo general se tiran. Muchos alumnos expuestos a este tipo de rutina empiezan a considerar la redacción como el proceso aburrido de cumplir con una tarea impuesta. Los educadores deberían enviar a los alumnos un mensaje distinto: que escribir constituye una poderosa herramienta para comunicar ideas e influir en los demás. Si se brinda a los estudiantes la oportunidad de publicar y distribuir su trabajo se hará hincapié en esa idea (2000, p. 103).

Antes de seguir avanzando en la concreción de este criterio didáctico conviene aclarar las diferencias que existen entre tres lecturas que podrían confundirse: la del evaluador, la del destinatario y la del público.

La lectura del evaluador se especifica con más detenimiento en los criterios 10 y 11 y tiene por finalidad primordial confrontar el material (planeación, borrador, etc.) con unos criterios. La del destinatario, por su parte, es una lectura que busca fundamentalmente el mensaje que quiso transmitirle el autor, puesto que el texto está escrito para él, en los términos tratados en el criterio 4. Y la lectura

del público es quizás una lectura más curiosa, abierta y desprevenida porque sus expectativas respecto al texto son mínimas.

Entre el destinatario y el público la línea divisoria podría ser muy débil en los casos en que se trata de varios destinatarios, o de un colectivo. Pero hay que entender que el público es un gran conjunto universal, infinito, porque no pueden preverse los lectores (los periódicos, los libros, los blogs pueden ser leídos por mucha gente que no se había calculado). Es decir, el destinatario es un subconjunto del público. Un subconjunto integrado por los lectores previstos.

Pero lejos de generar enredos por la clasificación de los lectores, lo importante es entender que no basta con la coevaluación para dar por publicado el texto y que no siempre que se hace llegar el texto a su destinatario se está publicando. A continuación se presentan un par de ejemplos, acompañados de la figura 27; en la que se representa la comparación.

En un primer caso, un estudiante escribe una carta dirigida a un escritor que admira. En el proceso, algunos compañeros de clase, su profesor y sus familiares evalúan sus avances para ayudarlo a direccionar (lectura de evaluadores). Cuando está terminada, la carta es enviada al escritor (lectura del destinatario). Y además la carta es publicada en el periódico mural para que puedan leerla quienes transiten por el pasillo (lectura del público).

En el segundo caso, una estudiante escribe una fábula para niños y niñas de primaria. Algunos compañeros de clase y su profesor hacen una evaluación de sus borradores (lectura de evaluadores) y posteriormente la fábula es publicada en una antología que se distribuye en todas las escuelas de su municipio (lectura de destinatarios y público).

Evaluador	Destinatario	Público
Para confrontar el material con criterios	Para buscar el mensaje del autor en el texto	Expectativas mínimas respecto al texto
El rol de evaluador se asigna a un grupo finito de personas	El destinatario es determinado intencionalmente por el autor	El público es un conjunto de lectores casi incontrolable e indeterminado
Tiene acceso a productos intermedios (planeación, borradores, etc.)	Accede solo al texto final	Accede solo al texto final

Fig. 27: Comparación entre tres tipos de lecturas del texto

Aclarado que este criterio didáctico se refiere a ofrecerle un público a los textos y que este hecho, normalmente, genera motivación. Se tratará ahora de la configuración de un sentido de autoría, que básicamente consiste en que los estudiantes que escriben textos se consideren a sí mismos autores y sean considerados así por los docentes.

“Si nuestros niños se perciben como autores leerán con admiración, admirándose de los esfuerzos de sus compañeros y aprendiendo de los logros y frustraciones de otros autores” (McCormick, 1986, p. 296).

No es lo mismo jugar fútbol que sentirse futbolista, ni es igual cantar que sentirse cantante, ni tampoco es la misma cosa escribir que sentirse escritor, autor. Más que hacer que los estudiantes escriban hay que motivarlos para que se sientan autores. Este estatus no solo alimenta el ego sino que implica responsabilidades: la de hacer lo mejor que pueda para mantener el estatus y la de rendir cuentas de lo que se ha escrito, por ejemplo. Entonces el estudiante no estará movido por el interés de la calificación sino por el sentido de autoría,

algo más complejo, profundo y subjetivo que a su vez repercute en el docente: ese niño que está frente a él no es simplemente alguien que escribió tal cosa, es el autor de textos que se han publicado y se publicarán... es un autor, en todo el sentido de la palabra.

