



Facultad de Educación
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

Producción escrita de textos narrativos: una propuesta didáctica para profesores y estudiantes de NM2

Bárbara Castro / Nicole Stier

Profesor guía: Dra. Claudia Araya

Santiago de Chile

–11 de julio de 2014–

Contenidos

Índice de imágenes	3
Introducción	4
Capítulo I: Propuesta teórica	
1.1 Marco teórico	8
1.2 Psicolingüística	8
1.2.1 Antecedentes	8
1.1.2 Definiciones	9
1.3 Producción de textos escritos	11
1.3.1 Antecedentes	11
1.3.2 Definición	12
1.4 Modelos de producción textual	16
1.4.1 Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)	16
1.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)	19
1.4.3 Modelo de Candlin y Hyland (1999)	22
1.4.4 Modelo de Grabe y Kaplan (1996)	24
1.4.5 Modelo de Flower y Hayes (1980)	26
1.4.6 Modelo de Nystrand (1982)	31
1.4.7 Profundización de modelo Flower y Hayes (1980)	34
1.5 Tipologías textuales	36
1.5.1 Antecedentes	36

1.5.2 Definición	36
1.5.3 Organización narrativa	40
1.6 Texto narrativo	42
1.7 Perspectivas tipológicas	44
2.0 Producción, didáctica y narración	46
2.1 Texto narrativo y propuesta curricular	46
 Capítulo II: Metodología	
3.0 Metodología	49
3.1 Problematicación	49
4.0 Justificación	51
5.0 Objetivos	52
5.1 Objetivo General	52
5.2 Objetivos específicos	52
6.0 Proyecciones	52
7.0 Conceptualización fundamental	54
8.0 Referentes bibliográficos	57
9.0 Notas	60

Índice de imágenes

Cuadro N° 1: Similitudes entre comprensión y escritura_____13

Cuadro N° 2: Conocimientos y procedimientos en la competencia textual_____19

Figuras

Figura N° 1: Representación de la primera escritura China _____11

Figura N° 2: Dimensiones concéntricas que intervienen en la producción Textual____18

Figura N° 3: Desde decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento _____21

Figura N° 4: Aspectos de la producción textual de Candlin y Hyland_____23

Figura N° 5: Modelo de producción escrita según Grabe y Kaplan_____26

Figura N° 6: Modelo de Flower y Hayes 1980_____28

Figura N° 7: Procesos de producción textual, según Nystrand_____32

Figura N° 8: Segundo momento de la producción textual_____33

Introducción

La historia de la educación escolar en Chile ha sido afectada por una crisis profunda del sistema que con el pasar de los años es cada vez más profunda. Actualmente, estamos en presencia de un sistema educativo que presenta deficiencias significativas. Esto debido, principalmente, a las malas gestiones y organizaciones respecto a la correlación entre contenido, contexto y aprendizaje -que sean efectivos, por lo tanto, significativos-. La educación actual es producto de un alto grado de privatización en las políticas que rigen el sistema educacional, lo que provoca que la diferencia entre comunas y clases sociales se vea reflejado en los resultados - de medición nacional como: SIMCE, PSU, entre otros-, por ejemplo, en un colegio municipal versus en uno privado.

Cada etapa escolar ayuda al desarrollo de diferentes habilidades, siendo cada una la base de la etapa que le antecede, es por esta razón que tras los problemas que sufre la educación chilena, una de las críticas es que la fase superada por el estudiante fue deficiente viéndose perjudicado el aprendizaje que en la etapa futura debería realizar. En cada una de las asignaturas de enseñanza básica o media existen falencias no menores, como por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación donde el estudiante posee serios problemas para comprender un texto y también para escribir. Estas falencias en el área de la educación son de una responsabilidad compartida en parte por el Ministerio de Educación, por estudiantes, padres y todos los involucrados en el mundo educativo, ya que se logra consensuar aquellos parámetros que deben regir la educación del sujeto, principalmente, porque no existe concordancia con contenidos y tiempos estimados de trabajo –considerando al Mineduc-. Es tanto lo que se debe enseñar que el tiempo prácticamente no alcanza para revisar cada contenido con un mayor grado de profundidad, hecho que perjudica a quien está en este periodo de su vida.

La asignatura de Lenguaje y Comunicación -área central en este trabajo- contempla tres ejes, que son trabajados en cada nivel educacional, estos son: lectura, comunicación oral y escritura.

Como futuras docentes hemos tenido la oportunidad de realizar seis prácticas de un semestre cada una -prácticas iniciales e intermedias- las que nos han permitido observar una serie de situaciones con las que se logra afirmar y justificar lo anteriormente señalado. Detectamos que uno de los ejes estudiado de manera más superficial es el de escritura. Se están enfatizando diversas estrategias de comprensión lectora, olvidando los otros ejes.

Las falencias detectadas remiten, principalmente, a la escasa concordancia entre lo que los docentes planifican y lo que realizan en el aula, además, existe escaso manejo y preparación de los contenidos que se deben abordar por parte del profesional. Ellos están olvidando el hecho de que el estudiante escriba algún tipo de texto es la oportunidad para que ellos desarrollen una serie de procesos mentales, además, de organizarse y plasmar en el papel escritos que le permiten desenvolverse y desarrollar una creación propia. Como el contenido no es profundizado se están dejando de lado aspectos que son muy importantes en el desarrollo de la escritura, como por ejemplo los procesos que se deben trabajar hasta originar un buen texto. La/el docente solo se enfoca en corregir ortografía y en algunos casos revisar la coherencia del producto. Es por esta razón que en el desarrollo de nuestro trabajo el tema central estará enfocado en la producción de textos escritos, es decir, en el eje de escritura, en donde generaremos un módulo para el docente y otro para el estudiante. En el caso del docente lo que haremos será entregarle una serie de estrategias metodológicas que le permitan revisar y estudiar el contenido. Respecto al estudiante crearemos guías didácticas con el propósito de profundizar los contenidos que están siendo, hasta el momento, olvidados en algunos casos y en otros estudiados de manera superficial. Al dejar de lado la enseñanza y profundización de este eje, el resultado es la precaria escritura de los educandos.

Los resultados de diversas investigaciones y las distintas teorías propuestas por el estudio de la psicolingüística han permitido corroborar la relevancia de comprender y producir textos. Sobre todo aquellas teorizaciones que permiten comprender los procesos que surgen en la persona cuando lee o escribe, pero deja de lado lo que sucede a nivel sociocultural con la lectura/escritura, principalmente, cómo esta se

desarrolla en una comunidad de hablantes. Los resultados de las investigaciones socioculturales permiten entender que la lectura/escritura son construcciones sociales que varían a partir de la historia y contexto. En cada contexto estos ejes han adoptado prácticas propias que cumplen determinadas funciones en el lector y autor.

Cassany (1980) tras años de estudio respecto al tema ha descifrado aquellos métodos que se usan a diario por las personas al momento de escribir. Es la lectura un ejercicio que va más allá del hecho de identificar fonemas o reconocer estructuras básicas en su composición que tienen relación con el sentido. La enseñanza de la lectura y escritura en nuestros establecimientos debe ser entendida y practicada como una herramienta que aporte a la construcción de conocimiento, en donde el compromiso del docente debe ser profundo y serio, ya que ellos son quienes pueden colaborar con un cambio a nivel cultural que resulte significativo, incluyendo todo tipo de textos que servirán para la lectura y escritura. Cassany propone que la escritura incluye a la lectura, el primer lector de un escrito es el propio autor de este, no existe la posibilidad de originar un buen texto, que sea coherente y cohesionado, si no se puede leer o entender. Entonces para aprender a escribir es necesario leer y escribir.

Componer un texto implica una serie de procesos que abarcan desde las ideas, pensamientos, conocimiento y saberes. Es además, aquella capacidad de originar nuevos conocimientos generados por intermedio de la información seleccionada a través de diferentes fuentes o contextos. Consiste, en activar una serie de procesos cognitivos que le permiten otorgarle sentido a la escritura. Para crear escritura se deben considerar los siguientes aspectos como: planificar, redactar y revisar. Para Sánchez (1988) el hecho de redactar conlleva a diferentes pasos que el autor debería considerar en su escritura como conectar lo que está redactando con sus propios conocimientos, y así lograr una idea global del escrito, es decir, que posea sentido y para ello organizar su escritura de tal manera que logre el objetivo, además, de proponerse metas que debería cumplir al concluir con su texto, por lo tanto, autoevaluar si se cumplió con lo propuesto.

Cassany en 1989 señala que la producción escrita es un proceso específico, lo que permite generar escritores competentes, para él se hace indispensable el pensamiento,

el aprendizaje y el dominio de estrategias. El hecho de que exista una escritura creativa se debe recurrir a la aplicación de todos los procesos y etapas señaladas. Entendiendo que más allá de la tipología textual aplicada, el texto será diferente entre los sujetos/escritores.

Es por esta razón que hemos optado por diseñar una propuesta que responda a las necesidades planteadas anteriormente.

Para eso necesitamos recolectar una serie de información, estudios, investigaciones y material bibliográfico que responda a nuestro tema y que nos ayude a la elaboración e implementación de estrategias en la confección de nuestra propuesta.

Capítulo I: Propuesta teórica

1.2 Psicolingüística

1.2.1 Antecedentes

La psicolingüística se gestó como una rama circuncidante a la psicología que pretende obtener una respuesta a los problemas referidos al lenguaje -adquisición y utilización- que antes eran tratados exclusivamente por la lingüística y la neurología, como ciencias disociadas entre sí. Frente a esta situación sobre la falta de estudios de los comportamientos psicológicos en el lenguaje, surgieron una serie de catedráticos. Dentro de ellos destaca su primer gestor: Gustave Guillaume. El autor sostiene su primera teoría con el nombre de Psicossistema. (Valle 1992)

En la psicolingüística, de manera similar a la lingüística, los estudios se realizan de dos formas, de manera sincrónica -término propuesto por Saussure- o de manera diacrónica. El primero, se enfoca en la realización del estudio en un tiempo determinado, en cambio el segundo, se enfoca en la realización del estudio a lo largo del tiempo. En este caso, se ha optado por un estudio sincrónico, ya que se han dejado de lado los problemas referidos a la adquisición del lenguaje, y se ha centrado en los problemas en producción escrita de los adolescentes.

Por ser una ciencia experimental y aun en desarrollo, las fundamentaciones prácticas de las distintas teorías de la psicolingüística aún se encuentran en la etapa primaria, en la cual solo se desarrollan experimentos de observación del habla fundamentada en los errores, ya sean de producción, orales o escritos (Salvador 2012). Además, en la actualidad, se ha comenzado a estudiar el uso del lenguaje desde otras perspectivas que se enfocan en el estudio de pacientes y en la inteligencia artificial. Esto implica hacer una simulación cognitiva dentro de un ambiente artificial, obteniéndose de ello resultados que han contribuido al estudio y desarrollo de esta ciencia (Salvador 2012).

1.1.2 Definiciones

Para el desarrollo de nuestra tesis se optará por la siguiente definición sobre psicolingüística propuesta por Harris y Coltheart (1986): “Los psicolingüistas intentan descubrir cómo comprendemos y producimos el lenguaje; en otras palabras, están interesados en los procesos implicados en el uso del lenguaje”. Respecto a lo que proponen estos teóricos, la tarea fundamental de la psicolingüística es centrarse en la comprensión y en la producción del lenguaje, de manera oral y escrita al mismo tiempo. Por ello, estos dos aspectos, lo oral y lo escrito poseen la capacidad de desarrollarse en otras operaciones, lo que conlleva al origen de tres niveles distintos: comprensión, lector y oyente, que han de ser capaces de apropiarse del real significado que el hablante o el escritor quiere expresar, entendiendo que el lenguaje hablado y el lenguaje escrito tienen características y formas expresivas diferentes -ondas acústicas en el hablante y grafismos en el escritor-.

