

La escritura: desarrollo de un proceso

Elba Bruno de Castelli
Rebeca Beke*

Introducción

El manejo de la lengua escrita por parte de los bachilleres que ingresan a la universidad refleja una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizan su desempeño y comprometen su éxito en los estudios. No nos referimos tanto a los aspectos formales del lenguaje, sino más bien a la producción de textos que resulten fácilmente comprensibles, sean efectivos y tengan pertinencia en el contexto social de los estudiantes (van Dijk, 1994).

Por otro lado, en el ámbito universitario, el tema de la producción escrita no ha sido asumido como un proceso inherente a cada área curricular, por considerar que la escritura es una tarea ardua y compleja reservada a los especialistas. La concepción que subyace es la consideración del hecho de escribir como una habilidad técnica, instrumental. Por el contrario, tal como lo señala Giroux (1990, cit. por Jorba, Gómez y Prat, 2000: 101),

“habría que considerarla como un proceso dialéctico que comporta una serie de relaciones entre el escritor y el lector y entre la materia que se trata y el lector”.

A pesar de los trabajos realizados, desde el punto de vista didáctico, para favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura (Serafini, 1985, 1992; Cassany, 1987, 1993; Camps, 1994, entre otros) basados en los aportes de la psicología cognitiva, la pragmática y la lingüística textual, se observa todavía una considerable distancia y desproporción entre los conocimientos que brinda la investigación y la práctica que se lleva a cabo en la escuela.

En este sentido, con el fin de contribuir al desarrollo de los procesos de escritura, tan descuidados en la práctica de las aulas, decidimos diseñar una propuesta pedagógica basada en un enfoque cognitivo-discursivo, para ayudar a los estudiantes a descubrir por sí mismos el poder y el placer de la escritura.

El proceso de escritura

El cambio de paradigma derivado de la psicología cognitiva y de las investigaciones en el campo de la lingüística textual no influyó en la escritura de la misma forma que en la comprensión del discurso, a la que se dedicó especial atención desde un primer momento. El ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha tenido, en cambio, un desarrollo tardío. Tal

* Elba Bruno de Castelli es Dottore in Materie Letterarie, de la Universidad de Napoli, Italia, y Especialista en Psicología Cognitiva, Mención Desarrollo de Habilidades Cognitivas, de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Rebecca Beke es Licenciada y Magíster en Humanidades de la New York University, y cursante del Doctorado en Estudios del Discurso de la Universidad Central de Venezuela. Ambas autoras son docentes en esta universidad e investigadoras en las áreas de lectura y escritura, y autoras de varias publicaciones.

como lo señala Vásquez (1998:1),

“la composición escrita como área de investigación y ámbito de conocimiento es relativamente reciente, ha surgido y evolucionado en los últimos treinta años intentando desde entonces configurar su identidad como dominio académico”.

La revisión de las concepciones teóricas aún vigentes (Smith, 1982; Tierney y Pearson, 1983) ha puesto en evidencia el papel del proceso de composición en la expresión escrita. Según el modelo cognitivo del proceso de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981), revisado por Hayes et al. (1987) y Flower et al. (1990), la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esta acción incluye tres procesos básicos: “la planificación”, “la traducción” o “textualización” y “la revisión” que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. El propósito de la enseñanza de la escritura, desde esta perspectiva, es desarrollar en los estudiantes el conocimiento estratégico y capacitarlos para transformar su conocimiento. Es decir,

“la persona que escribe actúa a través de un *monitor* o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa” (Casalmiglia y Tusón, 1999: 82).

Sin embargo, varios estudios empíricos evidencian una tendencia a descuidar el proceso de escritura (Teberosky, 1990, cit. por Sánchez, 1994; Solé, Miras y Castells, 2000), además de una escasa atención a los aspectos discursivos (Sánchez, 1990; Skerl, 1991, cit. por Cassany, 1999; Kaufman, 1994; Cassany, 1993, 1999) y a la metacognición como práctica reflexiva, necesaria para la revisión constante del proceso de escritura (Parodi, 1999), y poca exposición a variedades de textos (Ferreiro, 1994; Bono y De la Barrera, 1998; Aguirre de Ramírez, 1999).