Se llega aquí a algo determinante: el autor tiene potestad de publicar o no y de hacerlo por los canales que decida. El sentido de autoría impide que los docentes determinen arbitrariamente publicar los textos de sus estudiantes. Esta publicación, preferiblemente, debe ser definida desde el comienzo del proceso de escritura y, en todo caso, debe ser autorizada por el estudiante.

Por ejemplo, aunque el docente esté seguro de que un cuento escrito por uno de sus estudiantes es digno de publicarse en el periódico municipal deberá convencer de ello al autor o aceptar publicarlo en el periódico escolar, o a no publicarlo.

Y detenerse aquí es importante también, aunque se trató el asunto en el criterio 4, porque la elección del canal es definitiva en la publicación. Cada canal tiene características especiales y así como se elige el canal más adecuado para dirigirse al destinatario, debe elegirse con igual acierto el que conviene para dirigirse al público; lo cual no quiere decir que deba ser diferente, puede ser el mismo.

Si un estudiante hace un mensaje para una tarjeta dirigida a un familiar, puede enviársela a este impresa y publicarla en un blog o una página web, o una red social. Así como también es válido enviársela al familiar por una red social pero exponerla públicamente también.

La elección de los canales debe hacerse sesudamente, considerando las ventajas y desventajas que tiene cada uno en la situación específica (Fig. 28). Este también es un aprendizaje que los autores deben lograr.

Canal	Ventajas	Desventajas
Internet-Red social	Puede ser leída por todos los contactos autorizados	Puede ser copiada digitalmente
	Llegaría rápidamente al público	
	Los aspectos gráficos (colores, tipos de letra, ilustraciones) se apreciarían claramente	
Revista escolar	Puede ser leída por toda la comunidad educativa	La calidad de la impresión puede afectar los aspectos gráficos
	No es fácil de copiar	El proceso de publicación es lento, puede tomar varias semanas o meses

Fig. 28: Ventajas y desventajas de dos canales posibles para publicar una tarjeta a un familiar

Como ha podido comprenderse, dar a conocer los escritos de los estudiantes no consiste simplemente en facilitar que un público acceda a ellos. En este acto están implicados asuntos esenciales como el sentido de autoría, la conveniencia del canal y la motivación de los autores, entre otros. No obstante, las bondades y satisfacciones de la publicación son muy valiosas y hacen que valga la pena dedicarle tiempo y esfuerzos adicionales.

13. Mantendremos una actitud atenta y respetuosa, que nos permita reconocer y favorecer aptitudes y talentos



La mayor importancia de este criterio didáctico radica en que uno de los sentidos de la educación es ayudarles a los estudiantes a descubrir su vocación, sus aptitudes, sus talentos, encausarlos para que se descubran, perfeccionen y alcancen plenitud (Altarejos & Naval, 2004).

En un sentido más amplio, Alcudia (2000) afirma que la educación "es entendida como capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, tanto en el punto de partida como en el proceso educativo, esa mirada significa respeto para el sujeto, que es único, y para sus manifestaciones" (p. 14).

Alguien puede pensar que bastaría con reconocer que todos los estudiantes tienen muchas y valiosas capacidades... que no todos tienen que ser iguales... que muy pocos van a ser escritores... que probablemente nunca salgan de su finca... que ya se conoce de las inteligencias múltiples, cada quien tendrá la suya... pero estas afirmaciones, aun siendo llevadas a la práctica pedagógica cotidiana, no son suficientes. En el desarrollo de este criterio se espera aportar conceptos e ideas que clarifiquen y generen nuevas reflexiones.

La aptitud se trata de un conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el aprendizaje. Suele confundirse aptitud con actitud, por su paronimia; sin embargo, la segunda, aunque también hace posible el aprendizaje, se refiere a la disposición psicológica de una persona hacia el aprendizaje y se complementa con la motivación, relacionada más con la disposición emocional. Aptitud, actitud y motivación son factores definitivos para aprender (Instituto Cervantes, 2012).

Aunque dos estudiantes tengan actitud y motivación igualmente favorable hacia la producción escrita; es decir, estén dispuestos psi-

cológica y emocionalmente para aprender, uno puede tener desempeños apenas eficientes y otro desempeños destacados. Esto se deberá probablemente a sus diferentes aptitudes.

