

**Peña G., Francisca J.**

\* *La Magister Francisca J. Peña G. es Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.*

## Resumen

El objetivo general con el cual se abordó esta investigación fue el de lograr que los estudiantes de la asignatura Lectoescritura escribieran textos narrativos, coherentes y dirigidos a sus pares. Se seleccionó la investigación acción como diseño de investigación cualitativa. Participaron 23 estudiantes y se trabajó con la escritura dirigida de textos narrativos. Se dio libertad a los estudiantes para que seleccionaran y leyeran una novela de su preferencia y, posteriormente, la comentaran en el aula de clase con los compañeros. Seguidamente, elaboraron una composición escrita a partir de tres títulos, seleccionados de las novelas leídas. Se siguieron los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión. Los resultados del estudio demuestran que la lectura es fundamental en la formación de los estudiantes como escritores. El modelo de investigación permitió trabajar las cuatro modalidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir y demostró la importancia de la interacción entre pares y la necesidad de contar con un profesor como guía.

**Palabras clave** Estudiantes universitarios, formación docente, lectura, escritura, género narrativo, sub procesos de escritura

## Escritura del género narrativo. Una experiencia compartida en el aula con estudiantes universitarios

## Abstract

The general purpose of this research was to get students taking the subject Reading and Writing in Spanish to write coherent narrative texts addressed to their classmates. The qualitative research was selected. The 23 participants were assisted to write revelatory narrative. They were asked to read a novel of their choice, and to comment upon it as a group activity in class. Afterwards, they wrote a composition based on three of the novels read. A staging process was followed which included planning, processing and review. The results of this study indicated that reading is essential in the training of students as writers. The program gave practice in four basic language skills: speaking, listening, reading and writing, and then demonstrated the importance of peer interaction and professional guidance.

**Key words** University students, teaching training, reading, writing, narrative text, staging process of writing

## 1. Introducción

Los avances científicos y tecnológicos del mundo globalizado plantean un reto a la educación superior en la formación de individuos productivos, competentes y críticos frente a la realidad. Así, es necesaria la formación de individuos que comprendan lo que leen para que sean capaces de interpretarlo a la luz de sus conocimientos y experiencias y asumir una posición crítica, a no dar nada por sentado cuando podría existir la posibilidad de ponerlo en duda y de tener diversas interpretaciones a partir de la lectura profunda que subyace en el texto (Smith, 1994). Pero también es importante que sepan expresarse oralmente y por escrito para dar a conocer sus planteamientos, reflexiones, ideas y opiniones.

La asignatura en la cual se desarrolló la investigación, contempla el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, por esta razón en las situaciones didácticas planificadas, a lo largo del semestre, se hace referencia a la importancia de la lectura como base para la composición escrita. Igualmente, se planteó el aprendizaje y desarrollo de la composición escrita del género narrativo en el aula.

Si bien la experiencia didáctica aquí referida está planteada sobre la utilización del género narrativo, también es cierto que la narración es el género más utilizado en los primeros años de escolaridad (Barboza, Aguirre y Peña, 2008), como una estrategia para introducir al niño en el mágico mundo de la lectura, y también es cierto que la narración sigue presente en toda la vida académica, laboral y social. Este trabajo está referido a una investigación en la que participaron veintitrés estudiantes de la Facultad de

Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela y en la que la lectura de diversos textos fue la base sobre la que se construyeron las composiciones escritas del género narrativo.

La metodología utilizada es de corte cualitativo y los recursos didácticos empleados son lecturas del género narrativo, como base para la posterior escritura personal del mismo género.

## 2. Marco teórico

Hoy día, el individuo se desenvuelve en un ambiente en donde la lengua escrita ocupa un lugar destacado. Avisos, folletos, carteleros cinematográficos, pancartas, formularios para diferentes finalidades, propaganda, inundan el contexto en el cual se desenvuelve. Además, comunicarse, cumplir con tareas académicas y laborales exigen el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, actividades que no son genéticas sino aprendidas.

Si nos ubicamos en el campo netamente académico observamos que la rapidez de circulación de la información, la facilidad de la comunicación a través del tiempo y del espacio, en la sociedad globalizada, obligan al profesor, de cualquier nivel educativo, pero en este caso concreto al que labora en educación superior, a impartir una enseñanza que logre desarrollar en sus estudiantes un aprendizaje formal de la lectura y la escritura para cumplir diversas tareas, entre las que hoy día destaca acceder a los recursos tecnológicos que avanzan y cobran espacios en la educación sistematizada, comunicarse satisfactoriamente a través de los canales tecnológicos e igualmente para desempeñarse con eficiencia en cualquier ámbito (Varón Rondón y Moreno Angarita, 2009).

Es indispensable, para la comunicación escrita, que el estudiante aprenda a expresarse correctamente, con un lenguaje apropiado al contexto en el que le corresponda actuar, Cassany (1999) con respecto a esta afirmación manifiesta que el eje de la enseñanza de la escritura lo constituye, precisamente, el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, y otros. Aspectos estos que se trataron en la experiencia didáctica que se presenta y que, a través del género narrativo, sin la connotación de tarea escolar que va a ser evaluada para obtener una calificación, se adquieren con mayor facilidad y rapidez.