Al evaluar las tareas principales de la psicolingüística desde esta perspectiva, cabe señalar que prácticamente toda la investigación en esta materia se realiza en torno al enfoque de la psicología cognitiva centrada en los supuestos y en los modos de hacer.

El motor que ha guiado esta tesis está centrado en el desarrollo de la producción del lenguaje, entendiendo que en una producción escrita el inicio del texto surge a partir de ideas -mensajes- siendo el producto final una secularización de los grafemas.

Dentro de la psicolingüística existen ciertos temas y problemáticas que resultan ser recurrentes dentro de los estudios. El primero de ellos es la modularidad, este concepto hace referencia a que el cerebro no funciona como un todo, sino que tiene subsistemas o módulos que se especializan en determinadas tareas, por ello, es que surgen casos en que los seres humanos pueden perder ciertas capacidades cognitivas, pero mantener otras (Villuendas 2006). El segundo de los temas es la autonomía/independencia que, si bien es dependiente de la modularidad, posee características que la diferencian y se encargan del reconocimiento del contexto teniendo la capacidad de condicionar las interpretaciones que realizan los sujetos y

viceversa. Actualmente, no es habitual discutir sobre la inferencia del contexto, porque se da como un hecho asumido, “lo que se cuestiona ahora es su interpretación, es decir, cómo y cuándo se produce esa influencia, aunque probablemente lo que siempre se ha discutido es el cuándo y el cómo” (Valle 1992:27).

Finalmente, se establece que la psicolingüística es un segmento de la psicología que tiene por objeto el estudio del uso del lenguaje. Esto se realiza aludiendo a cómo los sujetos utilizan aquellos conocimientos que poseen y adquieren de su lengua materna, identificando todos los procesos implicados en nuestro cerebro al momento de hablar y escuchar por medio de la escritura y lectura.

1.3 Producción de textos escritos

1.3.1 Antecedentes

El concepto de producción proviene del Latín *productio* que hace referencia a la acción de generar, el que además implica un proceso, es decir, que la producción siempre tendrá de manera explícita o implícita una sucesión de pasos. Este proceso es conocido hace relativamente poco tiempo, ya que antes se consideraba la escritura como el simple acto de plasmar las ideas de manera ordenada a través del medio que se fuese pertinente (RAE 2014).

La escritura es considerada como un sistema de signos y posee dos tipos: el primero de ellos es tipo grafémico y el segundo es de tipo logogramático -en el que se representan conceptos-. Estos tipos de escrituras constituyen un idioma concreto, cuya finalidad es transmitir una información determinada a través del tiempo. Los primeros hallazgos de la escritura que se han descubierto en China y datan desde hace unos 5.000 años atrás aproximadamente, aunque muchos investigadores han considerado este hallazgo como una pre-escritura, ya que se trata de la época de transición entre símbolos y palabras de las diferentes culturas, además de considerar que la preservación de este tipo de escritura ha dificultado un estudio más acucioso y sistemático. A continuación, se presenta una fotografía de los primeros indicios de la escritura (Del Río 2004):

Figura N° 1: Representación de la primera escritura China



Fuente: <http://actualidad.rt.com/cultura/view/99812-china-escritura-antigua-conocida-mundo>

Podemos observar que en la escritura se presentan paralelamente dos códigos: el de lengua hablada y el de la lengua escrita. Estos códigos se permean y se transforman en una estructura semiótica única, en la que se vinculan de manera progresiva, los dos universos que comprenden el discurso de los sujetos: la lengua hablada posee una estructura que consta de significados y de significantes -expresiones fónicas-, mientras que la lengua escrita, al ser complementaria a la oral, cuenta también con significados, pero sus significantes son de tipo gráfico. Aristóteles, concibe la escritura como aquella que está subordinada a la lengua hablada (Del Río 2004).

1.3.2 Definición

Respecto a lo que proponen los Programas de estudio del Mineduc, se presentan ciertas falencias en cuanto a la producción textual. Esto debido a que se le da prioridad a la comprensión lectora, cuyo resultado ha generado que los estudiantes posean pocos recursos, estrategias y habilidades al momento de producir un texto. Además, este factor no solo afecta al estudiante, sino que también al docente, que posee -en la mayoría de los casos- poca información y/o ejercicio respecto a los conocimientos metodológicos que son pertinentes a este tópico.

Dentro de la producción, se desarrollan muchos procesos que se comparten en la comprensión de textos, un ejemplo de ello lo podemos observar en el cuadro N° 1 diseñado por Sánchez (1988), en el que se detallan algunas de las similitudes entre los procesos:

AL COMPRENDER un texto, debemos...	AL REDACTAR un texto, debemos...
- Conectar el texto con nuestros conocimientos. - Conectar las distintas proposiciones entre sí. - Extraer un significado global que dé sentido a las distintas proposiciones que vamos leyendo. - Integrar los distintos significados globales en un esquema global superior (atender señales como “por otra razón”...) - Crear objetivos de lectura. - Autoevaluar si lo hemos entendido en relación a nuestras metas. - Supervisar la marcha del proceso.	- Conectar lo que redactamos con los conocimientos que suponemos en la mente del receptor. - Asegurarnos de que una proposición se conecta con sus inmediatas. - Expresar un significado global que dé sentido a las diferentes proposiciones. - Organizar la redacción globalmente (incorporar al texto indicadores como “por otra razón”...). - Crear una meta para la redacción. - Autoevaluar si responde a nuestros objetivos. - Supervisar la marcha del proceso.

Cuadro N° 1: Similitudes entre comprensión y escritura 1988

Con el propósito de promover la escritura en el aula, es necesario definir las etapas implicadas en el proceso de escritura. Según Sánchez (1998), ellas son:

a) Planificación: a su vez contiene tres subprocesos:

- El primero consta de establecer un objetivo o una intención, para lo cual se pueden responder preguntas como: ¿Qué es lo que pretendo con este texto en función del conocimiento que poseo del lector/receptor?
- El segundo consta de generar ideas, para lo cual se pueden seguir preguntas como: ¿Qué es lo que debo/quiero decir?, accediendo a los contenidos y a la selección de los mismos por parte del productor.
- El tercero consta de la organización de las ideas o proposiciones antes expuestas, con la finalidad de conseguir un texto que resulte coherente y comprensible para el lector, en este proceso se relaciona con las nociones de superestructura -término acuñado por Van Dijk entre 1978 y 1980-, microestructura o las relaciones lineales y macroestructura o las relaciones globales.

b) Redacción: proceso en el que se desarrolla el plan propuesto.

c) Revisión: proceso en el que se evalúa el texto y los procesos de corrección que derivan en la evaluación. La finalidad de este paso es re escribir el texto sin errores.

Además de los procesos señalados, algunos teóricos han añadido el proceso de control, en el que se permite ordenar de manera efectiva las operaciones y habilidades, asociadas a la memoria operativa de los sujetos.

El proceso de redacción implica un proceso interactivo -no lineal- en el que los distintos componentes se influyen de manera mutua, generando reformulaciones y alteraciones en el sentido del texto. Por otro lado, se presenta como un proceso de una complejidad extrema para los sujetos que de una u otra manera tienden a saturar la memoria de trabajo. Por ello, muchas veces, cuando se escribe, se realizan borradores que luego se transformarán en el texto final. En consecuencia, se puede considerar la escritura como un acto conjunto, en el que pueden intervenir más de una persona, como lo señala el autor Carl Beriter (1990).

Las etapas implicadas en el proceso de escritura son aquellas que permiten llevar a cabo el proceso de redacción, aun así existen ciertos vacíos que debemos llenar al momento de elaborar un texto, debido a que, en ocasiones, cuando se está frente a un proceso de elaboración, surgen ciertas dudas respecto a si el vocabulario, la ortografía y las ideas que se intentan plasmar son adecuadas o inadecuadas para los requisitos que implica realizar un texto comprensible. Debido a esto, se han originado estrategias de apoyo, con la finalidad de generar un buen texto escrito, estas estrategias se descomponen en tres grupos (Sánchez 1992):

a) Deficiencias gramaticales y léxicas: dentro de este grupo se encuentran aquellos vacíos que responden a los aspectos ortográficos, gramaticales y léxicos. Por ejemplo, cuando se tienen dudas respecto a cuál es la forma correcta de escribir una palabra - *prohibido o proibido*-.

b) Deficiencias textuales: dentro de este grupo se encuentran los estudios referidos a las tipologías del discurso y las propiedades textuales de adecuación, cohesión y coherencia. Por ejemplo, cuando se lee un texto completo y no se logró entender la idea global que se intentaba expresar, viéndose afectada la coherencia.

c) Deficiencias de contenidos: dentro de este grupo se consideran las deficiencias que tienen relación con el manejo superficial de la información, no profundizando ni relacionando las informaciones en el tema a tratar. Por ejemplo, cuando el productor

del texto se ha olvidado de un concepto, dato, nombre, etc., que sea sobresaliente para la composición del texto, por ello él deberá nutrirse de más información que sea útil.

Finalmente, podemos constatar que, tras lo señalado, la escritura o producción de textos escritos no resulta ser inferior a la comprensión lectora, sino que en muchas ocasiones el desarrollo de estas depende la una de la otra. Al estudiar la producción escrita, accedemos a una serie de procesos que, en muchas ocasiones, son desconocidos por nosotros. El proceso de redacción es también un proceso interactivo, debido a esto, es que la escritura no surge de manera lineal sino que los procesos que se desarrollan en nuestra mente surgen de manera paralela o van interactuando unos con otros. Es así como concluimos que la escritura en sí implica un proceso sumamente complejo, de ahí el hecho de reformular los escritos, realizar borradores, autoevaluar y reeditar.

1.4 Modelos de producción textual.

“La enseñanza tradicional de la composición se centra en los productos logrados por los alumnos (...) el profesor señala y trata de corregir las fallas que éstos tengan, pero (...) poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional”

*Frida Díaz Barriga y
Gerardo Hernández Rojas (2002).*

Los modelos cognitivos de producción escrita demuestran la complejidad que involucra la creación textual. Debido a esto, es que no existe un consenso respecto a la actividad de escritura. Los diferentes modelos demuestran que escribir se deja de concebir como la idea de plasmar el pensamiento en el papel de un modo directo, y toma la noción de que su función tiene una importancia epistémica que ayuda a contribuir al pensamiento y a su complejidad. Dentro de la variedad de modelos que presentaremos existen distintos matices que se centran en mayor o menor grado sobre los factores sociales, contextuales, cognitivos, metacognitivos, pragmáticos, entre otros.

A continuación se exponen los modelos que consideramos más pertinentes:

1.4.1 Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)

Dentro de este modelo existe una concepción cognitiva, desde la visión de Beaugrande (1980), porque el texto, como tal, es una reproducción cognitiva en la mente de quién se propone escribir, mediante la configuración de conceptos (objetos, situaciones, eventos, acciones) y de actividades que suscita. Dentro del proceso textual, la cognición se concibe como una ocurrencia del comportamiento ordinario en el contexto de actividades y de propósitos naturales (Beaugrande y Dressler 1982). Es así como la producción de textos escritos desarrolla un contexto y se establece en determinadas condiciones generales, de cognición y comunicación (Beaugrande, 1984).

