

Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto

Bigi Osorio, Elisa

Universidad de Los Andes - Venezuela / elisa_bigi@yahoo.com

Finalizado: San Cristóbal, 2009-07-17 / Revisado: 2010-04-24 / Aceptado: 2010-05-28

Resumen

Este artículo registra parte de las experiencias didácticas que se han producido con los estudiantes de la asignatura Prácticas de Lectura y Escritura I, del postgrado Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes, Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Bajo un enfoque cognitivo, comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, se desarrollaron estrategias de producción textual que favorecieron la reflexión sobre los aspectos formales de la composición escrita. Se enfatizó en el proceso de preescritura y en el estudio de diferentes tipos de párrafos; para ello se realizaron ejercicios de generación de ideas que sirvieran de base para la escritura de dos textos: uno con trama narrativa (de tono autobiográfico), y otro con trama argumentativa (artículo de opinión). Los resultados de esta experiencia confirman la necesidad de que las instituciones educativas favorezcan el crecimiento de los estudiantes como productores de textos en tanto que se trata de un proceso inacabable.

Palabras clave: enseñanza de la lengua escrita en postgrado, proceso de preescritura, construcción de párrafos.

Abstract

GRADUATE WRITING PRACTICES: PROCESS FOR TEXT CONSTRUCTION

This study records part of the teaching experiences of students enrolled in the course Reading and Writing Practice I in the Graduate Specialization in Reading and Writing Promotion at the University of Los Andes, campus "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Following a cognitive, communicative, and functional approach, some strategies of text production were developed, which encouraged the reflection upon the formal aspect in composition. The emphasis was on prewriting and the study of different types of paragraphs; thus, exercises of generation of ideas served as the foundation of the writing of two texts, one of narrative nature (with an autobiographical tone) and another of argumentative nature (an opinion article). This article presents the contribution of these activities to the improvement of students' writing, the outcomes that emerged, and the weaknesses that remained unattended.

Key words: graduate writing teaching, prewriting process, paragraph structure.

Résumé

PRATIQUES D'ÉCRITURE DIPLÔMÉE: PROCESSUS POUR LA CONSTRUCTION DU TEXTE

Cet article enrégistre une partie des expériences didactiques réalisées avec les étudiants de la matière Pratiques de Lecture et d'Écriture I, du programme de Mastère: Spécialisation dans la Promotion de la Lecture et de l'Écriture, de l'Université des Andes – campus "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Sous un point de vue cognitif, communicatif et fonctionnel pour l'enseignement de la langue, les participants ont développé des stratégies de production textuelle qui ont favorisé la réflexion sur les aspects formels de la composition écrite. On a souligné le processus de pré-écriture et l'étude de différents types de paragraphes; pour cela ils ont réalisé des exercices de génération d'idées, à fin d'établir une base pour l'écriture de deux textes: l'un narratif (autobiographique), et l'autre argumentatif (article d'opinion). Les résultats obtenus le long de cette expérience mènent à remarquer que les institutions éducatives doivent favoriser la formation des étudiants comme des producteurs de texte, puisque c'est un processus interminable.

Mots-clés: enseignement de la langue écrite au Mastère, processus de pré-écriture, construction de paragraphes.

1. Trazar rutas probables antes de arrancar

¿Cómo se enseña la lengua escrita en el postgrado? ¿Qué competencias comunicativas escritas traen estos estudiantes? ¿Cómo se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita con la promoción de la lectura y la escritura? Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos antes de iniciar las jornadas de clase con los cursantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes – Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, con quienes compartimos la asignatura Prácticas de Lectura y Escritura I en el 2008. El curso estaba conformado por ocho estudiantes: siete Licenciados en Educación (con diferentes menciones: Básica Integral, Castellano y Literatura, Preescolar y Ciencias Sociales) y un abogado. La formación previa de los estudiantes nos hacía suponer, por tanto, que deberían poseer competencias esenciales como lectores y productores de textos.

La finalidad de esta asignatura, según se expone en el Diseño Curricular de la citada Especialización, es promover en los participantes el interés por la lectura de diversos materiales y la producción de textos significativos, en los que se pongan de manifiesto los elementos lingüísticos, sociales y culturales de los estudiantes, favoreciendo la autocrítica, la creatividad y la reflexión sobre las teorías y estrategias de enseñanza y de aprendizaje implicadas en los procesos de lectura y escritura a partir de su particular experiencia e interacción con los textos.