Desde el punto de vista del enfoque psicolingüístico, la perspectiva de la escritura como proceso cognitivo se complementa con aspectos textuales y discursivos (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 1999). Así, el propósito de un escrito para responder a una necesidad comunicativa, el contexto social en el que se da la comunicación, la audiencia a la cual va dirigido el mensaje cobran importancia si se asume la escritura como acto social. En efecto, dichos aspectos son decisivos no sólo para organizar e interrelacionar las ideas entre sí, sino también para determinar el tipo y/o género de texto que se va a producir y el lenguaje que se va a utilizar.

A partir de estas consideraciones, asumimos la escritura como un proceso que debe desarrollarse en un escenario que propicie la realización de actividades de escritura con propósitos comunicativos, negociados entre los miembros del grupo. Al mismo tiempo, optamos por un enfoque de evaluación basado en las teorías constructivistas, en el aprendizaje centrado en el estudiante y en el proceso de indagación (*inquiry*) (Serafini, 2000/2001). Los individuos construyen el conocimiento en contextos sociales que surgen del

evento de aprendizaje, durante el cual se propician interpretaciones múltiples y oportunidades de interacción con diferentes textos para crear significados.

De esta forma, la escritura deja de ser vista como una técnica y pasa a ser considerada como un proceso de construcción y reflexión que

“nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisar nuestras primeras ideas” (McCormick, 1993: 36).

La propuesta

Convencidas de que era necesario que los estudiantes aprendieran *de* la escritura, *acerca de* la escritura y *por medio de* la escritura, nuestra propuesta se concretó en un taller de Expresión Escrita (de cuarenta y dos horas de duración), especialmente concebido con la finalidad de enseñar y desarrollar el proceso de la escritura.

Para ello, tomamos como punto de partida los lineamientos señalados por Kaufman (1994) y asumimos las siguientes pautas metodológicas:

- ❖ todas las actividades de escritura debían seguir las etapas de planificación, textualización y revisión;
- ❖ los objetivos de las tareas de escritura debían surgir de los propios estudiantes;
- ❖ los escritos debían tener un destinatario común, establecido por el grupo;
- ❖ las actividades de escritura debían propiciar la producción de una diversidad de tipos y géneros de texto;
- ❖ el portafolios debía ser utilizado como procedimiento para la evaluación con el fin de monitorear y supervisar el progreso de los estudiantes;
- ❖ el trabajo de grupo, la cooperación entre pares y las entrevistas de escritura debían integrarse a la evaluación.

Desde el punto de vista de la evaluación, se utilizaron el portafolios cuya utilidad en la evaluación de la escritura ha sido puesta en evidencia por estudios como el de Quintana (1996) y Bruno de Castelli (1999), complementado con entrevistas de escritura (Serrano y Peña, 1998; McCormick, 1993), cooperación entre pares (Cassany, 1999) y comentarios escritos.

Se preparó un material de apoyo constituido por una serie de capítulos de diferentes autores, referidos a aspectos teóricos y prácticos de la escritura para promover la discusión y la reflexión que llevaron, a su vez, a una situación de escritura. Así, los estudiantes aprendieron no sólo *de* la escritura sino también a hablar *acerca de* la escritura utilizando el lenguaje y los conceptos adecuados en todas las discusiones durante las actividades. En otras palabras, aprendieron a expresarse en el lenguaje de la escritura.

Metodología

Sujetos

El grupo en estudio estuvo constituido por 46 bachilleres aspirantes a ingresar a la Universidad Central de Venezuela a través del Proyecto Samuel Robinson. Estos alumnos, cuyas edades oscilan entre 16 y 21 años, provienen de escuelas públicas del área metropolitana y, una vez seleccionados, deben cumplir con los requisitos de un Curso de Inducción para luego ser admitidos a la fase de nivelación y, posteriormente, a las diferentes carreras. El área de Expresión Escrita es uno de los módulos que conforman el programa de estudio del Curso de Inducción y tiene como objetivo general desarrollar en los participantes habilidades y destrezas para lograr una comunicación escrita eficaz de acuerdo con sus intereses y propósitos.

Actividades

Conforme con los principios que subyacen al diseño del taller y con el fin de "proporcionar a los estudiantes experiencias significativas en las que la escritura aparece como necesaria y tener destinatarios concretos" (Serrano y Peña, 1998:12), las actividades llevadas a cabo se agruparon en tres tipos fundamentales:

- ❖ redacción de textos derivada de alguna situación externa al ámbito académico, por ejemplo, el tema de los indigentes, temas de actualidad, etcétera;
- ❖ redacción de textos derivados de una situación que afectó seriamente el estado anímico y emocional de los participantes, por ejemplo, la reacción a los resultados que les fueron transmitidos con referencia a la selección de la carrera;
- ❖ textos producidos como reflexión personal sobre el proceso de redacción.