En el modelo de Beaugrande y Dressler (1982), la producción de un texto no se remite a considerar solamente la cohesión, es decir, la organización de la estructura superficial del texto (repetición, correferencia, elisión, etc.) ni tampoco considera exclusivamente la coherencia, vista como el orden y comprensibilidad de la estructura conceptual o del significado (relaciones de causalidad, etc.). Los autores sostienen otros aspectos de mayor relevancia, centrados en los interlocutores del texto, tales como:

a) Cohesión: esta fase conecta los componentes de la superficie textual, vale decir, las palabras que se escuchan o leen. Estos dependerán de las convenciones y reglas de la gramática y del léxico que se utilizará.

b) Coherencia: en esta fase se conectan los conceptos y relaciones que subyacen bajo la superficie del texto. La coherencia responde a la interacción entre el texto y el saber sobre el mundo que comparten, supuestamente, los interlocutores.

c) Informatividad: en esta fase evalúa si las secuencias de un texto transmiten información conocida o nueva.

d) Intencionalidad: en esta fase la secuencia oracional se debe entender como una actividad discursiva importante que se relaciona con la consecución de una meta antes prevista por el productor.

e) Aceptabilidad: en esta fase se evalúa la relevancia de una secuencia, donde existe una participación constante del receptor para participar en el proceso discursivo y la aceptación del interlocutor.

f) Situacionalidad: esta fase alude a los factores que influyen en la relevancia de un texto según la situación comunicativa en la que surge.

g) Intertextualidad: esta fase alude a los factores que influyen en la dependencia de un texto con otro anterior, los receptores del texto requieren conocer el texto al que se alude.

Todos estos aspectos, corresponden a normas de textualización que permiten conectar ciertos elementos con otros, a través de: dependencias gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencias entre los interlocutores (intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad) y entre diferentes textos (intertextualidad).

A continuación, se presenta la interacción de los componentes que intervienen en la producción textual, según Beaugrande y Dressler (1982):

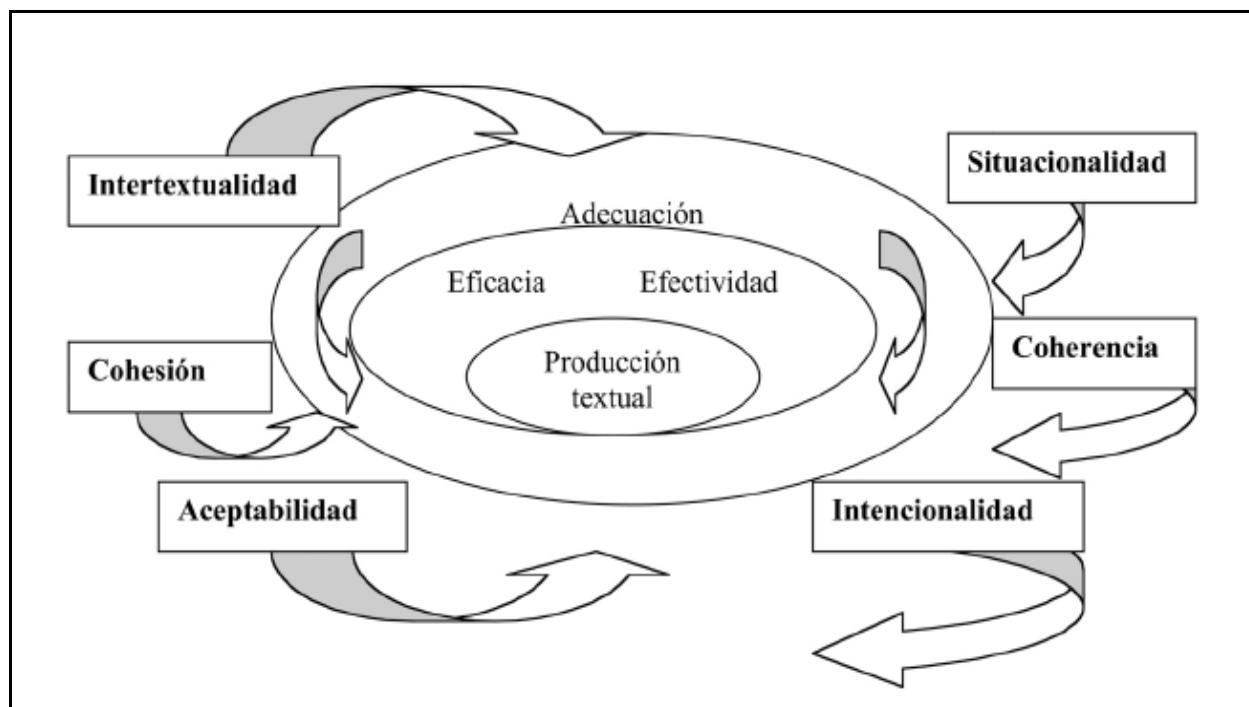


Figura 2. Dimensiones concéntricas que intervienen en la producción textual.

Dentro de esta perspectiva, el enfoque procedimental de la producción de textos escritos reivindica la función que cumplen algunos aspectos biológicos, psicológicos y sociales, ya que la evaluación de estos elementos permite tener una mayor consideración de la función del contexto de producción.

En esta concepción, la enseñanza de la escritura -ver cuadro N°2 más adelante- debe considerar la relevancia de la tarea, los logros, los saberes previos, la accesibilidad, la transparencia (para su aplicación a la realidad) y las entradas y salidas conceptuales -que son habilidades activadas por el pensamiento-.

Según Beaugrande (1984) la competencia textual incluye los siguientes procedimientos y conocimientos:

CONOCIMIENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO	PROCEDIMIENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO
➤ Repertorio de opciones lingüísticas en un sistema virtual del lenguaje. ➤ Sistemas que inducen a la relación y combinación de opciones retóricas. ➤ Creencias, saberes y expectativas que se presentan en la comunicación real en un grupo social. ➤ Tipos textuales y sus respectivos géneros.	➤ Utilización de sistemas virtuales del lenguaje durante la actualización del texto. ➤ Recepción de los textos. ➤ Mantenimiento del proceso de textualización. ➤ Relación de la información para la optimización y el diseño de criterios (eficiencia, efectividad y adecuación). ➤ Reutilización del conocimiento de la adecuación textual a la estructura mental en tareas como el recuerdo. ➤ Monitoreo y dirección de las situaciones en la construcción de los textos. ➤ Construcción, implementación y revisión de planes a través de objetivos. ➤ Predicción de las actividades de otros participantes en la comunicación y la regulación discursiva. ➤ Mantenimiento de la comunicación a pesar de las discrepancias, las discontinuidades, las ambigüedades, etc.

Cuadro N° 2: Conocimientos y procedimientos en la competencia textual.

Beaugrande (1984) muestra la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas. En general, el modelo toma en cuenta condiciones internas y externas al sujeto escritor y al texto como tal; sin embargo, los procesos metacognitivos no se toman en su verdadera dimensión, es decir, en la complejidad que estos presentan.

1.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)

En este modelo Bereiter y Scardamalia (1982) sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Los autores señalan dos modelos que corresponden al proceso de composición escrita: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, dichos procesos apuntan a argumentar que todo escritor debe realizar esta tarea para transformar el conocimiento.

La principal diferencia entre ambos modelos radica en cómo se introduce el conocimiento en el proceso de composición y cómo cambia este conocimiento durante

el proceso porque la forma en la que se adquiere un modelo u otro lleva a determinar grandes diferencias a nivel educativo, puesto que existen diversos tipos de procesos de aprendizaje durante la escritura. Los modelos se caracterizan de la siguiente manera:

a) Decir el conocimiento: este modelo alude al proceso básico e inicial en la expresión del contenido mediante el lenguaje escrito. Para la ejecución de este modelo, se requiere una representación mental de la tarea asignada, permitiendo que el escritor identifique ciertos componentes, como por ejemplo, el tópico y el género. El primero permite que la memoria busque ideas asociadas, que se amolde a la tarea representada, para luego escribirla. El siguiente pensamiento que se recupera de la memoria se relacionará con la tarea representada y con la idea escrita previamente. Desde ese momento, la relación de los elementos que se van adhiriendo al texto le entrega un mayor grado de coherencia. Respecto al género, ocurre el mismo proceso, puesto que sus identificadores operan en conjunto con los del tópico, produciendo una estimulación en la memoria que permite acceder al contenido que se ha recuperado sea pertinente tanto al tópico como al género.

b) Transformar el conocimiento: este proceso no responde a una evolución del anterior, pero sí lo contiene como parte de un proceso mayor. Para ello, se sustenta sobre la base de espacios-problemas, donde existe una entidad abstracta formada por un número de estados del conocimiento y de las operaciones, siendo esta última la que permite un movimiento desde un estado de conocimiento hacia otro. La principal característica que se desarrolla es que los espacios-problemas se intervienen mutuamente. El contenido se ve intervenido porque ingresan sub-objetivos, derivados del objetivo central, es en este proceso –también conocido como espacios-problemas– donde se produce el cambio en el contenido y la organización del nuevo conocimiento por parte del escritor.

Todas las actividades mencionadas son de búsqueda interna -en el yo- y de búsqueda externa -en el texto-.

Scardamalia y Bereiter (1992) analizan dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. El primero se manifiesta en el escritor inexperto -decir el conocimiento-; y el segundo, desarrollado por el escritor experimentado -transformar el conocimiento-. Vale decir, cómo planifican los objetivos ambos tipos de escritores. El

modelo decir el conocimiento explica que la producción de un texto puede desarrollarse sin la necesidad de un objetivo global para elaborar las restricciones o para elaborar los apremios del problema.

A continuación, se presenta la gráfica que desarrolla la traslación de un modelo a otro, Bereiter y Scardamalia (1982)

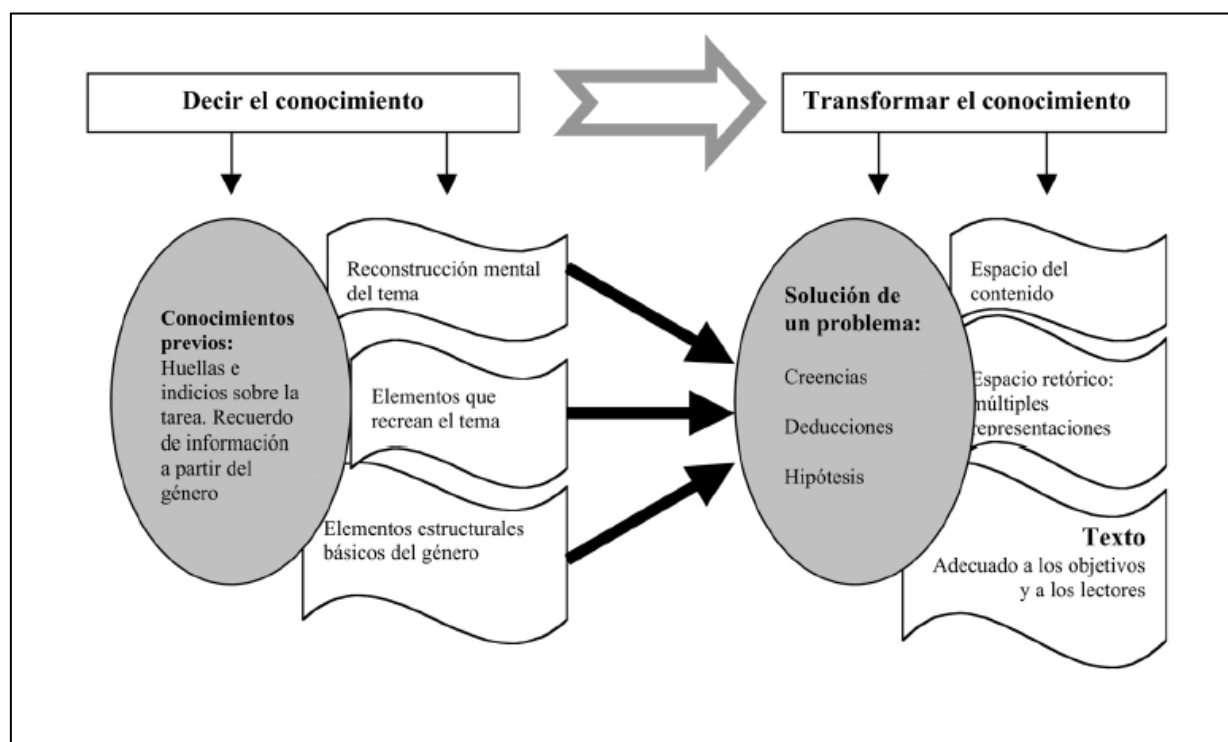


Figura N° 3: Desde decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento

El modelo sugiere que existe una relación entre la generación de ideas y los sub-objetivos. Estos últimos actúan como transformadores de conocimiento.