Sobre estas premisas, diseñamos un programa fundamentado en un enfoque cognitivo, comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, de tal manera que se pudieran atender las particularidades de cada participante y se fomentara el conocimiento y la aplicación práctica de estrategias de enseñanza, aprendizaje, promoción y reflexión sobre las fases del proceso de escritura, las propiedades textuales y algunos aspectos formales a tomar en cuenta durante la composición de textos.

Las situaciones didácticas también se orientaron a resaltar los usos (tanto sociales como académicos)

del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. Nos preocupamos por distinguir la significación, interpretándola como una dimensión mediante la cual, a través de diferentes caminos, podemos llevar a cabo los procesos de construcción de significado. Al respecto, Oviedo (2003) afirma que

La significación y la comunicación son procesos solidarios e inseparables. Mantienen una relación simbiótica perfecta: nacen, viven, crecen, se enriquecen o se empobrecen, enferman y mueren al unísono. La significación es la producción de ideas, la elaboración del pensamiento, la formación de discursos, urdidas con elementos sémicos. La comunicación es la socialización de las ideas, la negociación de sentido(s) que apunta a “acuerdos” de diversa índole. (p. 1).

Dicho de otro modo, esta dimensión alude a las formas como nos relacionamos con las personas y con los procesos a través de los cuales accedemos a la cultura y sus saberes, aspecto que también se ve reflejado en diferentes modelos sociocognitivos, textuales y didácticos para la producción de textos.

En las situaciones didácticas se procuró llevar a cabo actividades de evaluación formativa en relación con el proceso de composición escrita. Los criterios de evaluación tuvieron una intención valorativa, tomando en cuenta que –como expresa Fayol (citado en Camps y Ribas, 2000)– deben ser el resultado de la relación que se establece entre tres factores: las características del producto y del proceso que se va a realizar, la imagen que los sujetos se construyen sobre la base de los conocimientos que tienen y el nivel de conocimientos que se puede esperar.

Otro factor que se atendió en el programa de la asignatura (luego del primer encuentro con el curso) fueron las expectativas manifestadas por los estudiantes: “mejorar su proceso de escritura”, “conocer más estrategias y técnicas relacionadas con la práctica de la escritura”, “desarrollar habilidades que les permitan fortalecer la capacidad de leer y escribir” y, entre otros, “profundizar en los conocimientos que tienen respecto a las prácticas de lectura y escritura”.

En este reporte se presentarán dos de las experiencias didácticas desarrolladas con este curso: la primera, la redacción de un breve texto de carácter autobiográfico, y la segunda, la elaboración

de un artículo de opinión, haciendo énfasis en el proceso de pre-escritura.

2. Empezar por lo afectivo

Muchas de nuestras experiencias lectoras nos han ayudado a conocer lo que somos, lo que nos gusta, lo que rechazamos. Así como establecemos un diálogo con el autor del texto, con ese otro u otros, también lo hacemos con nuestro mundo interior. Con la escritura sucede una situación análoga: puede servirnos para expresar nuestra intimidad, nuestro sentir, nuestro saber. Por eso, y como una manera de acercamiento afectivo, de explorar la escritura narrativa y vivenciar el proceso de composición textual, se propuso al curso desarrollar un texto de tono autobiográfico cuyo tema era explicar el porqué de sus nombres.

La actividad se efectuó de manera libre; en general, se puede afirmar que los estudiantes empezaron a escribir sobre lo solicitado sin efectuar ningún esquema previo. Al terminar, cada quien leyó oralmente su composición, y se pudo observar que la mayoría complementó la información haciendo aclaraciones, explicaciones u otros comentarios que no incluyeron en el escrito.

Para esa sesión de trabajo, se repasó la noción de texto y sus propiedades (adecuación, coherencia,

cohesión, corrección gramatical, presentación y estilo (Cf. Cassany, Luna y Sanz, 1998). A la par de la exposición de estos contenidos, los participantes revisaban informalmente los textos recién producidos; posteriormente se intercambiaron los escritos y se solicitó a los participantes que los coevaluaran atendiendo a las propiedades textuales. En esta actividad, la mayoría se guió por las pautas explicadas y afirmaron que tales patrones los ayudaron a analizar con mayor precisión la presencia de las propiedades en el texto. Un ejemplo de cómo se presentaron estas pautas se observa en el cuadro 1.