El talento, por su parte, se configura cuando la aptitud se torna sobresaliente, excepcional, en algo muy concreto (Otero, 2007). Por ejemplo, cuando un estudiante muestra capacidades extraordinarias para la aplicación de normas gramaticales en la elaboración y revisión de textos, podría hablarse de un talento.

Ahora bien, aptitud y talento, requieren de aplicación y entrenamiento, constancia y trabajo. Al respecto William Ospina (2011) asegura que:

Si conocemos los talentos que vienen escritos en un cuerpo, sabremos también a qué disciplinas estará dispuesto a someterse, porque hay una correspondencia milagrosa entre las habilidades y la dedicación: nadie se aplica de manera abnegada y obstinada sino a aquello que lo estremece profundamente.

Y toca aquí Ospina el carácter innato de las aptitudes y los talentos, generador de tantos debates y de la pregunta inagotable: ¿Nace o se hace? Al respecto, no hay que detenerse mucho cuando la intención es didáctica, porque inclinados hacia lo uno o lo otro, todos reconocen que sin trabajo nada se logra. Es decir, si se nace con el talento para escribir, hay que afinarlo, explotarlo, desarrollarlo; y si es que el talento puede hacerse todos los caminos conducirían al trabajo acucioso.

Lo que sugiere este criterio entonces se relaciona con la atención que deben prestar los docentes a aptitudes y talentos que los estudiantes tienen en la producción de textos. ¿Con qué fin? Con el de reconocerlos y favorecerlos con actividades que:

Generen al mismo tiempo interés, creatividad, necesidad de logro, trabajo y autonomía, para convertir su capacidad en verdadera excepcionalidad y transformar, así, ese potencial en ideas y productos que contribuyan al desarrollo conjunto de la sociedad de la que hacen parte y al suyo propio (De Zubiría, 2002, p. 12).

Conviene recordar lo anotado en los primeros párrafos de este criterio, que aptitud y talento tienen estrecha relación con unicidad, con individualidad; lo cual recuerda a los docentes que no encontrarán más de un estudiante con las mismas aptitudes, con el mismo talento, y difiere obviamente del imaginario de tantos educadores que anhelan hallar en el aula un conjunto de personas con aptitudes idénticamente extraordinarias (cosa imposible desde lo semántico, desde luego).

A quienes quieren que el aula sea una especie de selección nacional, un equipo de favorecidos talentos, les conviene recordar que no es posible que todos los estudiantes tengan las mismas aptitudes, ni que todos tengan aptitud para lo mismo, ni mucho menos que todos tengan aptitud para todo. Y aun suponiendo que se lograra que todos los estudiantes de un curso tuvieran talento en producción escrita, Pennac nos recuerda que “la naturaleza de una clase y la de una orquesta están relacionadas, cada alumno toca un instrumento. Una buena clase no es un pelotón marcando paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía” (2008, p. 115).

Algo parecido sucede en los procesos de escritura: nos encontramos con excepciones variadas. En un grupo puede haber estudiantes aventajados para entender y aplicar en la construcción de sus textos el conjunto de reglas —morfológicas, sintácticas, fonológicas, ortográficas y fonéticas— del idioma; puede haber también estudiantes con talento para la creación, para la búsqueda, selección y uso de información, etc.

Pero no solo hay que considerar la excepcionalidad evidente sino también la oculta. En la misma obra referida anteriormente, Pennac se declara un zoquete en su educación básica y relata que uno de sus salvadores fue un maestro que, ante sus continuas faltas escolares, le asignó la tarea de escribir una novela, con entregas periódicas. Daniel Pennac es hoy día un escritor y pedagogo mundialmente reconocido.

Julián De Zubiría (2002) alerta sobre el peligro de que los docentes no afinen esa actitud despierta talentos de la que se habla aquí: “los niños y los jóvenes de capacidades excepcionales dejados al azar, al viento y al *laissez faire*, son como semillas de rosas esparcidas libremente en el desierto, sin cultivador, sin agua, sin compañía adecuada y sin tierra abonada” (p. 12).

Percibir las excepcionalidades en el aula puede ser una liada tarea porque los docentes son sujetos con gustos particulares, lectores con preferencias y experiencias personales que afectan su percepción frente a la excepcionalidad. O sea que podrían errar resaltando falsos talentos o subestimando otros que no logran dimensionar.