Según Scardamalia y Bereiter (1992), las ideas que primero surgen son aquellas de mayor relevancia y, debido a esto, se propagan nuevos contenidos, generando otros pensamientos y conocimientos.

Finalmente, es necesario indicar que en ambos modelos la generación de ideas ocurre de forma similar, pero al momento de transformar el conocimiento, la información que se ha recuperado deberá adaptarse a las necesidades no solo del tópico y del género, sino además, a las limitaciones del análisis del problema retórico.

1.4.3 Modelo de Candlin y Hyland (1999)

Los autores centran su investigación en la escritura como texto, como proceso y como práctica social, con un propósito centrado en descubrir los factores que se ven involucrados al momento de llevarla al aula. Para ellos, la escritura es mucho más que un producto, de ahí a que esta permita inmiscuirse en diferentes usos y formas para el contexto de producción. Ellos manifiestan que la escritura es más que un texto lingüístico, es decir, mucho más que un producto. Consideran que la escritura debe indagar en los diferentes usos y formas de significación y, por sobre todo, en los contextos de producción.

Según ellos, cada escrito considera el contexto de producción, es decir, el contexto social e interpersonal. Piensan que cada momento de escritura es importante, ya que permite realizar una construcción de la realidad que percibe quien produce, siendo así la construcción de un texto una integración entre la identidad personal y sociocultural.

La escritura es un acto social afectado por diversos elementos, ya sean lingüísticos, físicos, cognitivos, culturales, personales y políticos.

Los autores, en su modelo, hacen énfasis en algunos elementos como:

a) Expresión: se enfoca, principalmente, en el texto, señalando y especificando cuándo un escritor/productor aborda algún género en particular.

b) Interpretación: en este concepto lo más notable es lo cognitivo, lo social y cultural. Lo cognitivo dependerá de los propósitos que va a tener el escritor al momento de producir su texto, considerando que es él quien construye su audiencia, para quienes él escribe y lo que en sus destinatarios puede provocar. Quien escribe posee absoluta conciencia del contexto social, el que le permitirá definir su escritura.

c) Explicación: en esta fase es importante que la escritura mediante la investigación y metodología sea siempre académica, cotidiana y profesional. Señalan que hay ciertos elementos que se deben tener presente al momento de escribir como la intención, la temática, entre otras que contribuyen a la organización textual.

d) Relación: en este proceso lo relevante surge a partir de la teoría y la práctica. Para el escritor lo pertinente será cumplir con los propósitos que persigue, es decir, examina los mismos objetivos con los del lector del texto.

Lo descrito anteriormente, se resume en la siguiente figura:

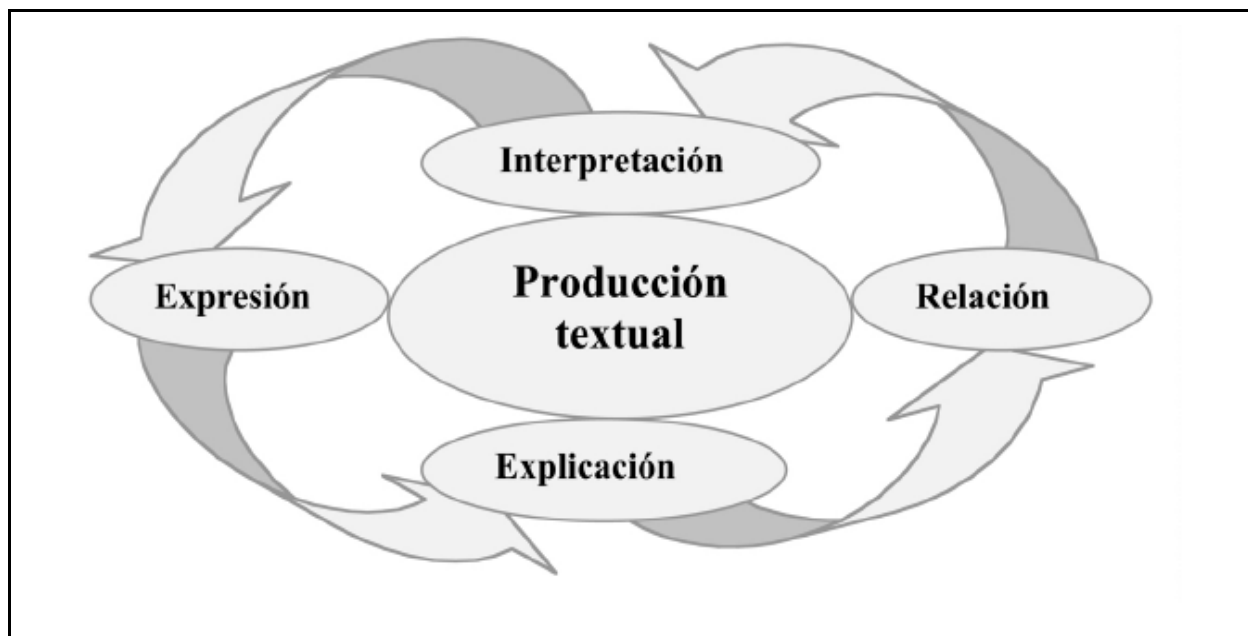


Figura N° 4: Aspectos de la producción textual de Candlin y Hyland 1999

Los autores señalan que, en este proceso, resulta significativo originar una respuesta de los lectores respecto al texto leído. De este modo, se considera a la audiencia y los posibles usos que ellos le pueden dar al texto o a la información que están leyendo. Candlin y Hyland (1999), señalan que los textos académicos suelen ser objetivos e informativos. Lo que en este se diga dependerá de una serie de factores como la persuasión y acercamiento a la verdad.

Para que una escritura, cuyo propósito es académico, sea eficaz será necesario considerar el sello personal y los recursos estilísticos más adecuados para los posibles lectores. Considerando que la escritura es un instrumento de poder, lo que va a influir en cómo ingresa a la sociedad y los cambios que en ella va a provocar, entonces serán significativos, porque van a incidir en un cambio en el lenguaje.

Finalmente, este modelo de producción (1999) considera la escritura como un proceso, que se ve influenciado en gran manera por lo social -mediante los referentes compartidos entre el escritor y el lector- y por lo cognitivo -consciente del propósito que pretende lograr en lo personal, relacionado con lo social, con la audiencia-. En términos concretos, se propone un modelo en el que el proceso comunicativo exista comunicación y negociación con el lector.

1.4.4 Modelo de Grabe y Kaplan (1996)

Estos autores señalan, al igual que algunos de los modelos expuestos anteriormente, que los escritores/productores deben considerar aspectos como: los tipos de texto que se desean producir, los contextos sociales imbricados, el texto entendido como proceso y como producto a la vez, entre otros. Además de ello, se consideran aspectos más específicos relacionados con el autodescubrimiento. Entre ellos se destacan:

- a) Autodescubrimiento y manifestación de autoría.
- b) Escritos significativos sobre tópicos importantes -o al menos de interés- para el escritor.
- c) Planificación de la escritura o guía que oriente y contextualice la actividad.
- d) Invención y desarrollo de tareas de pre escritura con múltiples borradores.
- e) Variedad de opciones que retroalimenten la audiencia real.
- f) Escritos libres como una alternativa significativa que venza los bloqueos del escritor.
- g) Importancia del contenido -expresión personal- más que del producto gramatical.
- h) Recursividad de la escritura como proceso más que como producto.
- i) Concienciación del estudiante sobre las ventajas y los inconvenientes de la producción del texto escrito y de las nociones de audiencia, de planificación, de contexto, etc.

Este modelo, de cierta manera, sistematiza varios de los modelos etnográficos, sustentados en las teorías sociolingüísticas como las de Halliday y Bernstein (citados por Grabe y Kaplan, 1996), entre otras. Estos modelos permiten reorientar el quehacer del escritor/ lector, sus condiciones particulares y las necesidades comunicativas que tenga el sujeto. Se intenta rescatar los valores retóricos constructivos, relacionados con la inclusión de los modelos culturales, multiculturales y pluriculturales que rodean y no solo con los valores lingüísticos que se esperan de un texto. Esta retórica constructiva se ocupa de la diversidad lingüística a nivel discursivo-textual, las diferencias y similitudes que se presentan en las diversas lenguas. Es así que se entiende la escritura como una actividad humana cultural y, a su vez, se presenta la cultura como una guía de parámetros que conforman la escritura, comprendida como una actividad

gobernada por ella, es decir, que se presenta la idea de que, sin comprender la cultura, no se puede confeccionar un texto que tenga una significación real tanto para escritor como para el lector.

Este modelo etnográfico propone una pregunta fundamental que destina y orienta el proceso escritural “¿Quién escribe, qué, a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?” (Grabe y Kaplan, 1996:203), las respuestas a estas interrogantes son englobadas en los siguientes términos:

a) Quién: se refiere al productor del texto. Él debe rescatar, fruto de su experiencia, la cultura que lo rodea y ha de encargarse de que esta sea significativa y adecuada según el tipo de texto que escribe.

b) Escritura: se refiere a todos los elementos lingüísticos del texto, tipo de escritura, conectores, elementos gramaticales, entre otros.

c) Qué: se refiere al contenido del texto, su registro y género, entendido como la descripción de las formalidades, propósitos y estructura del contenido, desarrolla, también, los contenidos conceptuales nuevos y antiguos que se vincularán entre sí.

d) A quién: se refiere al lector del texto que puede ser individual o colectivo.

e) Con qué propósito: se refiere a la finalidad que debe haber en un texto escrito, además, toma en consideración que dicho texto debe respetar y conservar las máximas de Grice (en Grabe y Kaplan 1996): cantidad, calidad, relevancia y claridad. Si bien este concepto se relaciona con el de género, mantiene su independencia fundamental, es decir, que sí incide en la estructura y elección del género, pero su propósito puede ser múltiple -convencer, persuadir, argumentar, entre otros- variado y conservando una pureza del texto, como señalan los autores: “la taxonomía de habilidades de escritura, conocimiento y procesos que exige la diversidad de propósitos” (Grabe y Kaplan, 1996: 217).

a) Por qué: se refiere a los motivos del texto que no están necesariamente incluidos en los propósitos expuestos, ya que pueden ser ocultos o no. Es acá donde se intenta explicar el porqué el escritor tiene ciertos objetivos o propósitos ocultos, siempre presentes en los textos.

b) Dónde y cuándo: se refiere al aquí y al ahora, es decir, la actualidad y relevancia que se deben considerar al momento de confeccionar un texto. Este concepto se

vincula generalmente con los textos de actualidad, biográficos, en aquellos en que la incidencia del tiempo marca una diferencia significativa.

c) **Cómo:** se hace referencia al instrumento con el que se escribe el texto y su incidencia en el medio expuesto.