Las actividades se realizaron en forma individual, entre pares, en pequeños grupos y con todo el grupo y se caracterizaron por una constante revisión y reescritura hasta lograr un producto aceptable, para lo cual el estudiante se comprometía a producir un nuevo texto incorporando las observaciones del docente y de los compañeros tantas veces como fuese necesario. Para el cumplimiento de este compromiso, el estudiante tenía libertad en cuanto a la fecha de entrega, respetándose el momento y el ritmo de trabajo de cada cual.

Es preciso señalar el énfasis que se le dio al trabajo cooperativo para compartir y discutir los diferentes aspectos de una tarea y apoyarse mutuamente para el logro de una meta común.

Con el fin de sistematizar el proceso de escritura nos basamos en el modelo de Masturzo y Mell (1993) que contempla las fases de orientación, ideación, planificación y revisión.

Muestras de textos producidos por los estudiantes

Para visualizar la producción escrita de los participantes, se presenta una muestra de los diferentes tipos de trabajos realizados en el transcurso del taller, e incluidos en el portafolios.

Para tal efecto, los organizamos desde tres ángulos: 1) actitud hacia la escritura; 2) tipos y géneros de textos; 3) cooperación entre pares.

Actitud hacia la escritura

Algunas investigaciones recientes (Flower, 1994, Hayes, 1996) destacan el papel fundamental que la actitud desempeña sobre la escritura en el acto de composición. En otras palabras, es importante entender el progreso de los estudiantes en el contexto de las representaciones mentales que tienen frente a la escritura. Esto permite, por un lado, organizar y tomar decisiones para el desarrollo de las actividades y, por el otro, constatar los cambios actitudinales acerca de la escritura.

A continuación, presentamos los escritos por Francisco y Amarú al principio y al final del taller, en los cuales las partes subrayadas revelan cambios significativos en la actitud hacia la escritura, su concepción sobre ésta.

FRANCISCO: PRIMER DÍA.

Si me refiero a mi¹ en particular, soy un poco corto en cuanto a la escritura porque no soy muy expresivo, tengo errores ortograficos por la parte de los acentos, las "b" y otros cuantos que en este momento no me acuerdo, tengo la letra un poco "destruida" y eso lo digo porque no la tengo muy bien moldeado.

En cuanto a escribir no me gusta porque me siento incomodo, es como si estuviera hablando de otra forma y eso me desconcierta un poco. Me gusta mas hablar (de hecho hablo como un loro) pero eso en un grupo pequeño y de mi total confianza porque si es en publico me traicionan los nervios y me siento sumamente incomodo y aveces me tranco y no hablo nada.

Bueno yo creo que escribi algo del tema en si y no quiero que esto se vuelva un discurso ai que cierro estas lineas esperando que le guste al quien lo lea.

Atentamente,

"Yo"

¹ En los textos de los alumnos se mantiene la ortografía de los originales.

Francisco, en su reflexión inicial, demuestra preocupación por los aspectos formales (primer párrafo), cierto rechazo hacia la escritura cuando dice *no me gusta porque me siento incómodo* (segundo párrafo) y una concepción de la escritura como una respuesta a una demanda externa (tercer párrafo), *que le guste al quien lo lea*.

El escrito realizado el último día refleja una nueva visión de la escritura al expresar que esta ha sido *un primer encuentro con la escritura (encuentro real y no ficticio como el de los liceos) y ha sido fascinante por la complejidad y la belleza de la escritura*, revelando, además, una motivación intrínseca.

Francisco amplía la importancia de los aspectos formales con aspectos discursivos y expresa la utilidad de lo aprendido en otros contextos.

FRANCISCO: ÚLTIMO DÍA.

Describir como me he sentido en este módulo, es imposible decirlo con palabras porque ha sido una experiencia única para mí. Como todas las vivencias en la universidad ésta ha sido mi primer encuentro con la escritura (encuentro real y no ficticio como el de los liceos) y ha sido fascinante por la complejidad y la belleza de la escritura. Este módulo me ha enseñado cosas que yo no sabía como: utilizar los signos de puntuación, la gramática, la estructura de un escrito, cómo hacer un esquema de lo que voy a escribir, cómo redactar un ensayo, cómo expresar un conclusión y una introducción, cómo es el proceso de la escritura. Me ha servido en éste y otros módulos donde la redacción ha sido de suma importancia. Por eso pienso que este módulo es de "vital importancia".