Después de esta revisión, se pidió la reescritura del texto en función de las observaciones que se habían realizado y de sus propios puntos de vista. Las revisiones podían ser enviadas al profesor a través de sus correos electrónicos o entregadas en físico. Este trabajo se recibió dos semanas después, acompañado de la primera versión y de la evaluación escrita hecha por un compañero. De todo ello pudo observar lo siguiente:

- Un participante efectuó una evaluación minuciosa del trabajo de una compañera, en el que, además de señalar puntualmente dónde estaban las debilidades en el escrito, le recomendaba los elementos que debía tener en

Cuadro 1
Propiedades del texto

<p>Adecuación: Significa saber escoger, de entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación.</p>	<p>Para saber si un texto es adecuado, debe ajustarse a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si consigue el propósito comunicativo por el cual ha sido producido (p.e., informar, exponer, solicitar). • Si el tratamiento personal (usted, tú) es el correcto para la situación. • Si se mantiene el mismo nivel de formalidad. • Si se mantiene el mismo grado de especificidad
<p>Coherencia: Establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura).</p>	<p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de información • Cantidad de información • Estructuración de la información <p>Sobre la calidad de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es buena la información del texto? • ¿Las ideas son claras y comprensibles?, ¿se exponen de forma completa, progresiva y ordenada?, ¿emplea ejemplos apropiados, terminología específica y formulaciones precisas? • ¿No se detectan ideas oscuras, poco concretas, enunciados genéricos o excesivamente anecdóticos?

Fuente: Proceso de investigación

cuenta para mejorar el texto. En la reescritura se percibió que la compañera en cuestión hizo básicamente las correcciones de ortografía y organización de las oraciones, pero no añadió más datos de los que le había sugerido el evaluador.

- Cinco estudiantes evaluaron lo básico para cada propiedad textual, ofrecieron comentarios positivos a los trabajos y alguna recomendación de apuntes que pudiera agregar en torno al tema central de la composición. En la reelaboración del texto los evaluados siguieron las sugerencias con poca ampliación en contenido pero sí hubo reelaboración para que el texto quedara mejor redactado.
- Un participante reescribió voluntariamente su texto, pues no recibió la evaluación de su trabajo. Incorporó muchos más elementos, manifestó satisfacción por el tema y la oportunidad de ampliarlo. Tanto en la primera como en esta segunda versión, este estudiante dio muestra de saber redactar y que gusta expresarse por escrito.
- Un participante entregó una reelaboración en la que no se pudieron distinguir los cambios introducidos por sugerencia del evaluador de los elementos novedosos incorporados por su propia decisión.

Desde nuestro punto de vista, lo importante en esta actividad de escritura, en la que se tuvo un encuentro con la identidad a través del nombre, fue que el grupo aprendió y/o recordó que existen ciertas condiciones de textualidad a las que hay que atender en el camino de la construcción textual; además, los criterios de evaluación se tomaron con flexibilidad, pues el propósito, aparte de “soltar las ideas”, era favorecer la revisión y la reescritura.

3. Aproximación a una escritura más planificada

Con el fin de profundizar en la complejidad del texto escrito, la siguiente jornada se inició con la revisión de la escritura como un proceso que se desarrolla en momentos, etapas o fases (como lo expresan el modelo cognitivo de Flowers y Hayes (1994), el modelo de decir y transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992) y el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico

y didáctico del Grupo DIDACTEXT (2003), por citar algunos).

Por anteriores experiencias pedagógicas, hemos percibido que al discernir sobre el proceso de composición textual pocas veces nos detenemos a poner en práctica algunas técnicas que favorecen la pre-escritura o planificación. Si bien la escritura no puede concebirse como un acto mecánico y cerrado que pasa por diferentes fases, también es cierto que el tránsito por estos momentos propicia el desarrollo de procesos estratégicos cognitivos que influyen en el aprendizaje y la construcción de conocimientos. En efecto, durante la planificación de un escrito se genera una representación abstracta en la mente del escritor sobre aquello que desea escribir, como producto de una búsqueda de ideas e información en su memoria (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Conviene señalar que los escritores novatos no suelen experimentar la fase de pre-escritura y los docentes no suelen dar tiempo en el aula para practicarla; probablemente, esta marginación o falta de atención o importancia genere en los estudiantes una actitud de indiferencia ante tal etapa.