Todos los componentes mencionados los podemos observar en la figura N°5, además, se observa la vinculación que se produce entre dichos componentes, detectando la incidencia que poseen en la construcción de un texto escrito.

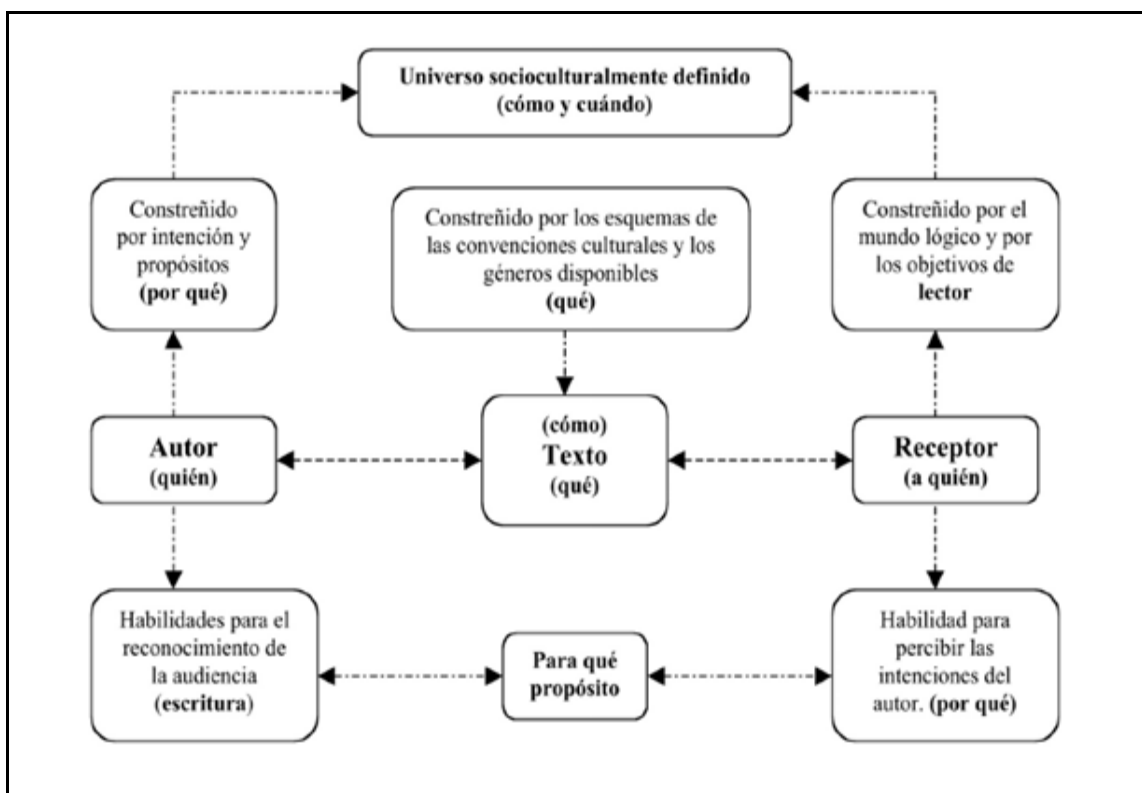


Figura N° 5: Modelo de producción escrita según Grabe y Kaplan 1996.

En síntesis, para los autores los elementos extralingüísticos que rodean al productor de un texto, logran construir un significado y un sentido más amplio del mismo.

1.4.5 Modelo de Flower y Hayes (1980)

A partir de una construcción prototípica, este modelo señala la generación de ideas y la organización de estas para luego transcribirlas al texto. El tipo de producción, más

allá de los propósitos, estrategias, planes y objetivos dentro de la escritura, considera los recursos discursivos –retórica- del lenguaje escrito.

Hayes (1996) realiza una organización de la estructura escrita, señalando aspectos cognitivos del proceso, tales como: la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Con ello, se concluye con la concepción lineal de la escritura para interrelacionar el contexto social - la audiencia, los colaboradores- con el contexto físico -el texto producido, los medios de composición-.

A continuación, se muestra, en la figura número 6, la función mediadora y de instrumentalización que el individuo realiza a través de la memoria de trabajo -la memoria fonológica y la memoria semántica- y la memoria a largo plazo -los esquemas de tarea, los conocimientos del tema, de la audiencia, de lingüísticos y de géneros-.

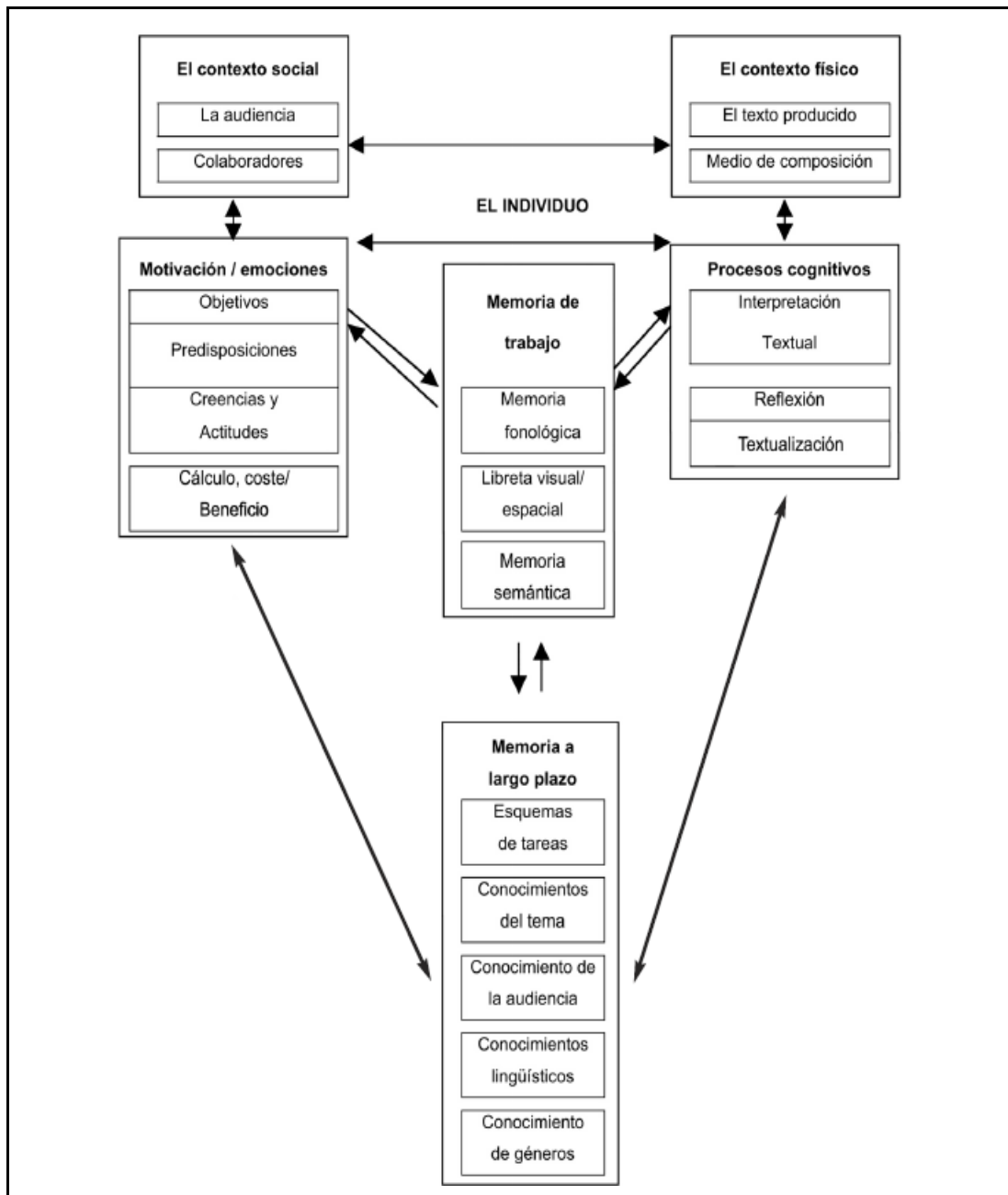


Figura N° 6: Modelo de Flower y Hayes (1980)

El modelo de Flower y Hayes (1980) establece tres grandes procesos:

a) Entorno de la tarea: este proceso está determinado por el problema retórico y el texto mismo porque a medida que avanza la composición del texto, un nuevo elemento aparece sumando ciertas restricciones a lo que puede expresar el escritor, es decir, el

mismo escrito que se va formando. Cada idea y palabra va determinando lo que se puede escribir después.

b) La memoria a largo plazo: es importante recordar que este tipo de memoria almacena saberes y experiencias, debido a esto, una palabra o idea es de suma importancia al momento de abrir los archivos de conocimiento que se almacenan en ella. Por tal razón, el escritor rescata la información almacenada para modificarla y elaborarla en la situación comunicativa en la que se encuentre, vale decir, a las necesidades del nuevo texto.

c) El proceso de escritura: esta fase se divide, a su vez, en tres procesos.

- Planificar: en esta etapa se realiza una representación mental de la información que formará parte del texto. Para ello, solo se requiere una palabra clave o tal vez una imagen visual. Cabe destacar que, para los escritores novatos, se sugiere una planificación acabada de los pasos para recorrer el texto, sin dejar de lado los borradores para una adecuada planificación.

La planificación posee además, seis subprocesos:

- Generar ideas: a partir de la búsqueda de información, se generan ideas estructuradas o sueltas.
- Organizar ideas: durante el período de organización, se estructuran los datos de información según lo que la situación comunicativa requiera. Las ideas que se van generando se ordenan en una estructura global. Este concepto es importante, debido a que se separará las ideas centrales de las secundarias.
- Fijar metas: en esta fase se fijan los objetivos que dirigirán el proceso de composición.
- Trasladar o traducir: este proceso requiere que se exprese, traduzca y transforme las representaciones abstractas en una secuencia lineal de lenguaje escrito. Luego, es el momento de redactar, de trasladar las ideas a la escritura.

- Revisar: en esta etapa se examina todo lo que se escribió y planificó, comprobando que responda a la intención que determinó la meta, corrigiendo y modificando algunos aspectos relevantes.
- Monitoreo: en esta fase se controlan y regulan las actuaciones de los procesos y subprocesos durante la composición, los criterios dependen de los objetivos y de los hábitos del escritor.
- La textualización: en esta etapa el escritor realiza una reconsideración de las pistas que detectó en la fase anterior, utilizando el contenido almacenado en la memoria a largo plazo -en adelante MLP-, para luego ser vertido en la memoria de trabajo. Por último, elabora una forma verbal que le permita decir dicho contenido y comienza a redactar considerando las normas lingüísticas, pragmáticas y retóricas.
- La revisión: en esta fase quien escribe va a considerar tres aspectos, los que servirán para realizar dicha revisión. Estos son: el control estructural, los procesos -que serán fundamentales para llevar a cabo la interpretación-, la reflexión y producción y finalmente la MLP. Hayes (1996) sostiene que aquellos escritores de nivel experimentado están constantemente revisando los procesos de producción y el producto en sí. El autor señala que es importante identificar los procesos fundamentales del pensamiento que integren la planificación y la revisión en su producción textual.