Pero, también, en la sociedad de la información y la comunicación, la educación universitaria debe estar dirigida a la formación de lectores que hayan desarrollado sus procesos cognoscitivos y, en consecuencia, las competencias requeridas para comprender la diversidad de textos que circulan en los espacios académicos, laborales y sociales: narrativos, descriptivos, argumentativos, literarios, periodísticos, expositivos y conversacionales.

Las observaciones y la exploración realizadas en el medio escolar a los estudiantes universitarios, antes de iniciar la investigación acción que se presenta, permitió inferir que en los niveles anteriores al universitario se enseñan definiciones, ejemplos de las definiciones y se pide que se apliquen las definiciones, se trabaja sobre oraciones carentes de contenido significativo, se copian textos de otros, se escribe lo que el maestro dicta, y se lee y se escribe lo que el maestro señala para que posteriormente sea el mismo maestro quien evalúe. Toda esta actividad escolar de escritura se realiza sin tener lecturas previas sobre el tema, sin seguir los

subprocesos de la escritura y sin la realización de borradores.

Este problema que se confronta en la educación sistematizada, en cualquiera de los niveles educativos en el que nos ubiquemos, trae como consecuencia que exista una 'resistencia' por parte de los estudiantes para abordar la lectura y la escritura en el nivel superior. Pero, son muchos los docentes que están conscientes de que éste es uno de los aprendizajes más necesarios para el éxito académico, social y laboral y entonces ensayan métodos, estrategias y modelos para despertar en los estudiantes el interés por leer y escribir. En muchos casos, también para lograr que descubran el placer que produce la lectura. Sin embargo, el problema continúa.

### 2.1. La lectura

La lectura es la puerta de entrada a la construcción de conocimientos, es importante que los estudiantes aprendan a leer críticamente, a diferenciar lo verdadero de lo falso, a fijar su posición ante los textos que deben leer en la universidad y luego extrapolar esa habilidad a los textos que circulan en los medios de información, en el campo laboral y en su mundo recreacional, es la razón fundamental del uso del género narrativo en esta experiencia, como una manera sencilla y agradable de adentrarse en la lectura más allá de lo que dice el texto.

La evolución de la sociedad y por ende de la cultura no se detiene, en consecuencia obliga a introducir cambios en la manera de leer y también en la de escribir. La enseñanza de la lengua escrita debe adaptarse a estos cambios. Cassany (2004) afirma que la sociedad actual nos convoca a leer y a procesar en nuevos contextos otro tipo de textos, con propósitos, géneros, formas e idiomas también diversos.

La carrera universitaria de Educación Mención Básica Integral debe favorecer en los estudiantes la lectura y producción de diversos textos, para su preparación plena en el posterior desempeño de las disciplinas que integran el Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007), que será su campo de trabajo, textos que compartan características formales y de contenido académicas y aceptadas socialmente, que lleven de manera clara y concisa los conocimientos del emisor al receptor. Esta condición obliga al escritor a seleccionar cuidadosamente la información para transformarla en conocimiento y a utilizar en sus composiciones escritas un estilo claro, coherente, objetivo y preciso. Pero es necesaria también la utilización de textos recreativos ya que en los primeros años de escolaridad se utilizan frecuentemente.

En una sociedad alfabetizada la lengua escrita se utiliza en ámbitos heterogéneos como la literatura, medios de comunicación, ciencia, administración, vida económica, pero, fundamentalmente, en la educación (Alvarez, 2005). La lectura es indispensable para conocer la tipología y organización textual y, también, el manejo de técnicas y procedimientos para acceder al mundo digitalizado.

La actividad de leer es cognitiva y sociocultural (Vigotsky, 1979) porque es en la mente donde se elabora el significado, por los conocimientos previos que aporta el lector. Estos son de origen social porque son construidos en la interacción que se establece con la cultura que lo rodea.

De esta manera, leer y escribir cambian la forma de aprender; esta actividad se transforma en generadora de conocimientos a medida que el estudiante se acostumbra a

leer y a escribir textos construidos a partir de sus lecturas y experiencias, a hacerlo a partir de la lectura profunda del texto, ya que como apunta Parodi (2010):

... la aptitud simbólica general en el ser humano es innata y consiste en la capacidad para usar signos, es decir, asociar algo percibido en un momento dado con otra cosa no percibida. Todas las ciencias coinciden, al definir los signos, en que estos tienen “dos partes” o “caras” – como las de las monedas – relacionadas entre sí: una corresponde a aquello que se ve y una segunda a lo que significa (el significado). (p. 25).

De igual manera, la lectura también tiene ‘dos caras’ una superficial que son los signos y otra profunda que es el significado, trabajar con el estudiante la estructura profunda es tarea de todas las asignaturas en la educación superior (Jorba, 2000).

Además, la lectura le proporciona al lector la base para las actividades de composición escrita, las cuales se centran en la manera cómo el texto está estructurado y organizado. Villalobos (2004) afirma que “si entendemos la organización de un texto, tendremos la capacidad de construir, más fácilmente, un texto escrito. En consecuencia, las actividades de comprensión pueden establecer una base importante para la subsecuente producción escrita de un texto” (p. 139).