Para operacionalizar el trabajo de planificación del texto, se analizaron varias ideas expuestas por Serafini (1998); también se procedió a la adaptación de algunas técnicas redaccionales. Se conversó sobre la utilidad que puede brindar una planificación temporal de la redacción, cómo tener un título probable constituye una hipótesis de trabajo que ayuda a generar ideas, la necesidad de documentación previa y el hallazgo de los argumentos centrales por desarrollar en el texto; cómo el pensar en las razones por las cuales se va a escribir, el o los posibles destinatarios del texto y las características del texto favorece la adecuación del mismo. Todo ello, en efecto, contribuye a activar las experiencias y conocimientos previos de quien escribe.

Las técnicas de pre-escritura analizadas y ejercitadas en clase giraron en torno a dos ejes: el acopio y la generación de ideas. Para la primera se emplearon la lista (o lluvia) de ideas y para la segunda se describieron algunos tipos de asociaciones. Se plantearon temas generales vinculados con la promoción de la lectura y la escritura y con el contenido que algunos de los participantes vienen elaborando en su Trabajo

Especial de Grado. Estas ideas fueron:

Tema 1: Promoción de la lectura y la escritura a través de las TICs.

Tema 2: El papel de las bibliotecas en la promoción de la lectura y la escritura.

Tema 3: Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿es igual que promocionar estos procesos?

Los ejercicios se efectuaron por pareja de estudiantes y entre ambos eligieron sobre cuál tema aplicarían las técnicas. Algunos ejemplos de cómo elaboraron el racimo asociativo se pueden observar en las figuras 1 y 2, que se presentan a continuación.

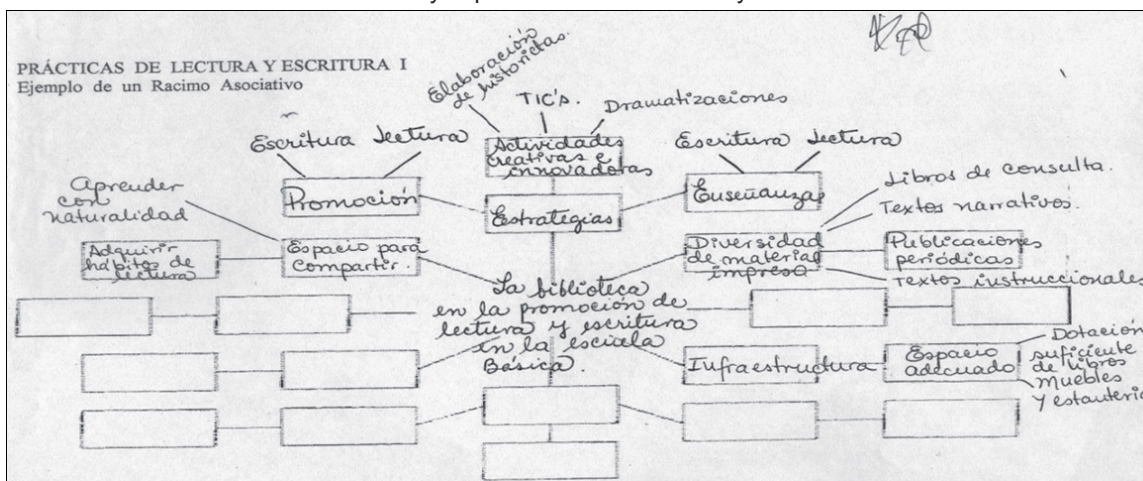
Hasta el momento, siete de los ocho participantes habían afirmado desconocer estas herramientas. La intención era que estas experiencias pudieran servir

de base para la próxima redacción: un artículo de opinión sobre algunas de las ideas sugeridas o en torno a un tema relacionado con la propuesta de los estudiantes para el Trabajo Especial de Grado (TEG). Se pidió especificar quiénes serían los potenciales lectores de ese texto y en dónde se podría publicar.