Podríamos concluir que Francisco pasa de una concepción de la escritura como algo impuesto a una concepción que resalta el valor y la importancia de la escritura en la vida académica.

Por el contrario, Amarú demuestra gran sensibilidad frente a la escritura, ya en su primer escrito. Enfatiza la escritura como una forma de hacer permanente su existencia y un medio para expresar sus emociones, lo cual refuerza al final del escrito cuando expresa: *no es tan importante aprender a escribir como lo es aprender a sentir lo que se escribe*.

AMARÚ: PRIMER DÍA.

Para mí la escritura es un elemento mediante el cual puedo demostrar y dejar evidencia permanente de que existo. Un medio por el cual demuestro gran interés.

La escritura es mucho mas que una hoja con figuras y diagramas coherentes sobre ella, es la relación que nace al momento de tomar un lápiz y un papel y comenzar a escribir. Es la forma que encuentro para hablar sin mover los labios, para gritar

sin ser escuchado, para llorar sin ni siquiera derramar una lágrima.

Escribir es dejarse llevar por las ideas, es seguir el impulso del lápiz sobre el papel y sentir lo que se escribe, Personalmente siento a la escritura como el amigo que jamás me deja solo cuando en verdad estoy solo.

La escritura no es mas que sentimientos plasmados sobre una superficie, sentimientos estos que a diferencia de los que expresamos con palabras perduran por mucho mas tiempo en la mente de las personas, siempre y cuando la espontaneidad de dichos sentimientos no sea alterada sino más bien llevada y dejada íntegra sobre la superficie en la cual se escribe.

Para finalizar quisiera decir que "no es tan importante aprender a escribir como lo es aprender a sentir lo que se escribe".

En el segundo escrito, "redescubre" la escritura y reafirma su motivación e interés. El cambio que se refleja en este caso es que, mientras antes el uso correcto de las normas de escritura producía en él un efecto cohibidor, ahora tiene una *increíble sensación de sentirse libre*.

AMARÚ: ÚLTIMO DÍA.

Antes que nada permítame felicitarle por su extraordinario desempeño durante estas catorce sesiones, en las cuales me sentí extraordinariamente cómodo.

En un principio mis expectativas eran otras, quizás no esperaba identificarme tanto con la materia, pero al contrario, esta experiencia me sirvió para "redescubrir" mi gusto por la escritura.

Este módulo me permitió emplear la escritura en una forma correcta y a su vez percibir la increíble sensación de sentirme libre, y quiero llamarla increíble sensación puesto que generalmente cuando hacía uso correcto de las normas de escritura, me sentía cohibido al no poder expresar en realidad lo que quería. Entonces, diré ahora que el uso que hacía no era el correcto, ya que no podía expresar lo que tenía predispuesto expresar.

Para finalizar quiero agradecer su actitud crítica ante las evaluaciones ya que de esta forma nos permitió mejorar de una forma más rápida y eficaz nuestro proceso de escritura.

Es decir, Amarú, si bien desde el inicio manifiesta una actitud favorable hacia la escritura, en el segundo escrito señala explícitamente que se sentía dominado por las normas, mientras que ahora siente que él puede controlar las normas y utilizar la escritura para expresar y comunicar sus sentimientos. En otras palabras, podríamos decir que ha descubierto el poder de la escritura.

En conclusión, independientemente de las diferencias iniciales entre los dos sujetos, se observa una evolución importante en cuanto a la actitud hacia la escritura, situación que se repite con la mayoría de los participantes.

Tipos y géneros de texto

Los trabajos de los estudiantes se centraron en la producción de diferentes tipos y géneros de texto basados en el esquema del proceso de escritura de Masturzo y Mell (1993), cuyo punto de partida es la fase de orientación en la que el estudiante debe producir la carta de identidad del texto. Su objetivo es definir las coordenadas del texto en términos de tópico, propósito, destinatario, forma textual.

Una vez establecida la carta de identidad, se procede a las fases de ideación y planificación que conforman la etapa previa de la redacción, es decir, el desarrollo de las ideas en un texto lineal.