Con el grupo de estudiantes que participó en la investigación se trató de que en la lectura de la novela privilegiaran la postura estética, en la cual el lector atiende a los rasgos cualitativos como lo afectivo, emotivo y sensorial y dirige su atención hacia las sensaciones, vivencias y recuerdos que acuden al pensamiento mientras se transactúa

con el texto. Al privilegiar esta postura frente al texto no se descarta la presencia de la postura eferente, la cual implica lo que se extrae y retiene una vez terminada la lectura (Rosenblatt, 1996).

Bajo esta concepción, de valorar la índole de la postura que asume el lector durante la lectura, no se excluye la importancia del texto. En la misma, el lector encuentra pautas que le orientan y contribuyen a su formación como escritor. Entre estas pautas podemos señalar ortografía, claves gráficas, convenciones estilísticas, información semántica y sintáctica, metáforas, información explícita que proporciona las bases para elaborar predicciones, inferencias y extraer conclusiones. Además, la lectura permite atender a la cohesión y a la coherencia del texto leído e implica el desarrollo de habilidades cognoscitivas (Pratt, 2000). Fundamentalmente, las consideraciones expuestas anteriormente, fueron las bases que orientaron el trabajo con los estudiantes.

## 2.2. La composición escrita

La escritura es una destreza social tan compleja que su enseñanza en la práctica exige planteamientos holísticos (pedagógicos, antropológicos, sociales, cognitivos, pragmáticos y lingüísticos) por ello su aprendizaje es el que está más rígidamente formalizado en una sociedad y su enseñanza y aprendizaje se realiza en espacios escolares. He allí la responsabilidad de la escuela en la formación de lectores y escritores autónomos, críticos, analíticos para una sociedad en constante cambio y en un momento histórico en el que se tiene acceso a la información del saber globalizado para la posterior construcción del conocimiento (Varón Rondón y Moreno Angarita, 2009).

Para Cassany (2006) la escritura es una competencia que se desarrolla de manera continua y que implica la lectura constante y el conocimiento de aspectos que se deben trabajar en el aula: ortografía, coherencia, sintaxis todo lo cual se adquiere a partir de la lectura constante.

Para escribir se requiere, necesariamente, pasar por un proceso de preparación en el cual se hace necesario la lectura sobre el tópico con la finalidad de conocer la información sobre la que se desarrollará la composición escrita, determinar el género que servirá de portador; saber de antemano quién será el lector potencial de lo escrito; tener claridad sobre el propósito con el cual se aborda la composición de un tema y, por ende, de un género específico (Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1999; Smith, 1994). Aspectos que se enumeran en este orden por razones metodológicas, pero que en la práctica se cumplen sin un orden rígidamente preestablecido. Estos pasos se dan en los momentos iniciales de la composición escrita, es decir, en la planificación.

Cassany (2006) señala que:

En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares (...). Para cada género leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. (p. 23).

Esta afirmación ratifica la necesidad de que los estudiantes en el momento de abordar el proceso de composición escrita manejen y tengan claros los aspectos que caracterizan

el género que se utilizará y que el mismo esté considerado en la planificación, de igual manera es importante que se ubiquen social y culturalmente.

Una vez esbozada la planificación se pasa a la textualización en la que es conveniente la realización de borradores, la elaboración de esquemas, la consulta de fuentes bibliohemerográficas, volver sobre lo planificado, asegurarse de que se conocen las pautas específicas de cada discurso.

Seguidamente se pasa a la revisión, la cual implica mirar el texto con detenimiento, leer lo que se ha escrito con relación a lo que se quiere decir y lo que realmente se ha dicho. El escritor se convierte en lector de su propio texto, entabla un diálogo personal e íntimo con el texto producido para hacerse preguntas de diversa índole, por ejemplo ¿he respetado las pautas del género? ¿Responde lo dicho a lo planteado en la planificación? ¿Qué me gusta y qué no? ¿Qué debo cambiar, profundizar o precisar? ¿Qué debo suprimir y qué falta añadir? Todas estas preguntas y por supuesto otras, muy personales, forman parte de la revisión del texto.

La composición escrita resulta favorecida por acciones como recortar, pegar, añadir y cambiar de lugar una palabra, una idea, una expresión y muchas veces hasta recomenzar lo escrito. Una vez revisado el texto por el autor y contestado todas las preguntas, se pasa a la versión definitiva y, entonces, será el mismo autor, quien decida si lo escrito se corresponde con las exigencias de la tarea planteada.

Para trabajar con los estudiantes el género narrativo, se partió de que en la práctica cotidiana todos somos narradores y los relatos existentes son innumerables: fábula, cuentos, mitos, leyendas, novelas,

anécdotas, canciones, ensayos, crónicas, entre otros.