Los criterios de evaluación de los que se ha hablado en otros pasajes de esta obra, ayudan a regular esta subjetividad. Como también, las lecturas de los coevaluadores, los destinatarios y el público.

Howard Gardner (2005), en su libro *Las cinco mentes del futuro*, cuenta cómo en el caso de Albert Einstein fue el reconocimiento público de sus artículos lo que validó sus propuestas como innovadoras: “Hasta que el mérito de estos artículos no fue reconocido por los editores de las revistas y por otros colegas, no fue posible decidir si la obra de Einstein era simplemente atípica o si también era importante” (p. 65).

Aun así, el talento en la escuela no requiere la validación de la crítica especializada. Es necesario recordar que los talentos muchas veces irrumpen lo tradicional y que no siempre será fácil descubrirlos, probablemente porque, como lo afirma Morin (2001): “Nos hemos instalado con demasiada seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, y estas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo” (p. 39).

La mera diferencia, la rareza, la atipicidad, no son evidencias de aptitudes extraordinarias. El docente tiene la posibilidad de observar al estudiante en sus procesos, en su evolución, de compararlo con otros estudiantes y de comparar sus textos con productos ya reconocidos socialmente como excepcionales. De todas formas, no se trata de declarar públicamente el talento que posee tal o cual estudiante, sino de ofrecerle la oportunidad de aflorar y desarrollarse, haciendo así consciente al estudiante de sus habilidades y permitiéndole la experiencia satisfactoria. Será el mismo, más adelante, quien se encargará de corroborar su excepcionalidad, incluso pidiéndole al docente ayuda para hacerlo.

Celso Román (1999), escritor colombiano de literatura infantil, narra cómo en sus años de escuela la habilidad que tenía para escribir sustituyó su debilidad física y le permitió tener un lugar en su grupo, en medio de los fuertes, quienes le pedían con humildad que les ayudara con sus tareas de redacción. El autor le atribuye a su maestro de esa época el hecho de haberse convertido en un escritor y afirma: “Con sensibilidad suficiente para entender que una vocación por la palabra empezaba a nacer, me dejó escribir, balbucear unos primeros textos que tenían la misma impronta: imaginación desbordada, mundos soñados, aventuras inverosímiles” (p. 81).

Así las cosas, la labor del docente respecto a los posibles talentos de sus estudiantes es sin duda alguna cuidadosa. Y entre los múltiples

cuidados que hay que tener está el de evitar dividir a los estudiantes en bandos de buenos y malos escritores. No se debe caer en estas estratificaciones intelectuales que solo afectan el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

José Saramago (2006) en su libro *Las pequeñas memorias* hace referencia a la manera como su maestra de segundo grado había dispuesto los pupitres en su aula: a su izquierda los atrasados y a su derecha los aventajados; y relata, entre otras cosas, que gracias a su habilidad ortográfica demostrada en un examen, pasó del bando de los atrasados al puesto que ocupaban los adelantados. Situación que marcó su vida y probablemente la de sus compañeros de clase.

¿Qué hacer entonces, en medio de tanto cuidado? Las opciones abundan (Fig. 29), empezando por lo que hizo el maestro salvador de Pennac (asignar tareas especiales).

Espacios extra-escolares, como talleres o grupos de escritura, ofrecerán mayores retos y la oportunidad de profundizar y perfeccionar producciones.

Participar en eventos en los que puedan derrocharse las aptitudes hacia la producción escrita o publicar los textos para ofrecerles más lectores, como se expuso en el criterio 12.

La publicación de un periódico escolar, por ejemplo, puede convertirse en un proyecto que vincule y comprometa a todos los estudiantes de una clase, y a la vez en la oportunidad de favorecer a los talentosos, al delegarles funciones especiales en dicho proyecto. Así habrá una labor especial para editores de los escritos, para reporteros que harán entrevistas, para escritores de crónicas, noticias, etc.

La figura 29 sintetiza las maneras de favorecer los talentos y actitudes extraordinarias de las niñas y los niños.