A fin de proseguir con el estudio de componentes del texto (que rara vez se tratan en las clases), la mirada se dirigió a la noción de párrafo. Se analizaron lecturas sobre este tema (Serafini, 1998; Parra, 1996; Alfonso, 1994) y se llevaron a cabo exposiciones grupales e individuales en torno a los métodos que algunos autores recomiendan para elaborar párrafos y los tipos de párrafos.

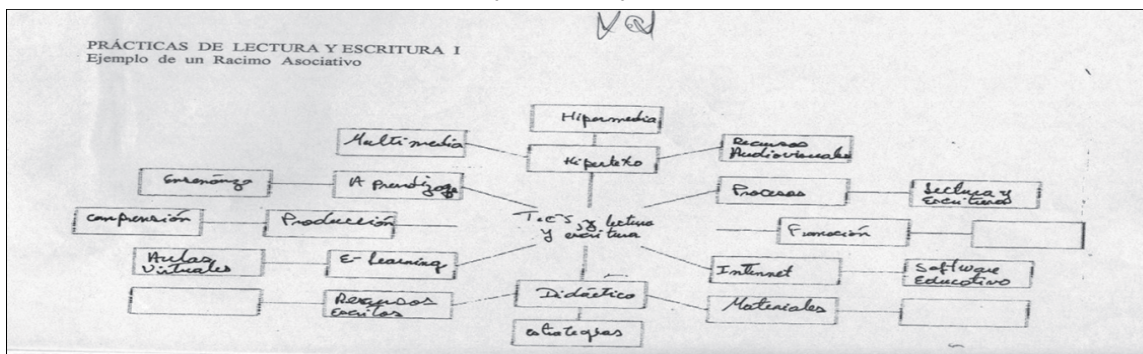
Las exposiciones grupales se prepararon en la

Figura 1
Racimo asociativo sobre el tema
"La biblioteca y la promoción de la lectura y la escritura"



Fuente: Proceso de investigación

Figura 2
Racimo asociativo sobre el tema
"Las TIC y la lectura y la escritura"



Fuente: Proceso de investigación

misma clase y se dividió el curso en dos equipos de trabajo; cada uno contaba con una computadora portátil y prepararon su presentación en formato Power Point. Se observó bastante fluidez en la interacción y precisión en cuanto a los ejemplos contruidos por los participantes o extraídos del artículo de opinión que habían comenzado a redactar y de trabajos escritos por ellos mismos en otras asignaturas cursadas en el postgrado (por ejemplo, el proyecto del Trabajo Especial de Grado). Estos materiales se habían previsto con anticipación. Un ejemplo de este trabajo es el siguiente:

El equipo conformado por DB, NA, NP y LR explicaron el método deductivo, inductivo y cronológico para construir párrafos (ver Cuadro 1). Todos los ejemplos elaborados por ellos guardan relación con temáticas propias de la Especialización.

Las pautas dadas para la exposición individual consistían en que cada participante explicaría un tipo de párrafo, presentaría ejemplos, preferiblemente contruidos por él mismo (como se efectuó en la exposición grupal), y propondría una actividad de lectura y escritura con respecto al párrafo comentado. Este trabajo lo traerían preparado para

la clase. En el desarrollo de estas exposiciones, se advirtió que la mayoría tomó ejemplos de libros para ilustrar el párrafo, una estudiante presentó los mismos ejemplos y actividades contenidos en el capítulo estudiado de Serafini (1998) y sólo dos estudiantes construyeron ejemplos propios que incluyeron en su intervención. Algunos manifestaron que no habían identificado en sus trabajos escritos ninguno de esos tipos de párrafos; pero lo más interesante fue que, a medida que transcurrían las presentaciones, los estudiantes del curso demostraban comprender más la estructura interna de cada párrafo al realizar las actividades de escritura que cada expositor propuso, lo que los condujo a reconocer esas tipologías en sus escritos y materiales de lectura.

Luego de estas sesiones, hubo un encuentro en el que se reflexionó sobre el proceso de escritura y el sentido de las redacciones que se les habían solicitado en esta asignatura. De esta actividad se destaca que

- Hay un tiempo para escribir sobre algo, por algo y para algo; hay un tiempo para determinar cómo se hizo; hay un tiempo para vislumbrar cómo se hizo y por qué.