### 2.3. El género narrativo

El texto narrativo es el más utilizado en el aula durante los primeros años de la escolaridad, este contacto tal y como lo señala Brunner (1998) enmarca y nutre la identidad del niño y tiene como propósito fundamental despertar el interés por la lectura, al ofrecerle un panorama amplio del pasado para comprender el presente, Pratt (2000) añade aspectos muy destacados del género narrativo, por ejemplo, que “involucra entre las habilidades cognitivas lingüísticas las de describir, resumir, explicar y argumentar, pero con unas características que le confieren cohesión y lo caracterizan: la visión subjetiva y la ordenación cronológica de los hechos” (p.69), aspectos que los estudiantes universitarios pasan por alto al elaborar una composición escrita.

Por su parte, Barboza, Aguirre y Peña (2008) afirman que:

En la escuela tenemos la oportunidad de favorecer una inmersión en las historias y en las palabras de otros que nos antecieron y dieron forma a la cultura que hoy nos encuentra. Pero ese contacto se justifica para formarnos y transformarnos y porque la narración permite apropiarse de las habilidades cognitivas lingüísticas que requiere su construcción. (p. 103).

Las narraciones se pueden convertir en una alternativa para ver el mundo de una manera personal ya que ayuda a reconfigurar la propia identidad y a confrontar las historias personales con las historias de otros, en un

diálogo consigo mismo. Pratt (2000) afirma que el texto narrativo puede ser producido oralmente o por escrito y posee “la estructura más habitual de los textos a los que se tiene acceso: los cuentos o la información sobre los acontecimientos de la vida diaria, por citar los más frecuentes” (p. 69).

Para Ong (1982/1987, citado en Álvarez, 2005), la narración constituye el fundamento de las otras formas verbales, incluso de las más abstractas, esta es otra de las muchas razones para su uso en una asignatura como Lectoescritura.

A través de la práctica pedagógica, se ha podido observar que la lectura que se promueve y desarrolla en todos los niveles del sistema educativo, es la lectura con una finalidad práctica, que proveerá las herramientas necesarias para el desempeño de las actividades propias de la vida académica y posteriormente laboral (Stapich, 2010). Añade esta autora que “los enfoques comunicativos y funcionales (...) han instalado la certeza de que para ser exitoso solo se necesita ser lector de textos informativos, argumentativos, instruccionales” (p.43). Toda lectura que no tenga una finalidad práctica, por lo menos en lo que se refiere a literatura en algunos ambientes académicos, carece de importancia, porque se desconoce la cultura general que proporciona, la utilización de las claves gráficas, los sinónimos y tantos otros aspectos de los que se puede apropiarse el lector.

Quienes así ven el uso de la literatura en el aula, no se han detenido a observar y pensar que el niño, y también el adulto, disfrutan la narración por cuanto no es una lectura meramente funcional, dirigida y orientada hacia fines didácticos, sino que es

una lectura placentera sin tareas inmediatas que cumplir (Betelheim y Zelan, 1983), aunque muchas veces se pueda usar para despertar el interés, el gusto por la lectura y como una oportunidad de disfrutar el placer que produce en los lectores este género.

El género narrativo tiene el encanto y la magia de carácter universal. Por esta razón, las consideraciones de la literatura como género que contribuye a despertar el interés por la lectura, ha ido poco a poco ganando terreno en las aulas de educación superior y así es utilizado en la investigación acción que se muestra en este trabajo.

La lectura de un texto puede proporcionarle al lector la base para las actividades de composición escrita, las cuales se centran en la manera como está estructurado y organizado. Ya lo dice Villalobos (2004) que si se entiende y comprende la organización de un texto, será más fácil construir un texto escrito. Por esta razón se buscó la integración de la lectura y la escritura para la construcción del texto narrativo por parte de los estudiantes. Brunner (1998) presenta la narración “como una manera de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación” (p. 138).

El género narrativo posee la característica de estimular la representación mental en el lector y lograr la formación de esquemas que contribuyen al logro de otras adquisiciones (Barboza, 2006). Es necesaria, entonces, la selección de aquellas narraciones o relatos acordes con la edad y los intereses de los participantes, aspectos que, si bien son necesarios, no son rígidos en el momento de seleccionar estas lecturas. Sin embargo, ¿cómo acercar los jóvenes a esta literatura?

y ¿cómo lograr que escriban a partir de ella? Son muchas las interrogantes que se plantean y para pocas de ellas se tienen respuestas. De lo que sí se está seguro es que nunca es tarde para lograr el acercamiento de los estudiantes universitarios a ese universo inusitado y maravilloso que muestra la palabra impresa en muchas narraciones y relatos.

La narración es un tipo de texto en el que se cuentan hechos reales o imaginarios. Según Ong (1982/1987, citado en Álvarez, 2005) “La narración es en todas partes un género muy importante del arte verbal, que aparece regularmente desde las culturas orales primarias hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento electrónico de la información” (p. 99).

De ahí que el objetivo general con el cual se abordó esta investigación fue el de lograr que los estudiantes escribieran textos narrativos, coherentes y dirigidos a sus pares. En tal sentido, los objetivos específicos fueron:

- Despertar en los estudiantes universitarios de formación docente el interés por leer y escribir a partir de la lectura y escritura del género seleccionado.
- Estimular la reflexión de los estudiantes universitarios de formación docente sobre la organización textual para la escritura del género narrativo.
- Propiciar la producción de textos en estudiantes universitarios de formación docente a partir de la lectura de textos narrativos.