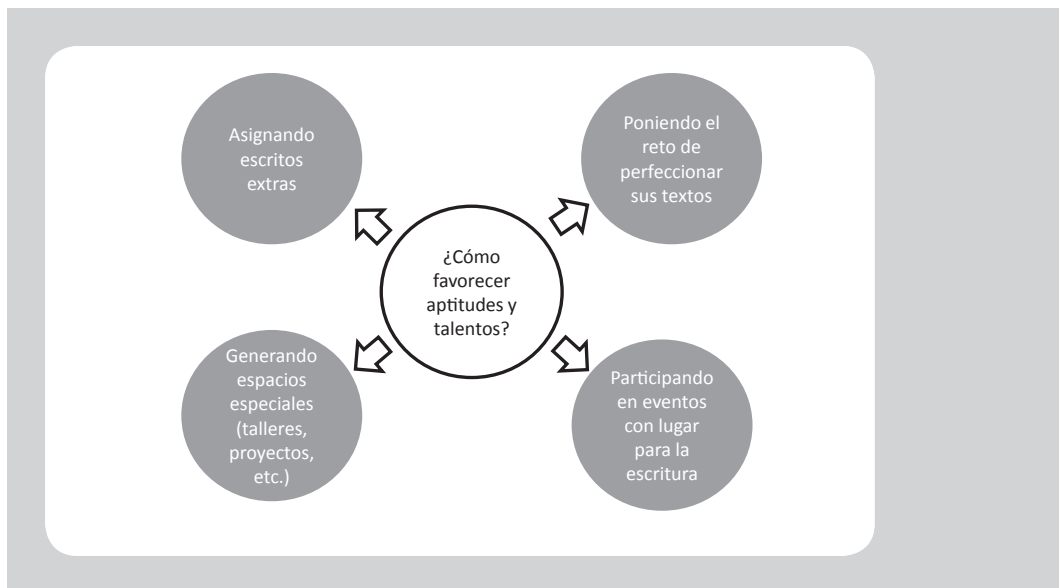


Fig. 29: Maneras de favorecer actitudes y talentos

Finalmente, hay que decir que la responsabilidad que este criterio implica es doble. Por un lado se trata de aguzar la atención para reconocer la excepcionalidad y no pasarla por alto, sin advertir que el proyecto de vida de alguna persona puede estar en juego allí. Y por el otro, consiste en favorecer el aprovechamiento de la excepcionalidad sin subestimar las capacidades de los demás, sin estratificar, sin preferir, sin abandonar la tarea fundamental de ocuparse del aprendizaje de todos los estudiantes, hasta los mejores niveles posibles.

~~Fr~~
TITULO: el gran
AUTOR: /v/ de Wei
NACIONALIDAD: Tussion de
RESUMEN:

Referencias bibliográficas

- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Altarejos, F. & Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación* (2ª ed.). Madrid: Eunsa.
- Alvarado, M. (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil.
- Armstrong, T. (2000). *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós. (Versión en línea). Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=NzItsxL2MrIC&pg=PA103&dq=Publicar+en+las+aulas&hl=es&sa=X&ei=INsZT5rdHM_ctweHr_G7Cw&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=Publicar%20en%20las%20aulas&f=false. Consultado enero 12 de 2012.
- Bañeres, D., et. al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=BST6QQFtKKwC&pg=PA37&lpg=PA38&dq=El+juego+linguistico+en+la+escuela&hl=es#v=onepage&q&f=false>. Consultado agosto 8 de 2011.
- Barragán, C., Camps, A., Cardona, C., Ferrer, J., Larreula, E. & López del Castillo, L. (2005). *Hablar en clase: Como trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=K3dC0dHehqQC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=>

ana+camps+hablar+en+clase++aprender+lengua&source=bl&ots=OSwXyMj6Z&sig=amRv4Q_OZQqfXTD8bUnQAdNhO9Y&hl=es&ei=B80FTqbADcXKgQfquoiaDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CD4Q6AEwBA#v=onepage&q&f=false. Consultado junio 20 de 2011.

Barragán-Santos, F. & Neira, S. (2011). El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en básica primaria. En: *Pedagógicos*, v. 5, pp. 26-35.

Barragán-Santos, F. (2008). TAREPE: una experiencia de reflexión pedagógica en UNISANGIL. En: *Pedagógicos*, 1, pp. 61-70.

Barragán-Santos, F. (2010). *Lesiones de la lectura y la escritura en Colombia*. San Gil: Unisangil.

Barreto, F. (2010). *Lengua escrita en el aula*. Bogotá: Ecoe.

Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*. v. 33, n. 48, pp. 49-67. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=en&nrm=iso&ignore=.html. Consultado enero 17 de 2012.

Bombini, G. & Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* (7ª. ed.). Chile: Editorial Universitaria.

Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. En: *Educación y educadores*, v. 13, n. 2, pp. 239-252.

- Camacho de Pastrana, A. (2010). Didáctica de la comunicación oral. En: *Magisterio*, n. 43, pp. 46-49.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Madrid: C.I.D.E.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 6, pp. 63-81.
- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf consultado agosto 26 de 2011.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir* (15ª. ed.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007a). *La cocina de la escritura*. (14ª. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2007b). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito* (12ª. ed.). España: Graó.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.
- Escobar, Luis. (2009). En: *Evaluación cualitativa y participativa*. Video Colegio Colombo-francés La Estrella, Antioquia. Ministerio de Educación Nacional. Foro educativo: Evaluación de los aprendizajes, 2009. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-176167.html>. Consultado septiembre 8 de 2011.

- Fajardo, M. (2004). Análisis de la investigación formativa en el área de Lenguaje. Medellín: EDUCC.
- Fasce, J. (2008). La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética. En: Magisterio n. 35, pp. 18-21.
- Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del Siglo. Quito: Libresa.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, A. (2009). Conquistar la escritura: Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires: Paidós.
- Flower, L., Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. En: College Composition and Communication, v. 32, n. 4, pp. 223-228.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- Froebel, F. (1992). La Educación del Hombre. México: Trillas
- García, E. (2010). La pregunta como intervención cognitiva. México: Limusa
- Gardner, H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2007). Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2002). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia (11ª. ed.). Madrid: Morata.

- Graves, D. & Manzano, P. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata
- Grijelmo, A. (2006). *La gramática descomplicada*. Bogotá: Taurus.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. En: *Perfiles Educativos*, v. 27, n. 107, pp. 85-117.
- Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.
- Iafrancesco, G. (2008). La evaluación integral y de los aprendizajes desde una perspectiva de una escuela transformadora. En: *Magisterio*, n. 35, pp. 42-47.
- Infante, M., coord. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. (En línea). Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf. Consultado enero 17 de 2012.
- Instituto Cervantes. (2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. (En línea). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm. Consultado febrero 1 de 2012.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. (En línea). En: *Revista de Educación*, n. 338, pp. 273-294. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf. Consultado enero 17 de 2012.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

- Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de textos. (8ª. ed.). Santiago de Chile: Dolmen-Océano.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas C., Osoro A., Tusón A., (1992). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. [Versión electrónica]. Signos, Teoría y Práctica de la Educación 7, 11-28.
- Lomas, C. & Osoro A. (1998). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (Comp.) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Disponible en: [http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=LglcT2sOetkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=CALSAMIGLIA,+H.+\(1991\):+%22El+estudio+del+discurso+oral%22&ots=IqNFwVoPj7&sig=0Xa5d7jjkVdxmw1ls4RwyQcfv60#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=LglcT2sOetkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=CALSAMIGLIA,+H.+(1991):+%22El+estudio+del+discurso+oral%22&ots=IqNFwVoPj7&sig=0Xa5d7jjkVdxmw1ls4RwyQcfv60#v=onepage&q&f=false). Consultado junio 17 de 2011.
- Martínez, J. A. (2009). Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura. Bogotá: Magisterio.
- McCormick, L. (1986). Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires: Aique.
- Meek, M. (2004). En torno a la escritura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (1994). Decreto 1860. (En línea). Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86240.html>. Consultado abril 12 de 2011.

- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (1994b). Ley General de Educación 115. (En línea). Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>. Consultado abril 12 de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (1998b). Estándares básicos de competencias de lenguaje. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (2002). Decreto 230. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103106.html>. Consultado abril 12 de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia –MEN. (2009). Decreto 1290. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf. Consultado abril 12 de 2011.
- Montserrat, E. (1999). Leer y escribir para vivir, Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. En: Educere, n. 21, pp. 54-64. (En línea). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19750/1/articulo7.pdf>. Consultado noviembre 10 de 2011.
- Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