Los procesos revisados responden a las fases que el escritor utiliza, siempre y cuando lo considere necesario para su proceso de composición/creación textual.

En conclusión, Flower y Hayes (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas, tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Estos elementos ayudan a que el escritor tenga conciencia sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción, conduciendo al

escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus posibilidades y sus carencias, y en este contexto, se escogen las decisiones más apropiadas.

Por último, es importante añadir, que los autores reconocen que tanto los factores culturales como sociales no están lo suficientemente descritos y analizados en el modelo en cuestión. Esto, ya que solo se nombra el contexto social, pero sin proponer la postura epistemológica que él mismo sugiere, así mismo, se considera al individuo, pero no se recupera la condición de gestor y constructor de polifonía textual, inmerso en un mundo cultural diverso.

1.4.6 Modelo de Nystrand (1982)

Este autor propone un interés mayor en el escritor, lo que le permitirá indagar sobre los objetivos personales que tiene el sujeto que escribe. Este modelo pretende averiguar las formas de distribución contenidas en las partes de un texto, además, de señalar la importancia de los argumentos dados.

El escritor no solo debe centrarse en sí mismo, sino que debe pensar en el lector y en la comunidad lingüística que lo rodea, por ello, se incluyen elementos relacionados con el uso del lenguaje del lector/receptor “para crear condiciones de significación, hablantes y escritores ‘esculpen’ sus respectivos flujos lingüísticos” (Nystrand, 1982:22). Es por ello que se produce un intercambio lingüístico entre el lector y el productor del texto, confluyendo y creando un nuevo espacio en el que ambos se desenvuelven simultáneamente.

Este modelo recupera el contexto psicológico tanto de los individuos como de su colectividad, tomando en cuenta las relaciones discursivas reales, contextuales y no solo las ideales. Por ello, los primeros pasos para la producción textual se interpretan de la manera en que lo propone Nystrand (1982) en la Figura 7:

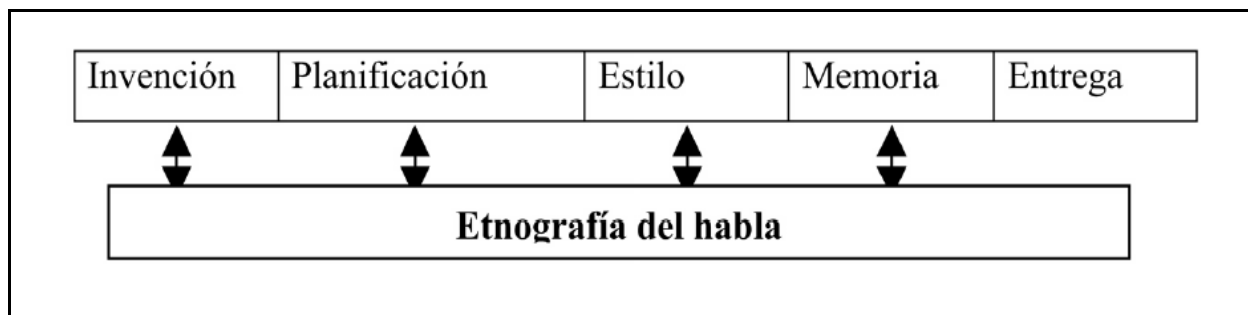


Figura N° 7: Procesos de producción textual según Nystrand1982.

La segunda etapa de producción textual tiene que ver con la intervención. Es aquí donde se desvela el proceso de planificación y organización de las ideas que se pretenden escribir. En este proceso existe una manipulación e intervención de las ideas, donde se considera el estilo y la memoria del productor, siempre pensando en el lector. Posteriormente se pasa a la producción escrita para, finalmente, acceder al proceso de entrega en el que se desarrolla una edición y corrección de los errores, centrados en los problemas etnográficos/raciales/sociales, más que en las dificultades clásicas de edición, entendidas estas, como problemas gramaticales y cohesivos del texto.

Nystrand destaca que se deben considerar los estados emocionales del productor/creador del texto, y también los miedos que pueda tener este al enfrentarse con problemáticas, como una hoja en blanco, y los cuestionamientos que esto produce en ellos. En ocasiones, no saben cómo comenzar a escribir y a desenvolver las ideas que tienen en su mente. Es por ello que el autor señala otras competencias que se deben tratar en los productores y lectores de textos, tanto escritos como orales. Dentro de esto destaca, la importancia de la sensibilidad y la inteligencia emocional (Goleman en Nystrand 1982) o la competencia emocional (Saarni en Nystrand 1982).

El principio básico de este modelo se centra en que los lectores y productores tienen una conciencia mutua respecto al texto y lo presentan como un acto de reciprocidad que es extensible a todos los ámbitos de interacción humana.

Los niveles que se consideran dentro de la producción textual son: gráfico, sintáctico, léxico, textual y contextual. Dentro de estos niveles del discurso, existen otros niveles funcionales que se caracterizan principalmente en el lenguaje escrito:

- a) Relaciones gráficas legibles;
- b) Relaciones sintácticas y léxicas entendibles -relación interactiva entre las propiedades del texto y el lector que lo está procesando-; y
- c) Relaciones textuales y contextuales lúcidas. En esta perspectiva, se percibe una red de relaciones que hace posible la identificación de la referencia.

A partir de estas relaciones, es que nace el segundo momento de la producción textual, que se puede apreciar en la figura N° 8:

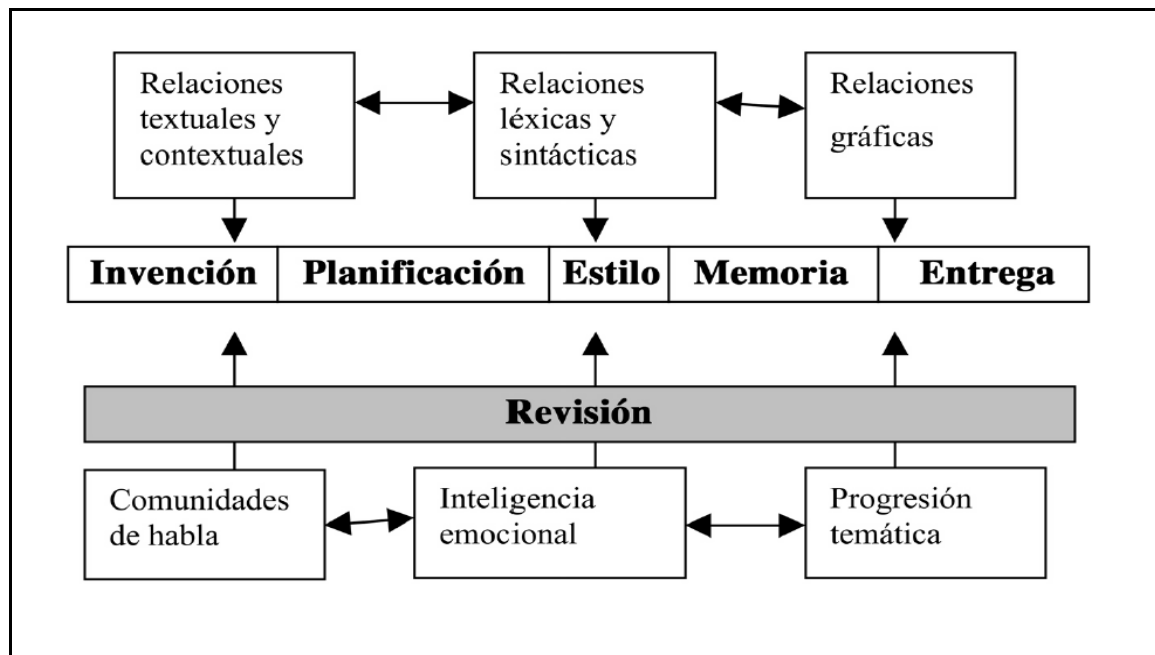


Figura N° 8: Segundo momento de la producción textual 1982.

Este modelo se centra en la progresión temática, en cómo a partir de una información dada puede surgir o complementarse una nueva. Es por ello que se plantea que los escritores *buenos* no son aquellos que planean más el texto antes de escribirlo, es decir, no serían aquellos que tienen un proceso de planificación más complejo, sino que aquellos que, en el momento de escribir, tienen en cuenta los propósitos de su escritura y el impacto que causará en los lectores, lo que significa que el productor creará una hipótesis sobre la situación comunicativa que se presentará en los lectores de su texto. A su vez, el productor mediante el proceso de ensayo/error de

su propio escrito creará situaciones que permitan llevar a cabo una discusión y, así, se contribuirá de manera sustancial al propio escrito, tomando en cuenta una función escritural más colectiva que individual.

En síntesis, podemos decir que este modelo considera los procesos de reescritura/errores, generando espacios de reflexión y discusión, lo que permitirá crear un nuevo aprendizaje pudiendo rescatar y dilucidar lo adecuado y lo no adecuado dentro de un texto. Esta detección de problemas facilitará su resolución tanto a niveles, retóricos, lingüísticos y pragmáticos. Además, discurre sobre la importancia de los sentimientos, emociones y los estados de ánimo que afectan, tanto, al lector como al productor.

1.4.7 Profundización de modelo Flower y Hayes (1980)

Tras varias investigaciones, los autores resolvieron que existía una serie de procesos mentales involucrados en la organización y producción escrita. Es necesario esclarecer que estos procesos no funcionan de manera única ni se suceden unos tras otros en el sujeto, sino que son utilizados por él cuando es necesario para el proceso de composición de su texto.

Flower y Hayes(1980) establecen tres grandes procesos: a) el entorno de la tarea - también conocido como situación comunicativa-, b) la memoria a largo plazo del escritor y c) el proceso de escritura.

Este modelo permite conocer y mostrar aquellos procesos mentales que son parte de las composiciones que poseen una organización jerárquica y concatenada, por lo tanto, cada uno de los procesos implicados en el desarrollo de la escritura perfectamente puede llevarse a cabo de manera encadenada. Además, uno de los principales aportes de este, es que los procesos de pensamiento resultan ser como herramientas que el sujeto -escritor- requiere utilizar en el momento de elaborar su objeto -texto escrito-, esto debido a que es él quien determina qué utilizar y en qué orden.

La composición va a responder a una serie de procesos mentales dirigidos hacia una serie de objetivos que posteriormente serán creados y desarrollados por quien escribe.

En relación con lo mencionado, es importante aclarar que estos objetivos no solo serán creados en la etapa de pre escritura sino que también pueden ir surgiendo a medida que avanza la composición de este. Durante este desarrollo se deben ir integrando la situación de comunicación, los conocimientos de MLP y el texto mismo, procesos que deben estar constantemente en función de la situación determinada. El proceso de composición es considerado también como un proceso de aprendizaje. Esto debido a que el escritor, mientras escribe, va adquiriendo nuevos conocimientos que estarán en estrecha correspondencia al momento de regenerar los objetivos y el propósito del texto.

Finalmente, este modelo teórico va a determinar que la producción de textos es muy importante, ya que permite dar cuenta de los diferentes procesos implicados en el escritor al momento de producir un texto, procesos que van a ser conscientes o inconscientes. Entonces, será el escritor quien va a dirigir la organización, operación de los objetivos y contenidos que él mismo determina.