Los ejemplos siguientes muestran la producción realizada en grupos de cuatro, sobre el tema de los indigentes, tema externo al ámbito académico. En este caso, el tema fue seleccionado por todo el grupo y cada subgrupo, a su vez, decidió el género del texto (carta al alcalde mayor, editorial, aviso para la asociación de vecinos, entre otros) a producir en función del propósito comunicativo establecido de común acuerdo. Cada escrito fue leído al grupo con el fin de recibir las observaciones y los comentarios por parte de los compañeros y del profesor. Luego, cada grupo presentó una segunda versión del texto incorporando las modificaciones correspondientes, la cual fue revisada por el docente para una tercera versión.

Presentamos un ejemplo de uno de los géneros de texto producidos, en sus tres versiones.

<p>PRIMERA VERSIÓN Comunicado</p> <p><i>Distinguidos vecinos de la Parroquia San Marcelo, le hacemos un llamado con el propósito de pedir una colaboración para solventar los problemas ocasionados por los indigentes que perturban la tranquilidad de la comunidad, y así ayudarlos con su principal necesidad, el hambre.</i></p> <p><i>Es tu responsabilidad como ciudadano el que ellos coman. No es un juego, es realidad</i></p> <p><i>Colaboremos Juntos !!!</i></p> <p><i>A favor de los más necesitados Deposita en la cuenta corriente N° 004-58321 del Banco Unido</i></p>	<p>SEGUNDA VERSIÓN ¡Aviso!</p> <p><i>Vecino de la Parroquia San Marcelo, te invitamos a colaborar para solventar los problemas ocasionados por los indigentes que por su condición presentan conductas inadecuadas que preocupan a nuestra comunidad y calmar su hambre.</i></p> <p><i>Es tu responsabilidad como ciudadano.</i></p> <p>COLABOREMOS <i>Juntos !!!</i></p> <p><i>A favor de los más necesitados Deposita en la cuenta corriente N° 004-58321 del Banco Unido</i></p>
<p>VERSIÓN FINAL AVISO</p> <p><i>Vecino de la parroquia San Marcelo, te invitamos a colaborar para solventar los problemas ocasionados por los indigentes que por su condición presentan conductas inadecuadas que preocupan a nuestra comunidad y a ayudarles a calmar su hambre.</i></p> <p><i>Es tu responsabilidad como ciudadano</i></p> <p>COLABOREMOS JUNTOS!!!</p> <p><i>A favor de los más necesitados Deposita en la cuenta corriente número 004-58321 del Banco Unido.</i></p>	

Otra muestra del tipo de textos producidos en este taller, es la carta a la Coordinadora del Proyecto Samuel Robinson sobre el descontento con los resultados de la selección de la carrera, problema que le atañe directamente al estudiante, de la cual presentamos un ejemplo.

Caracas, 27-11-2000

*Ciudadana
Prof. Martha Patricia Aguilera
Coordinadora del Proyecto Samuel Robinson
Universidad Central de Venezuela
Presente.*

Por medio de la presente quiero hacer llegar a usted mi preocupación sobre el desarrollo del Proyecto Samuel Robinson, específicamente en el módulo "Análisis de Carrera y Decisión Vocacional".

Hace tres semanas nos fueron entregados los resultados de las pruebas aptitudinales referentes a nuestro perfil académico, donde muchos de nosotros fuimos presionados a cambiar la opción de la carrera elegida de una manera drástica.

A mi parecer este tipo de pruebas no deberían ser determinantes para tomar una decisión tan importante como lo es la escogencia de una carrera universitaria.

Pienso que se debería prestar un especial interés a las motivaciones que demuestren los participantes en el transcurso del Proyecto y del módulo ya que esto, es lo que permitira mas adelante cubrir con las exigencias y expectativas de las carreras elegidas.

Sin más a que hacer referencia me despido, atentamente...

En ella, se evidencia el uso de la primera persona del singular; palabras que demuestran descontento como *fuimos presionado, preocupación*; expresiones que denotan emisión de juicio por parte del escritor, como *a mi parecer este tipo de pruebas no deberían ser determinantes, pienso que*.

Se observa cierto conocimiento en cuanto a la estructura y las características formales del género "carta" aunque persisten algunos problemas lingüísticos.

La cooperación entre pares

La cooperación entre pares se ilustra con los siguientes ejemplos en los que aparecen, a la izquierda, las observaciones de la clase al grupo y autor de un trabajo y, a la derecha, los comentarios del grupo a las observaciones recibidas.