- Moyles, J. & Solana, G. (1999). El juego en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata. (En línea). Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=MUU5ROpjQoIC&pg=PA57&lpg=PA58&dq=El+juego+linguistico+en+la+escuela&hl=es#v=onepage&q&f=false> Consultado agosto 8 de 2011.
- Nunes de Almeida, P. (2002). Educación Lúdica: Técnicas y juegos pedagógicos. Bogotá: San Pablo. (En línea). Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=AHi_OJSXRGAC&pg=PA47&lpg=PA49&dq=La+ludica+en+la+escuela&hl=es#v=onepage&q=La%20ludica%20en%20la%20escuela&f=false. Consultado agosto 8 de 2011.
- Ospina, W. (2011). Educación. En: El Espectador. (En línea). Disponible en: <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-310939-educacion>. Consultado Diciembre 12 de 2011.
- Otero, N. (2007). ¿Qué hacer con un alumno/a de altas capacidades? En: Cuadernos de Educación y Desarrollo. v. 1, n. 9. (En línea). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/nom5.htm>. Consultado: febrero 1 de 2012.
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Barcelona: Mondadori
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. En: 6° Congreso Nacional de lectura para construir nación, Memorias, pp. 75-88. Bogotá: Fundlectura.

- Pérez, T. & Vives, M. (2011). Docencia e investigación: una reflexión sobre sus especificidades y los requerimientos para su doble desempeño. (En línea). Disponible en: http://www.scribd.com/full/48963660?access_key=key-2f6prorf0rgcb8ul6kpz. Consultado abril 8 de 2011
- Petit, M. (2008). Dos o tres pasos hacia el mundo de lo escrito. Bogotá: Asolectura.
- Restrepo, A. (2008). Para una reflexión pedagógica. En: Magisterio, n. 31, pp. 76-81.
- Román, C. (1999). Celso Román, La Magia de las Palabras. En: Alegría de enseñar. n.40, pp. 79-82.
- Rosel, W. y Domínguez, L. (2001). Aspectos fundamentales en la elaboración de objetivos de enseñanza. Revista Cubana de Educación Médica Superior, v. 16 n. 4. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16_4_02/ems08402.htm. Consultado: marzo 19 de 2009.
- Sánchez (coord.), J., Cervera, A., Hernández, G. & Pichardo, C. (2007). Saber escribir. Bogotá: Aguilar.
- Saramago, J. (2006). Las pequeñas memorias. Bogotá: Alfaguara.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Tolchinsky, L., & Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículo. (En línea). Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=4q3VPGSabYMC&printsec=frontcover&dq=Tolchinsky,+Liliana+%26+Sim%C3%B3,+Rosa+%282001%29.+Escribir+y>

+leer+a+trav%C3%A9s+del+currículum.&hl=es&ei=4uHSTM
T6F4K8IQfnj5HbDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum
=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Consultado
Junio 20 de 2011

Vásquez, J. (2009). Inspiración, transpiración. En: El espectador (en línea). Disponible en: <http://www.elespectador.com/columna149864-inspiracion-transpiracion>. Consultado septiembre 16 de 2011.

Vila, I. (1998). Escuela, familia y comunidad. Barcelona: Horsori

Watts, F., García-Carbonell, A. & Martínez, A. (2006). Relación entre autoevaluación y evaluación por profesor. Estimación del tiempo de dedicación del estudiante. En: La evaluación compartida: investigación multidisciplinar, pp. 69-90. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. (En línea) Disponible en: <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html>. Consultado: septiembre 9 de 2011.

Wray, D. & Lewis, M. (1997). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata.



Esta obra es resultado de procesos de investigación fundamentados en la reflexión y la participación de docentes que dedican su vida al aprendizaje de niños y jóvenes en los diversos niveles de educación. El Taller de Reflexión Pedagógica -TAREPE-, como espacio de transformación docente y como grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL, ha asumido la tarea de liderar tales procesos durante los últimos años y ha comprobado que, pese a la aparente renuencia del gremio, existen muchos docentes dispuestos a transformarse.

Trece criterios didácticos para la producción escrita. Es ese el principal resultado de dos años de investigación en que se diseñaron y se validaron a través del estudio, la reflexión y la acción en el aula. La aplicación de estos criterios puede ser de invaluable utilidad para transformar las prácticas pedagógicas, pasando del ejercicio intelectual de leerlos a la experiencia de sentirlos y vivirlos, como sucedió con quienes participaron en su diseño y validación.



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
República de Colombia