1.5 Tipologías textuales

1.5.1 Antecedentes

La necesidad de clasificar es intrínseca al ser humano, constantemente y para generar una respuesta del mundo que habitamos, existe la necesidad de ordenar y jerarquizar ciertos elementos que este en función de una mejora en la forma de vivir. “Esta forma de operar del sistema cognitivo humano tuvo desde la antigüedad su reflejo en las artes y en las humanidades y constituye hoy en día una preocupación fundamental en los estudios discursivos y textuales” (Ciapusio, 1994: 2). Mucho antes de que la lingüística y diversas teorías de esta ciencia investigaran y se encargaran de los problemas tipológicos, muchas esferas comunicativas se habían encargado de clasificar los textos en diferentes clases de textos según sus características. Algunas de las clasificaciones originadas hacían referencia a textos legales: ordenanzas, sentencias, demandas; los géneros literarios: novelas, narraciones, poesía, cuentos, entre otras y/o la sistematización de textos pedagógicos: manual de enseñanza, ejercicios y textos para la traducción.

1.5.2 Definición

En la lingüística actual, el hablante o el escritor que se propone producir un texto lo debe realizar a partir de un sentido lógico, es decir, construir una acción global que entregue la posibilidad de organizar los contenidos que estarán en estrecha relación con los objetivos propuestos por el sujeto para la elaboración de su texto. Esta estructura global no solo será entendida como una condición imprescindible para el productor del texto, sino que también será un factor decisivo para la comprensión textual que va a realizar quien leerá el texto, es decir, el intérprete.

Un sujeto posee la capacidad de producir una serie de textos, debido a que ha adquirido el conocimiento sobre las clases de estos o la tipificación que les permite actuar y desenvolverse frente a las distintas situaciones comunicativas a medida que producen y comprenden diversos textos. Lo que prontamente podrá relacionar con

diversas situaciones o contextos. Es decir, un hablante reconoce un aviso publicitario, una carta de despido, una postal, entre otros. Quien actúa como receptor ha interpretado diversos textos lo que le va a permitir descifrar y clasificarlos. Identificando diferentes clases, ya sea narrativo, instructivo, argumentativo, descriptivo, etc. El sujeto que lee va a identificar lo que está leyendo, no siendo necesario que este explícito en el discurso (Adam 1997).

En muchos de los textos, existen ciertas características específicas que van a funcionar como indicadores de la clase a la que pertenecen. En ocasiones, serán las formas de organización del texto, es decir, la estructura y la forma. A su vez, los hablantes pertenecientes a una comunidad lingüística han adquirido la capacidad de reconocer ciertos errores presentes. Además, los receptores poseen la capacidad de corroborar e identificar aquellos momentos en los que los textos se ven afectados por algunos cambios en las clases, por ejemplo, que en un texto argumentativo existan párrafos descriptivos (Adam 1992).

Dentro del contexto de la lingüística del texto los términos utilizados son: clase textual y tipo textual. Heinemann y Viehweger (1991) aclaran dichos conceptos, entendiendo por clase textual aquella que se aplica a clasificaciones de carácter empíricas, tal como son realizadas por los sujetos pertenecientes a una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones que se realizan de manera cotidiana respecto a un texto, por ejemplo, cuando se señala que se está ante un cuento o un chiste. En el caso de tipos textuales, los autores señalan que este término es concebido como aquella categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, aquellos hablantes que pertenecen a una comunidad poseen un saber respecto a las clases textuales o un saber respecto a la estructura global pero no un saber sobre tipos textuales.

La tarea de clasificar y/o categorizar es sumamente compleja, es por esta razón que existen diversas definiciones de texto, de clase y de tipología textual propuestas por una serie de autores que se han dedicado a estudiar este tema.

Este tipo de tipología considera una serie de criterios y niveles de clasificación. El autor propone la siguiente definición para clase textual:

“Las clases textuales son esquemas de acciones lingüísticas complejas, válidos convencionalmente, y pueden describirse como conexiones típicas de rasgos contextuales (situacionales) funcional-comunicativos y estructurales (gramaticales y temáticos). Se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y forman parte del saber cotidiano de los hablantes; si bien poseen un efecto normativo facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones más o menos fijas por la producción y recepción de textos” (1988: 41).

Para Brinker (1988) una tipología debe apoyarse en una base de tipologización homogénea y debe ser aceptable, es decir, debe guiar el saber sobre tipologías textuales de los hablantes. Según el autor, los tipos textuales de la lingüística no deben alejarse demasiado de los tipos textuales de la cotidianidad, pues si esto ocurre quizá la investigación está siendo inadecuada. Es por este motivo que Brinker (1988) propone trabajar desde lo inductivo, es decir, en lo cotidiano y cómo en el diario vivir se distinguen las clases de textos y sobre esto hacerlos explícitos en lo lingüístico-teórico.

Las clasificaciones de textos cotidianos estarán divididos en tres categorías: a) la situación comunicativa, b) la función textual y c) el contenido textual. La categoría diferenciadora que escoge el autor es la función textual, ya que esta se enmarca en los actos de habla, entendiendo este criterio como aquel término que designa el propósito comunicativo del productor expresado en el texto, el que se ve afectado por la utilización de diferentes recursos que están establecidos en la comunidad de habla. Esta función sería una instrucción para el receptor de cómo debe entender un texto. Esto se reconoce por una serie de medios que van a ser inherentes –lingüísticos- y trascendentales –contextuales- al texto. El primer tipo corresponde a las formas y estructuras lingüísticas con las cuales el escritor –emisor- deja explícitamente al lector -receptor- el tipo de contacto comunicativo que quiere expresar. El segundo tipo responde al marco situacional/institucional.

Las funciones textuales propuestas por Brinker (1988) son las siguientes:

- a) Función informativa

- b) Función de contacto
- c) Función apelativa
- d) Función obligativa
- e) Función aclarativa

Criterios de la función textual se derivan los siguientes tipos textuales:

- a) Textos informativos (noticia, informa, reseña)
- b) Textos de contacto (agradecimiento, condolencia)
- c) Textos apelativos (aviso, comentario, ordenanza)
- d) Textos obligativos (contrato, compromiso, garantía)
- e) Textos declarativos (bautismo, matrimonio, bautizo)

Criterios contextuales:

a) Forma comunicativa: la situación comunicativa es determinada por el medio utilizado en la transmisión de textos:

- Cara a cara
- Teléfono
- Televisión
- Canal escrito

b) El ámbito de la acción: la situación comunicativa es determinada por el ámbito social. Aquí rigen normas de acción y valoración, se distinguen tres ámbitos:

- Ámbito privado (entorno cercano, familia, amigos)
- Ámbito oficial (socios de empresas, autoridades)
- Ámbito público (medios de comunicación)

c) Criterios estructurales:

- Tipo de tema textual: hace referencia al contenido textual, a las ideas principales.
- Tipo de despliegue temático: el tema textual se despliega mediante tipos de estructuración:

- Descriptivo
- Narrativo
- Explicativo
- Argumentativo.

El tipo de tema textual y las posibilidades de desarrollo están estrechamente relacionados. Estos criterios propuestos por Brinker (1988): la función textual, los criterios contextuales y estructuras, se ordenan de manera jerárquica. Para el autor, una tipología textual basada en los criterios nombrados anteriormente, quizá no siempre ni a cabalidad, va a responder a las clasificaciones cotidianas de los textos, pero por lo menos será compatible con ellas.

1.5.3 Organización narrativa

Las personas utilizan mayoritariamente la narración como medio para expresarse, ya que así tienen la posibilidad de contar historias, informar, convencer a otros, entregar nuestros argumentos, contar cuentos, entre otros. Por ello, es natural que la narrativa se haya constituido como una base de estudios por diversas disciplinas, ya sea en el ámbito literario, discursivo, lingüístico textual, semiótico, etc.

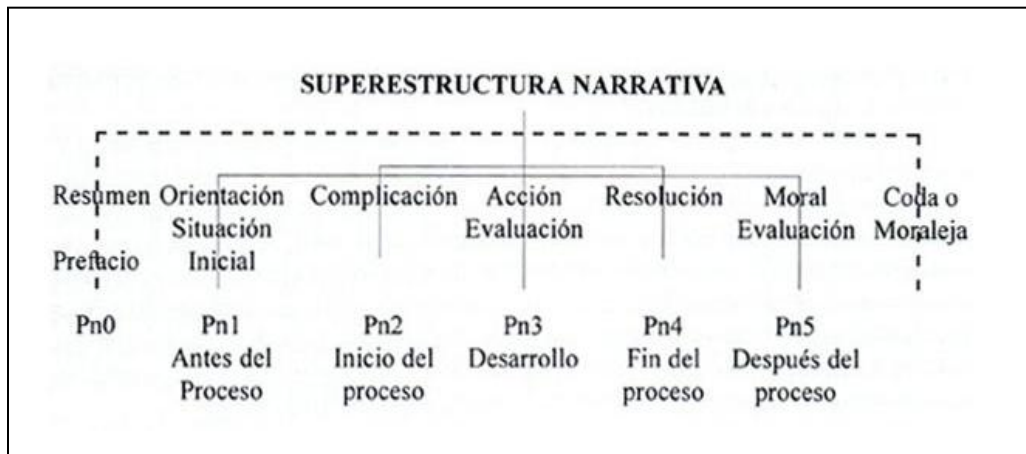
La narración posee en sí misma la capacidad de adherirse e integrar otros aspectos propios del habla y escritura, como el diálogo, los chistes, historietas y anécdotas, siendo a su vez utilizada en múltiples ambientes como los académicos, periodísticos, investigativos, psicolingüísticos y los datos orales.

Al ser utilizado en variadas instancias se postula –según Adam 1992- que existe una estructura interna perteneciente a la secuencia narrativa, contenida en cinco puntos:

- Temporalidad: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- Unidad temática: esta unidad se garantiza por, al menos, un sujeto/ actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

- Transformación: los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
- Unidad de acción: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- Causalidad: hay intriga, ya que se crea a través de las relaciones causales a través de los conocimientos.

A partir de estos cinco constituyentes se llega al siguiente esquema narrativo canónico:



Tomado de Calsamiglia y Tusón (2002)

1.6 Texto narrativo

Antes de profundizar en el texto narrativo, es necesario precisar qué es un texto. Texto es una palabra que posee su origen en el latín *textus*, entendido como aquello que describe a un conjunto de enunciados, gracias a los cuales se puede entregar un mensaje coherente y ordenado, ya sea de manera oral o escrita. Cada texto va a enfrentarse a una finalidad expuesta por intermedio de signos, los que van a permitir transmitir un mensaje, que va a adquirir sentido de acuerdo con el contexto en el que ha sido emitido o leído. Un texto puede estar compuesto por un mínimo palabras hasta una larga extensión de estas, siendo muy variable, por ejemplo: un libro, un chat de internet, un mensaje de texto, un título de un diario, etc (RAE 2014).

Existen propiedades del texto que son intrínsecas a él y que han evolucionado por intermedio de estudios interdisciplinarios. Antiguamente, para enseñar a escribir solo era necesario tener conocimientos de la gramática -fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico-, pero con los estudios de la lingüística textual, esto se ha modificado, incluyendo además, ciertas propiedades que deben caracterizar a cada texto, entre ellas se destacan:

a) Adecuación: es la propiedad del texto que determina el registro y la variedad que deben emplear los escritores/ productores, según la situación comunicativa, en la que se desenvuelva identificando el registro particular, el canal, el propósito y la relación que establecen entre los interlocutores del texto.

b) Coherencia: es la propiedad del texto que selecciona la información relevante e irrelevante, organizando la estructura comunicativa de manera específica, es decir, se preocupa de la semántica del discurso. Van Dijk (1980) ha creado el concepto de macroestructura, para explicar dichos aspectos, estableciendo tres clases de coherencia: una local, en la que se conectan las oraciones; una global, la que caracteriza al texto como una totalidad; y, una pragmática, en la que se relaciona permanentemente el texto y el contexto.

c) Cohesión: es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí, por el intermedio de conectores, elipsis, paráfrasis, recurrencia, correferencia, entre otros. Sin estos elementos el texto resultaría un simple cúmulo de palabras aisladas y

sin sentido, provocando que la comunicación y la comprensión fracasen (Van Dijk 1980).