### **3. Metodología**

Esta es una investigación acción inmersa dentro del marco del método cualitativo. Este tipo de investigación descriptiva es auto-reflexiva y surge del trabajo que los

docentes realizan con sus estudiantes en la propia aula de clase; busca generar cambios en la calidad de la enseñanza y así mejorar la práctica, en lugar de generar conocimientos (Villalobos, 2003). Se realizó con un grupo de veintitrés estudiantes de la asignatura Lectoescritura, que se dicta en el segundo semestre de la carrera de Educación Mención Educación Básica Integral de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

#### **3.1. Procedimiento**

El propósito fundamental del curso es la formación de lectores y escritores autónomos a partir de la utilización de diversas estrategias didácticas. Se planificó que, paralelamente a la lectura e interpretación de textos académicos, los estudiantes siguieran la lectura de una novela que ellos mismos debían seleccionar. A partir de esa lectura se derivarían diferentes situaciones didácticas, entre ellas las que permitieran el desarrollo de las cuatro modalidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

Como una de las situaciones de aprendizaje derivadas de la lectura de la novela seleccionada, se pidió a los estudiantes que analizaran y comentaran con sus pares sus apreciaciones sobre la novela leída y se solicitó que todos los compañeros opinaran, cuestionaran e interpretaran las construcciones que realizaba el lector. La docente intervenía para preguntarles con cuál de los personajes se identificaba, qué sentimientos les despertó, qué recuerdos evocaban y qué cambiarían del final de la novela, entre otras preguntas. Finalmente, se les pedía que manifestaran qué aprendizajes habían obtenido de la lectura realizada.

Como base para la experiencia, los estudiantes realizaron la lectura de textos sobre temas objeto de estudio de la asignatura y escribieron a partir de sus propias interpretaciones de lo leído, textos académicos que les permitieran comprender y conocer el proceso de composición escrita, la organización textual y su actuación como escritores en situaciones particulares relacionadas con el propósito de cada disciplina.

En cuanto a la escritura, se combinó la composición dirigida con la espontánea. Para la composición dirigida se sugirió escribir un texto en el cual los estudiantes incorporaran el título de tres de las novelas leídas y comentadas. Se escribieron en la pizarra los títulos de todas las novelas que ellos habían leído y comentado en el transcurso del semestre (Anexo 1). Se les sugirió a los estudiantes que compusieran un texto en el cual incorporaran tres títulos que no tenían relación entre sí y seleccionados por consenso entre ellos. Estos títulos fueron: 'Confieso que he vivido' (Neruda, 1974); 'El caballero de la armadura oxidada' (Fisher, 1994) e 'Ídolos rotos' (Rodríguez D. 2009). Se les recordó que la estructura era la del género narrativo.

Se les dio tiempo para que elaboraran su composición y se siguió la rutina de escritura que se mantuvo a lo largo del semestre, es decir, cuando los estudiantes escribían, también se compartía el texto escrito con los compañeros en grupo, por parejas o con la totalidad de la clase. De esta manera es posible descubrir la coherencia de un texto, ya que tal como lo señalan Lerner y Levy (1995) "... la coherencia semántica no puede evaluarse independientemente de la situación comunicativa en la que el texto

se incluye: las intenciones del escritor, sus suposiciones acerca del conocimiento previo del lector y los efectos que pretende producir en él son elementos que es necesario tomar en cuenta cuando se analiza la articulación interna del texto" (p.19).

#### **4. Resultados**

La experiencia de lectura y composición escrita del género narrativo en estudiantes universitarios, así planteada, involucraba en los procesos de aprendizaje a todos los estudiantes, quienes se responsabilizaron de la elaboración de un esquema, previo a la construcción del texto que se iba a escribir, para ser discutido con los compañeros y la profesora y de la preparación de una presentación oral ante los compañeros sobre cómo iba cada uno a estructurar su escrito.

Cuando se pasó a la presentación oral de los esquemas se puso en marcha un proceso de síntesis discursiva, cuya elaboración implicó operaciones como la selección, organización e integración de la información proporcionada por la lectura de la novela. La revisión de los esquemas del texto, que posteriormente se escribiría, se realizó de manera individual en clase y, de la misma manera, fueron revisados por la profesora. Posteriormente debían ser presentados ante los compañeros; se acordó una fecha para la presentación oral de los mismos.

La presentación oral ante los compañeros de clase, del esquema del texto que pensaban escribir, se solicitó como una manera de enfatizar la enseñanza del subproceso de planificación de la escritura, con la idea de que fuera enriquecida con las ayudas ofrecidas por los asistentes a la clase. Además, se quería resaltar la importancia que se le ha atribuido a la inclusión del lenguaje

oral durante el proceso de composición como medio de transmisión de datos sobre el contenido o la forma del texto que se redacta (Cassany, 1999).