Cuadro 2
Métodos para la construcción de párrafos

Método	Ejemplo
Deductivo: De generalización a caso específico.	Las bibliotecas escolares representan un recurso valioso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de primaria porque permiten fomentar la lectura recreativa, el acceso a la información y el establecimiento de nexos entre la escuela y la comunidad. También contribuyen con la educación las bibliotecas de aula, las móviles y las portátiles o viajeras que pueden usarse en el contexto escolar.
Inductivo: Parte de ideas secundarias y concluye con la idea temática.	Actualmente la educación venezolana experimenta cambios estructurales y curriculares con la aplicación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), los Proyectos de Aprendizaje, los Proyectos Endógenos y los Planes Integrales en los subsistemas de primaria y secundaria. La idea consiste en llevar a la práctica las propuestas que constituyen la propuesta del nuevo modelo educativo bolivariano, el cual procura la integración efectiva de la familia, la escuela y la comunidad.
Cronológico: Sucesión temporal de eventos.	El proceso educativo de la lectura, según estudios realizados, ha evolucionado en el tiempo. Al principio se utilizaron estrategias que ubicaban al lector en una posición pasiva frente al texto y su evolución lectora dependía del dominio de las diferentes etapas, porque se consideraba la lectura como un proceso de etapas separadas. Posteriormente, se concibe la enseñanza de la lectura como un proceso cuyas fases estaban interrelacionadas, correspondiendo al lector un papel activo. Hoy en día, conforme a los aportes de Rosenblatt, la lectura es un proceso transaccional en el cual se presentan una relación recíproca entre el lector y el texto, influyendo elementos como el tiempo, el contexto y la cultura. Con la teoría transaccional se abre el compás para las diversas propuestas sobre el complejo mundo de la lectura.

Fuente: Proceso de investigación

- Las producciones surgen desde una necesidad, con un propósito, con un conocimiento aproximado del tema, desde los apoyos que la situación proporciona, con la presencia física o latente del interlocutor.

Con la suposición de que los alumnos habían construido más criterios para valorar las composiciones escritas, se intercambiaron la primera versión del artículo de opinión para que lo evaluaran antes de que el profesor hiciera la revisión. Sobre esta actividad, es preciso subrayar que

- Los aportes que se ofrecieron entre ellos, a efectos de mejorar la coherencia y la cohesión textual, fueron más precisos y abundantes que en la primera experiencia. La mayoría formalizó observaciones en relación a la congruencia del título con el contenido desarrollado, los tipos de párrafos que se podían incorporar (y hasta eliminar) para mejorar la argumentación de las ideas y los cambios que debían hacerse en cuanto al contenido y la secuencia de los párrafos a fin de que el texto adquiriera más sentido.
- Hubo observaciones, aunque en menor medida, con respecto a la búsqueda de sinónimos, uso adecuado de los conectores (o supresión de alguno de ellos), mejora de la puntuación y corrección de algún desliz ortográfico.
- Algunos pidieron especificar a quién iba dirigido el texto y en dónde se pensaba publicar, pues consideraron que esa información también orientaba la valoración del trabajo.

Con todos estos insumos, los participantes reescribieron sus artículos en un lapso de tres semanas. El día de la entrega definitiva, debían presentar también la versión preliminar. Tres alumnos agregaron el racimo asociativo que les sirvió de guía en la redacción, como también fotocopia de hojas de sus cuadernos en donde habían escrito párrafos de los vistos en las clases, que habían incorporado en la redacción final. Esta actividad culminó con la lectura oral en clase de estos artículos, en donde no faltaron los aprecio y nuevas observaciones.

4. Reflexiones finales

Estas estrategias pedagógicas con estudiantes de postgrado (cuya mayoría no había vivido ni

conocido estrategias para la composición textual como las descritas a lo largo de este artículo), mostró a los participantes (y reafirmó a la profesora) la carencia de una adecuada didáctica de la escritura en las instituciones educativas, pues si no conocían ni habían practicado actividades como las que se llevaron a cabo es porque en estas instituciones no se asume su importancia para el crecimiento de los estudiantes como productores de texto.