OBSERVACIONES AL GRUPO A	COMENTARIOS DEL GRUPO A
<p>Contenido</p> <p>El contenido del trabajo es claro, conciso y específico, pero al comienzo debería existir un subtítulo que oriente al lector ya que hablan de un Proyecto pero no lo precisan. Inferimos de la lectura que se refiere al Proyecto Samuel Robinson y el objetivo es informar sobre sus experiencias y dar una opinión de una manera implícita.</p> <p>Desean despertar el entusiasmo a la cohorte 2001, y está destinado a la cohorte 2001.</p> <p>El texto cuenta con unidad y coherencia</p> <p>Aspectos formales</p> <p>Conservan los márgenes, está presente la sangría, usan correctamente los signos de puntuación. No tienen usos adecuados de la mayúscula, todo el texto está en mayúscula pero con diferencia en el tamaño. Uso adecuado del vocabulario, poca atención a la ortografía, específicamente en la acentuación. Ejemplo: (publicos, psicotecnicas, utiles, podriamos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>ESTAMOS DE ACUERDO CON LA FALTA DE SUBTTITULOS PORQUE TRATAMOS TRES IDEAS Y NO LAS IDENTIFICAMOS</i> ● <i>CON RESPECTO AL USO DE LAS LETRAS MAYUSCULAS TIENEN RAZÓN PORQUE EL TEXTO FUE ESCRITO TOTALMENTE EN LETRAS MAYÚSCULAS</i> ● <i>EN CUANTO A LA ACENTUACIÓN RECONOCEMOS QUE TENEMOS FALTAS.</i> <p><i>CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN QUE NOS HICIERON QUEREMOS DECIR QUE FUE MUY OBJETIVA Y DETECTARÓN LOS ERRORES QUE TENIAMOS.</i></p>

En el ejemplo, las observaciones abarcan tanto el contenido como los aspectos formales del trabajo, y fueron aceptadas por el grupo con el fin de mejorar la producción textual a través de la revisión del texto como lectores críticos.

De esta manera, se propicia la auto y coevaluación como resultado de un proceso de reflexión, lo cual lleva al alumno a tomar conciencia de sus propias debilidades y fortalezas, lográndose un cambio de actitud frente al proceso de escritura.

Conclusiones

En términos generales, la experiencia demostró que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo sino que puede ser desarrollado siempre y cuando se generen situaciones que respondan a necesidades reales de comunicación. Un escrito producido en función de un objetivo y una audiencia determinada debería ser el punto de partida para cualquier actividad de escritura.

Las diferentes actividades llevadas a cabo durante este proceso permitieron a los estudiantes tener contacto con diferentes tipos y géneros de texto así como con las distintas estructuras textuales que requieren el uso de una amplia gama de recursos lingüísticos y retóricos. "Redescubrir la escritura" contribuyó a la toma de conciencia de la importancia de cada una de las etapas del proceso, y al mismo tiempo, permitió superar el temor a los múltiples intentos de escritura.

El proceso de reflexión promovido en cada evento de escritura convirtió a los participantes en sujetos activos, capaces de enfrentarse a su propia producción textual con espíritu crítico, asumiendo el papel de lector intérprete del texto. Esto, aunado a la cooperación entre pares, la entrevista de escritura y los comentarios del docente, permitió desarrollar los procesos metacognoscitivos de un escritor estratégico y modificar la actitud inicial frente a la escritura.

A su vez, el uso del portafolios como procedimiento de evaluación sirvió para entender con más profundidad el proceso llevado a cabo por cada uno de los participantes, su progreso en el tiempo y propiciar la autorreflexión y la autoevaluación. Es importante señalar que el uso de este procedimiento implica, por parte del docente, un compromiso y una dedicación constante y asidua, pues no debería limitarse únicamente a señalar las fallas sino que debería establecer un diálogo escrito que oriente al participante a revisar y mejorar sus escritos.

Siendo la escritura un proceso individual en el que intervienen actitudes, emociones, estilos y conocimientos propios, no se puede pretender que cada participante haya logrado el mismo grado de desarrollo. Tratándose de un proceso, es absurdo pensar que cuarenta horas puedan subsanar las fallas arrastradas desde el sistema escolar, en el cual ha predominado un enfoque centrado principalmente en aspectos formales y un solo tipo de discurso. La experiencia sí confirma que la escritura puede ser enseñada, pero requiere un cambio de paradigma y de actitud por parte de los docentes y de los estudiantes.