La situación de escritura se convirtió en la elaboración de un texto narrativo, escrito a partir de una consigna: debían escribir para sus pares a partir de la conjugación de la lectura de tres títulos seleccionados de las novelas y sus propias experiencias de vida. En tal sentido, examinaron esa primera versión de manera individual con la intención de decidir si servía o no su planificación para tal fin. El hecho de que los textos que se estaban produciendo tuvieran destinatarios reales, exigió a los estudiantes ir haciendo ajustes en sus escritos con la idea de que sus posibles interlocutores comprendieran lo que les querían comunicar. En este sentido, Díaz Barriga (2008) afirma que cuando se escribe y se tiene un propósito creador o lúdico y una audiencia real, el escritor plasma sus propias ideas para someterlas a la discusión o al servicio de otros.

En efecto, dirigir la escritura a los compañeros y a la profesora despertó la creatividad de los estudiantes para preparar textos que requerían tomar en consideración aspectos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción y contexto) y hacer énfasis en distintos aspectos del tema. Produjeron narraciones interesantes y salpicadas de pinceladas armoniosas conjugando su experiencia personal con los títulos seleccionados.

Se transcriben textualmente tres textos de estudiantes que permitieron fueran seleccionados y se identifican con los números uno, dos y tres. Se respetó el

deseo de los otros participantes de que sus textos continuaran inéditos.

A continuación se expone, a manera de ejemplo, el texto compuesto por el estudiante número uno:

*Confieso que he vivido a lo largo de mi vida experiencias inolvidables, que al evocarlas traen a mí ser diferentes sensaciones y emociones; unas de alegría y de placer, otras de nostalgia y de tristeza. Pero lo importante de todo es que cada una de estas situaciones afortunadas o no, me han enseñado que la vida es un continuo aprendizaje a partir de nuestras vivencias.*

*Jamás olvidaré a aquel caballero de la armadura oxidada por la inclemencia del tiempo, que poseía un gran corazón, que me enseñó que lo que importa de las cosas y de la gente, no es su apariencia sino su esencia, lo que refleja realmente lo que son.*

*Además he aprendido que aunque mis ídolos sean rotos por causa de las decepciones, debe seguir manteniendo mi fe y mi esperanza en la vida, y en las personas que al igual que yo piensan que la vida es una gran escuela que nos ofrece situaciones de aprendizaje que nos permiten ser cada vez mejores en todos los aspectos de ella, pues creo que esa es nuestra misión en este mundo.*

Obsérvese el uso del género narrativo y la coherencia presente en la incorporación de los tres títulos de las novelas. Destaca cómo hace referencia a los valores que están presentes en esa narración y a la importancia que le otorga al aprendizaje a partir de sus vivencias. El texto se explica en el pasado que es el tiempo por excelencia de la narración (Pratt, 2000).

Así mismo, el estudiante identificado con el número dos escribió:

*Esto es una plegaria en la que la vida se pone de manifiesto y nos sumerge en el mar de la esperanza. Sé que muchas veces parece que todo se nos escapa de las manos, como si todo lo que nos sucede fuese un castigo del supremo por todos nuestros errores pasados. También se que nuestro corazón se aflige con cualquier dificultad, y no encontramos respuesta a nuestras inquietudes. Se que la vida se torna muchas veces dura, confusa, oscura y nos sentimos perdidos, vacíos y sin ganas de continuar.*

*Igualmente se que nuestras luchas muchas veces son en vano pues no obtenemos lo que deseamos. Pero ¿por qué? No dejar de quejarnos y ver más allá de nuestros anhelos, más allá de nuestros deseos.*

*¿Por qué? No cubrir nuestras vidas con la coraza del amor, así como un caballero cubre su cuerpo con armaduras para protegerse en las batallas, así como un pagano a dora a su ídolos aunque estos se rompan con el devenir de los años.*

*Gracias a ella confieso que he vivido, y pido con gran fervor que la armadura de mi corazón no se oxide con la malicia del rencor, por el contrario que sacuda con todas sus fuerzas estos sentimientos que no le hacen bien a nadie, que sólo causan tristeza y dolor.*

Es de destacar que esta composición es una manera de dar a conocer las vicisitudes que ha vivido la autora. Por algo Galeano (citado en Barboza, 1991), señala que “escribir desahoga el alma”, y es lo que observamos en esta composición. La estructura del género narrativo está presente.

El tercer estudiante, escribió:

*Muchas cosas han pasado en mi vida, desde mi infancia hasta estos momentos, por eso confieso que he vivido y si Dios me lo permite se que seguire viviendo*

*muchas cosas más. En cuanto a mi infancia estuve un tiempo en un barrio llamado La Milagrosa de allí nos mudamos al barrio Simón Bolívar donde fue la primera vez que existían cosas malas tales como: La Droga, las armas, la Miseria, el robo y la injusticia, en ese segundo lugar fue que comprender que no todo era Fácil o color de Rosas, que para obtener muchas cosas debía trabajar muy fuerte además Estudiar y sacar una carrera universitaria para ser alguien en la vida como tanto me lo repetía mi madre.*