La composición de textos es un proceso social, cognitivo y lingüístico, de relación dialógica con el mismo texto, sus lectores y el contexto en procura de una significación. Esta complejidad requiere reflexión sobre la importancia de conocer, planificar y ensayar las diferentes fases, operaciones y actividades inherentes al proceso. Más allá de la comprobación de teorías, enfoques y modelos que intentan explicar cómo surge el texto escrito, resulta primordial poner en práctica estas propuestas, tomar conciencia sobre lo que nos sucede cuando queremos escribir y decidir qué nos fue de utilidad para potenciar la construcción del conocimiento (a la par del sentimiento), que viene siendo el hallazgo del sentido del texto.

¿Qué contribuciones dejaron estas actividades de escritura en los participantes? Dejemos que sean las voces de los participantes las que lo expresen:

- *Las orientaciones y sugerencias relacionadas con la reelaboración de nuestros textos, sirvieron y seguirán sirviendo para ese trabajo de nunca acabar, como lo es el de leer y escribir. Cada uno de los párrafos elaborados, cada una de las ideas expuestas son muestra del avance que hemos alcanzado. (DR)*
- *Las actividades de lectura y escritura fueron coevaluadas por otros compañeros, lo que generó un clima de solidaridad y respeto hacia el trabajo de los demás. La profesora permitió la reelaboración de los escritos, favoreciendo la construcción del aprendizaje por parte del estudiante. Gracias a esto mejoré mi proceso de lectura y escritura. (JB)*
- *Vivimos la escritura como un verdadero proceso recursivo por las reelaboraciones de los trabajos, lo cual nos brindó la oportunidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica. Además conocimos diferentes tipos de párrafos, lo que me resulta muy positivo en este proceso*

de construcción del TEG.(NA)

- Las observaciones y recomendaciones realizadas por los compañeros y la profesora a los textos escritos, facilitó [sic] la retroalimentación, ya que nos condujo a reconstruir los textos aplicando las técnicas para la elaboración de párrafos. Pude comprender que escribir no es tomar un lápiz o teclado y graficar ideas, ya que es necesario escribir empleando estrategias para que el lector no caiga en ambigüedades o confusiones. (DB)

¿Qué asuntos quedaron pendientes? Leamos también las recomendaciones que nos ofrecen los propios participantes:

- Quisiera recomendarle que en las actividades de lectura podría utilizar diferentes tipos de textos con la finalidad de diversificar el manejo de la tipología textual a la hora de practicar la lectura y la escritura.(DR)
- La profesora se preocupa mucho por los problemas que aquejan a la educación, sin embargo le recomiendo que en cátedra se enfocara también en los problemas que conciernen a la lengua. (JZ)
- Considero que debe usarse más a futuro esa relación de las TIC con su clase, a pesar de que usted manifestó que muy poco escribimos a su e-mail, pero si se buscara la manera de ir construyendo un texto desde la red por vía e-mail, sería un experimento interesante.(JP)
- El tiempo fue muy corto. Me hubiera gustado tener la oportunidad de desarrollar más escritura sobre otros tipos de texto, como la poesía o profundizar el cuento. (DB)

Sin duda alguna, todas estas consideraciones nos conducen a subrayar que el crecimiento como productores de texto es un proceso inacabable. Asimismo, conforman un gran nutriente para continuar reflexionando sobre nuestro quehacer docente y acrecentar nuestro desarrollo personal y profesional, pues como bien apunta Savater (1997), "El hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más trascendental para la construcción de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten". (p. 31).

Referencias

- Alfonso, I. (1994). *Guía de estudio sobre el párrafo*. Caracas: Contexto Editores.
- Camps, A. y Ribas, T. (Direct.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104 (Disponible en: <http://www.didactext.net/acciones/publicacion.pdf>).
- Flower, L. y Hayes, J. (1994) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Rodríguez, M. E. (Dir). Los procesos de lectura y escritura. *Textos en Contexto*, 1, (pp.73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura – Lectura y Vida.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edic. México: McGraw-Hill.
- Oviedo, T. (2003). Abra la boca... (significación-comunicación). *Lenguaje*, 31, 7-23. Disponible en: <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnVID=0018>.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce un texto escrito*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serafini, Mª T. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.