Los resultados alcanzados en esta primera experiencia sirven de insumo para seguir trabajando con esta metodología en la que el cambio de actitud desempeña un papel muy importante y esto sólo puede lograrse a través de una práctica constante.

Finalmente, este trabajo ha puesto en evidencia que, en el desarrollo del proceso de escritura, el punto más álgido reside en el enfoque y en la metodología de enseñanza más que en la capacidad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguirre de Ramírez, R. (1999) "Desarrollo de la lengua escrita en el nivel universitario." En M. Begoña Tellería (comp.) **La lectura y la escritura: investigación y didáctica**. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura.
- Bono, A. y S. De La Barrera (1998) "Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida." **Lectura y Vida**, año 19, nº 4, p. 13-20.
- Bruno de Castelli, E. (1999) "El enfoque cooperativo y el uso del 'portafolio' en la enseñanza de estrategias de lectura a estudiantes universitarios." **Revista de Pedagogía**, XX, nº 59, p. 328-340.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999) **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1994) **L' ensenyament de la composició escrita**. Barcelona: Barcanova.

- Cassany, D. (1987) **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993) **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999) **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**, año 15, nº 3, p. 5-14.
- Flower, L. (1994) **The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing**. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Flower, L. y J. Hayes (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing." **College Composition and Communication**, nº 32, p. 365-387.
- Flower, L., V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz K. McCormick y W. Peck (1990) **Reading-to-write: Exploring a Cognitive and Social Process**. Oxford y New York: Oxford University Press.
- Hayes, J. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing." En C. Lewy y S. Ransdell (eds.) **The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. y L. Flower, (1980) "Identifying the Organization of Writing Processes." En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (comps.) **Cognitive Processes in Writing**. New Jersey: Erlbaum.
- Hayes, J.; L. Flower, K. Schriver, J. Stratman y L. Carey (1987) "Cognitive processes in revision." En S. Rosenberg (ed.) **Advances in Applied Psycholinguistics: Vol. 2. Reading, Writing and Language Learning**. Cambridge, Inglaterra y New York: Cambridge University Press.
- Jorba, J.; I. Gómez y A. Prat (2000) **Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares**. Barcelona: Síntesis.
- Kaufman, A.M. (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." **Lectura y Vida**, año 15, nº 3, p. 15-32.
- Masturzo, M.L. y L. Mell (1993) **A righe scoperte. Itinerari di scrittura**. Torino: Eureka.
- McCormick, L. (1993) **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires: Aique.
- Parodi, G. (1999) **Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos**. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, H. (1996) "El portafolio como estrategia de la evaluación de la redacción." **Lectura y Vida**, año 17, nº 1, p. 39-44.
- Sánchez, I. (1990) "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?" **Tierra Nueva**, 1, nº 1, p. 87-93.
- Sánchez, I. (1994) "Como se enseña a redactar." En C. Villegas (comp.) **Estudios de Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna**. Caracas: ASOVELE.
- Serafini, F. (2000/2001) "Three Paradigms of Assessment Measurement, Procedure and Inquiry." **The Reading Teacher**, vol. 54, nº 4, p. 384- 393.
- Serafini, M.T. (1985) **Come si fa un tema in classe**. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani. [Traducción al español: **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Barcelona: Paidós, 1993.]
- Serafini, M.T. (1992) **Come si scrive**. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani. [Traducción al español: **Cómo se escribe**. Barcelona: Paidós, 1994.]
- Serrano, S. y J. Peña (1998) "La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica." **Lectura y Vida**, año 19, nº 2, p. 11-20.
- Smith, F. (1982) **Writing and the Writer**. New York: CBS College Publishing.
- Solé, I.; M. Miras y N. Castells, (2000) "La evaluación de la lectura y escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16)." **Lectura y Vida**, año 21, nº 3, p. 6-15.
- Tierney, R.J. y D. Pearson, (1983) "Toward a Composing Model of Reading." En J.M.

- Jensen (ed.) **Composing and Comprehending**. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) **Strategies of Discourse Comprehension**. Londres: Academic Press.
- van Dijk, T.A. (1994) "Prefacio." En M. C. Martínez, **Análisis del discurso**. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Vásquez, A. (1998) "La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita." Disponible en línea: www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art.4htm, consultado el 22 de abril de 2001.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en mayo de 2003 y aceptado para su publicación en marzo de 2004.*