*A los 9 años nos fuimos a San Juan de Lagunillas, allí practique Karate y llegue a representar a mi estado obteniendo Medallas de broce, por medio de esas artes Marciales tenía admiración hacia algunas estrellas de cine que hacian películas de acción, pero se han convertido en un Idolo Roto ya que muchos de ellos consumen Drogas y alcohol, además tiene relaciones Maritales con sus Mismo sexo y han estado implicados en problemas judiciales, también aprendi que casi todos tendemos a agarrarle Mucho afecto o amor a algo y nos convertimos en el hombre de la armadura oxidada, es decir nos enamoramos e idolatramos nuestras aptitudes, logros y cualidades, sin querer reconocer o aceptar que solo a uno debemos adorar y es a Dios.*

Como puede observarse, en el aula universitaria se exigió un tipo de género textual en particular, por lo señalado en los objetivos propuestos en los que se explicita que lo importante es despertar en los estudiantes el interés por leer y escribir. En el caso concreto de esta experiencia se realizó con textos narrativos, solicitándoles a los estudiantes que los vincularan con sus experiencias de vida y la lectura, en la escritura que debían realizar. Se respetaron sus faltas de ortografía, los signos de puntuación utilizados y sus subrayados en los textos que se transcriben.

Un estudiante enfatizó oralmente que “la escritura me condujo a tomar conciencia de que se escribe para comunicar, para aprender”; otro estudiante señaló que “la escritura permite establecer un diálogo íntimo consigo mismo”; y tres estudiantes señalaron la importancia de la relación entre las lecturas previas como condición para el aprendizaje y producción de textos. De estas afirmaciones se infiere que los estudiantes se referían a la dimensión epistémica de la escritura al servir como mediadora en la construcción y transformación de conocimientos. También aprendieron que la disertación oral aún cuando sea sobre sus propias lecturas y sus vivencias exige una planificación previa.

La experiencia se propuso como una manera de que los estudiantes descubrieran, por sí mismos, la influencia de la lectura en la escritura, y se dice descubrir porque “existe acuerdo en que implica un proceso más objetivo gracias al cual se percibe algo que existe con anterioridad. (...) Lo descubierto existía como una realidad aparte del sujeto, sólo que éste no sabía de su existencia o de su ubicación antes de encontrarlo” (Parodi, 2010, p. 25). Es así como los estudiantes descubren su potencial como escritores y lo plasman en las composiciones realizadas, en las que respetan el orden cronológico de los hechos y las partes de la narración: planteamiento, nudo, desenlace.

En la composición de los textos realizada por los estudiantes subyace, en la estructura profunda, el conocimiento aportado por la lectura y por los comentarios en clase de cada una de las novelas leídas. Parodi (2010) afirma que “en todos los casos lo leído es un signo, es decir, algo que apunta a otra cosa que no es el signo

mismo” (p. 25), aspecto que lo vemos reflejado en la relación, que hacen de los títulos de las novelas, con sus experiencias de vida.

La experiencia didáctica de acompañamiento en la escritura demostró ser una estrategia importante para desarrollar las competencias básicas de la composición escrita, debido a que el estudiante se siente apoyado en lo que escribe, sabe si su texto se ajusta al objetivo propuesto y aprende a integrar las habilidades cognoscitivas y el conocimiento con la estructura textual. Se debe destacar que el ‘miedo a enfrentarse a la página en blanco’ fue superado mediante la confianza y el acompañamiento que se le dio a cada uno de los participantes, de ahí que las composiciones fueron verdaderos testimonios escritos del trabajo que se realizó con las cuatro modalidades del lenguaje.

Los estudiantes experimentaron el proceso de escritura como una parte de la cultura escrita, en la que cada subproceso se cumplió ordenadamente, atendiendo a las características de superpuestos y recursivos.

## **5. Conclusiones y recomendaciones**

La acción del profesor como guía en la composición escrita es decisiva. Los estudiantes podrán avanzar en los aspectos de fluidez, coherencia y cohesión sólo si el aula se convierte en un ambiente favorable para la escritura, si se abre un espacio y un tiempo dentro de la misma para escribir y para compartir la lectura de lo que se ha escrito, si el docente interviene haciendo observables los problemas, ayudando a los estudiantes a descubrir por sí mismos esos problemas y a desarrollar estrategias para ir resolviéndolos. Pero también la

opinión de los demás estudiantes debe ser valorada como un recurso fundamental en la composición de textos coherentes.

Con la escritura del género seleccionado se buscaba que los estudiantes no se limitaran a demostrar el dominio de un saber establecido sino que se tomaran su tiempo para “elaborar su propia representación de la tarea a realizar y del texto que deberían producir” (Castelló, 2002, p. 155) esto es, pensar qué querían decir, a quién, para qué y cómo querían decirlo, lo que exigía que utilizaran los conocimientos adquiridos para comunicarlos desde su propia perspectiva, así que, en este caso, la escritura tenía la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve transformado (Carlino, 2005).

En la formación de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo, es necesario que se retomen las variaciones sobre la visión de lectura y escritura. Se deben fortalecer prácticas que permitan producir sentidos nuevos, asumir un juego escritural desde la polisemia, crear redes de significancias que sustituyan la visión monosémica del texto, desencadenar sin cesar juegos de palabras, incentivar sentidos lúdicos. Se trata de permitir la entrada de una energía generadora que transgrede la linealidad del texto. Tal como lo señala Barthes (2002), “Escribir no solamente es una actividad técnica, sino también una práctica corporal de goce” (p. 158).

Al tener en cuenta la importancia de la lectura como base para la escritura, se considera que la experiencia que se presenta podría servir de modelo para experiencias similares en otros contextos educativos, anteriores al universitario, con textos adecuados al nivel que se seleccione.

Estas prácticas educativas, que conducen explícitamente a tareas de escritura, promueven en los estudiantes el desarrollo de procesos psicológicos superiores y complejos.

Obsérvese que en estas situaciones didácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura las cuatro modalidades del lenguaje estuvieron presentes: 1. Los estudiantes leyeron individualmente su propia novela (leer). 2. Hablaron de sus vivencias en la lectura de la novela seleccionada (hablar). 3. Oyeron los comentarios que cada uno expuso de sus lecturas (escuchar). 4. Escribieron textos inéditos a partir de esas interacciones (escribir).

En los textos construidos se aprecia cómo la literatura permite que cada lector asocie lo leído con sus experiencias personales, lo que demuestra que la literatura es una vía de escape, de identificación personal y social con la situación que relata.

Todos tuvieron oportunidad de tomar un tiempo para pensar cómo ir desarrollando el esquema elaborado en la planificación, pero ahora con las opiniones de sus pares. En esta forma de producción textual, según lo manifestaron los estudiantes, se destacó la importancia de la interacción del aprendiz con la profesora y entre iguales.

Es probable que la coherencia se encuentre, en este caso, favorecida por la fuerza de la estructura narrativa que es propia del género textual seleccionado, cuanto más definida es la estructura discursiva, cuanto más nítida es la forma de organización que la caracteriza, más fácil resulta producir un texto coherente (Lerner y Levy, 1995). En los textos que se presentan como ejemplos del trabajo de los estudiantes está presente esta característica.

La experiencia didáctica de acompañamiento en la escritura demostró ser una estrategia importante para desarrollar las competencias básicas de la composición escrita, debido a que el estudiante aprende a integrar las habilidades cognoscitivas y el conocimiento sobre la estructura textual.

La escuela debe cambiar su concepción sobre el uso de la literatura en el aula. No la promueve porque tradicionalmente se la ha relacionado con el ocio, pero la riqueza de las interpretaciones personales que permite es una forma de enriquecer el pensamiento.

La lectura comentada, la fuerza de la narración y el acompañamiento del profesor y/o los compañeros son incentivos para escribir, para apropiarse de un género determinado, para organizar el discurso oral. Estas situaciones de aprendizaje deben ser favorecidas en el aula de clase.

E-mail: finapg@cantv.net

## Referencias

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid, España: Síntesis.
- Barboza, F. (2006). La literatura infantil. Un recurso para la alfabetización temprana. En J. Peña González y S. Serrano de Moreno (Comps.), *La lectura y la escritura. Teoría y práctica* (pp. 77-95). Mérida, Venezuela: Vicerrectorado Académico – Universidad de Los Andes.
- Barboza, F., Aguirre, R. y Peña, J. (2008). Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación docente. *Educere*, 12 (40), 101-108.
- Barboza, J. (1991). Las funciones de la lectura. *Lectura y Vida*, 12 (2), 30-34.
- Varón Rondón, G. L., y Moreno Angarita, M. M. (2009). *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Marpe Publicidad.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre escritura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bettelheim, B., y Zela, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Brunner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Díaz B. F. (2008). *Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Fisher, R. (1994). *El caballero de la armadura oxidada*. Barcelona, España: Obelisco.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y A. Pratt (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 31-45). Barcelona, España: Síntesis.
- Lerner, D., y Levy, H. (1995). *Escritura y escuela ¿Amor imposible o matrimonio fecundo?* Mimeografiado.
- Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido*. Bogotá, Colombia: Edinal Ltda.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Bogotá, Colombia: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S. A.
- Peña, J., Serrano, M. S. y Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*, 13 (46), 741-750.
- Pratt, A. (2000). Habilidades cognitivas lingüísticas y tipología textual. En J. Jorba, I. Gómez y A. Pratt (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 31-45). Barcelona, España: Síntesis.
- Rodríguez Díaz, M. (2009). *Ídolos rotos*. Barcelona, España: Cátedra.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.), *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y Vida*, 2 (31), 42-48.
- Subsistema Educación Primaria Bolivariana. (2007). *Currículo*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, Venezuela: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Varón Rondón, G. L., y Moreno Angarita, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Marpe Publicidad.

Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado, Universidad de Los Andes.

Villalobos, J. (2004). Una perspectiva integradora para la enseñanza de la lectura y la escritura. En J. Peña González y S. Serrano de Moreno (Comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI* (pp.136-157). Mérida, Venezuela. CDCHT, Universidad de Los Andes.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

**Nota:** Esta autora agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y las Artes (CDCHTA) de la Universidad de los Andes al proyecto de investigación H-1367-11-04-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para este artículo.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en enero de 2012, revisado en en marzo de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en abril de 2012.*