En la narración existen diversos modos para escribir, según el enfoque que se utiliza para llevarla a cabo. Desde un enfoque lingüístico -planteado por W. Labov & J. Waletzky (1967)- se sostiene que todos los tipos de narraciones son sucesos o acciones, realizadas por personajes en circunstancias específicas. Para ello, han sistematizado una serie de categorías narrativas que se deben cumplir en los relatos, estas son:

- a) Resumen: breve explicación de lo que se va a contar (opcional).
- b) Orientación: lugar, tiempo y circunstancias en que se desarrollan la/s acciones.
- c) Complicación: núcleo de la narración.
- d) Evaluación: opinión o valoración que el narrador hace de la historia.
- e) Resolución: modo en que termina el conflicto.
- f) Coda: algún tipo de comentario que indica el final (opcional).

Otra de las perspectivas que se proponen es acuñada por Van Dijk (1978), quien sostiene que la narración posee una estructura clásica -inicio, clímax y desenlace-, en la que además, participan una serie de objetos, personas y circunstancias sobre los que se quiere contar una historia, pero este relato será en un lugar y tiempo determinado. Para este autor, los textos narrativos son primarios y globales dentro de la comunicación escrita, porque, en primer lugar, este tipo de textos se producen con una interacción cotidiana, es decir, que narramos lo que nos pasó o lo que le pasó a alguien. En segundo lugar, este tipo de textos apuntan a variados contextos comunicativos y con múltiples formatos escriturales –chistes, cuentos populares, sagas, leyendas, mitos, etc.- y, en tercer lugar, considera las narraciones de mayor complejidad como los cuentos y las novelas. Por todo esto, el texto narrativo se conformará de la siguiente manera:

- a) Suceso o acción que suscite el interés del interlocutor.
- b) Complicación en una secuencia de acciones.
- c) Resolución: reacción ante el suceso que diluye la complicación.

- d) Suceso (núcleo de un texto narrativo): complicación más resolución.
- e) Marco: situación, lugar, hora y circunstancias determinadas de un suceso.
- f) Episodio: marco + suceso.
- g) Trama: serie de episodios.
- h) Evaluación: reacción mental, opinión o valoración del narrador.
- i) Anuncio y epílogo.

En la actualidad, como es recurrente en todas las investigaciones, han surgido nuevos estudios acerca de lo que es la narrativa, en estos se han tomado en cuenta varios ejes, siendo el más importante el cognitivo. Tanto los componentes de coherencia como los esquemas mentales se constituyeron como paradigmas que subyacen al proceso de producción de un texto narrativo. El segundo de los ejes tratados, es el que considera la problemática léxico-gramatical, tomando en cuenta las nociones de cohesión, coherencia, referencia, deixis y conectores discursivos, todo esto tomado desde perspectivas formales y funcionales. Por otro lado, existe un eje que ha considerado el concepto de tópico del discurso, del hablante, de la oración y la estructura informacional del discurso -tema y rema-.

1.7 Perspectivas tipológicas

Cada uno de los textos que como sujetos creamos o leemos son productos de procesos cognitivos. Por un lado, la comprensión textual requiere de la intervención de procesos mentales. Aquella comprensión que involucra mente/texto/mente, puede colaborar a una mejora en el aprendizaje y debería participar de las intervenciones didácticas (Flower y Hydes 1980).

Los textos, si bien, son construcciones lingüísticas también son el resultado de una serie de actividades psicológicas desarrolladas por el sujeto –escritor-, que van desde una organización compleja -jerárquica- una disposición secuencial que opera de manera lineal, respecto a las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Un texto es utilizado por el escritor como aquella instancia que le entrega la oportunidad de

expresarse y de recurrir a esa información que tiene almacenada en su memoria, más los procesos que va adquiriendo mientras desarrolla su escrito (Flower y Hydes 1980).

Entonces, si el texto se puede considerar como aquella expresión y desarrollo de ciertas estructuras mentales lineales, podrá responder a ciertos indicios de procesos cognitivos, incluyendo como parte de esto las transformaciones psicológico-lingüísticas. Lo que se quiere decir finalmente es que todo texto es producto de una compleja actividad mental -esquemas mentales y pensamientos- que le permite originarlo. Estos rasgos cognitivos no son ajenos a la intención que posee el hablante, ya que es él quien organiza sus ideas, su conocimiento y punto de vista que quiere plasmar, aspectos que el receptor va a percibir. Será el hablante o productor textual el encargado de transmitir y, de alguna u otra manera, reflejar las relaciones y jerarquías que están presentes en su mente, es decir, una estructura (Flower y Hydes 1980).

Las estructuras cognitivas pueden trasladarse a ciertos rasgos textuales, rasgos que por intermedio del texto van a ser reconocidos por el receptor del texto -hablamos de la coherencia textual, cohesión, adecuación, entre otros-.

Por lo anterior, se establece que la comprensión de un texto sería la capacidad que posee el receptor de reconstruir las estructuras mentales del emisor a partir de ciertos indicios que los textos presentan y transportan. Esta tarea de comprensión en ocasiones, opaca, al emisor y receptor, debido a que mediante el proceso de comunicación ellos no logran dar cuenta de los procesos que cada uno, por su parte, va realizando. En este caso para comunicar -por parte del que escribe- y comprender -por parte del que lee-. A pesar de esto, en los últimos años, el estudio de la cognición se ha ampliado y ha generado diversas reflexiones en relación con el tema, abriendo el campo a nuevas investigaciones y avances que han sido muy significativos respecto a los procesos psicológicos (Flower y Hydes 1980).

Una de las nociones que ha ido bastante considerada en relación con esta línea cognitiva es la noción de modelo mental -una representación mental respecto al origen de un discurso-. En este sentido, se sostiene que para comprender un texto o discurso es necesario pasar por esta construcción mental (Flower y Hydes 1980).

2.0 Producción, didáctica y narración.

2.1 Texto narrativo y propuesta curricular

En el programa ministerial del año 2011 –última actualización para NM2- se presenta la unidad de narrativa en tres ejes: la comprensión, la comunicación oral y la producción escrita. En el eje de escritura, se especifica:

Se pretende que los estudiantes utilicen la escritura para expresar las interpretaciones de los textos leídos. Se espera que estructuren sus ideas en distintos párrafos que contengan, al menos, un argumento y varios ejemplos o citas que los sostengan. Se busca que apliquen recursivamente los procesos de escritura y revisión para asegurar la claridad de los textos (Mineduc, 2011: 46).

La escritura, además, es presentada como:

La escritura se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca no solo la familiaridad con los diversos tipos de texto escritos, sino también con la exigencia de estos de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia. Esto implica asumir diversas perspectivas y adoptar un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales y que lleguen a tener un estilo propio en sus escritos más personales. (Mineduc, 2009: 33)

Por otro lado, se revelan dos Aprendizajes Esperados – en adelante AE-, detallados a continuación:

AE 03: Escribir textos para expresar su interpretación de las obras narrativas leídas:

- Destacando la idea central de su interpretación
- Fundamentando sus planteamientos
- Procesando la información de manera que se reconoce la autoría propia y no la copia de otro texto.

AE 04: Revisar y reescribir sus textos para asegurar su coherencia y cohesión:

- Marcando los elementos que sea necesario corregir
- Reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado

(Mineduc, 2011: 49)

Respecto a los Objetivos Fundamentales –en adelante OF- vinculados a la escritura, se caracterizan en:

9. Producir, en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literaria, para expresarse, narrar, describir, exponer o argumentar, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias, y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, según contenido, propósito y audiencia.
10. Utilizar adecuadamente un léxico variado, incorporando algunos usos y matices menos frecuentes de palabras, expresiones y terminología de acuerdo con contenido, propósito y audiencia.
11. Escribir textos utilizando flexiblemente diversos tipos de frases y oraciones de acuerdo con la estructura del texto.
12. Utilizar selectivamente diferentes estrategias de escritura, evaluándolas y modificándolas con el fin de mejorar la calidad de los textos, tomando decisiones sobre su presentación.
13. Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con diversas realidades y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo. (Mineduc, 2009: 74)

Estos OF, se vincularán con los siguientes Objetivos Fundamentales Transversales -en adelante OFT-:

- Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad
- Respetar y valorar las ideas distintas de las propias (...) reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización
- Valorar el carácter único de cada persona
- Autoestima y confianza en sí mismo
- Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno
- Valorar el carácter único de cada persona (Mineduc, 2009: 75)

Finalmente, los Contenidos Mínimos Obligatorios –en adelante CMO- pertenecientes al ámbito de la escritura, se clasifican en:

13. Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan y expliquen diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, subtítulos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.
14. Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: autorretratos, informes de lectura, afiches o anuncios publicitarios y propagandísticos, mensajes por correo electrónico, participaciones en foros coloquiales en internet, blogs personales, presentaciones audiovisuales.
15. Manejo selectivo, variado y preciso, en sus textos escritos, de nuevas palabras y expresiones de acuerdo con el propósito, contenido y audiencia, para producir efectos sobre esta.
16. Utilización flexible de oraciones simples y compuestas y de recursos lingüísticos requeridos por la estructura de los textos para darles coherencia y cohesión.
17. Aplicación del proceso general de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura, edición) seleccionando recursos de presentación y diseño de los textos, tales como: tipografía, distribución espacial de los contenidos, ilustraciones y apoyos gráficos, subtitulaciones, entre otros.
18. Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, organizar, expresar, reflexionar, compartir ideas y elaborar una visión personal del mundo. (Mineduc, 2009: 74)

Como podemos observar, en las recomendaciones propuestas por el Ministerio de Educación no se presentan diseños o propuestas que permitan orientar a los docentes frente a un adecuado ejercicio de los contenidos, además, de que estos contenidos no son profundizados, ni explicados.

Todos estos elementos están relacionados con la unidad de narración y el eje de escritura, propuestos por el Ministerio de Educación. Si bien es necesario recordar que, en Chile, existe libertad de cátedra y cada establecimiento puede adscribirse o no a las recomendaciones entregadas por Mineduc, la mayoría de los establecimientos municipales y particulares subvencionados optan por tomarlo, ya que el costo, tanto económico como el referido al tiempo implicado, es alto para realización de un currículum propio.

Capítulo II: Metodología

3.0 Metodología

En este apartado se emprenderá la tarea de definir la forma utilizada para la investigación, la justificación de los ámbitos y formas de estudio. Finalmente, las muestras necesarias que han enmarcado la investigación e innovación pedagógica presentada.

En primer lugar, es necesario aclarar que nuestra tesis se desarrolla en el marco de una intervención pedagógica, en la que se intenta resolver una situación anómala dentro de un ambiente particular -estudiantes de segundo año medio de establecimientos regidos por los Programas fabricados por el Ministerio de Educación-, en los que se declare que existe un problema frente a este ámbito de estudio. Es decir, un problema ya declarado y concientizado por parte de los docentes en ejercicio del curso y/o estudiantes del mismo.

Para ello, se ha tomado como base la detección de anomalías en prácticas pre profesionales, además de planteamientos de docentes pertenecientes al ramo de Lenguaje y Comunicación de distintos niveles e instituciones educacionales. Con ello, se postula una solución innovadora para resolver el problema, cuyo propósito será llevar a cabo una adecuada práctica dentro del aula.

El modelo escogido para trabajar en nuestra tesis es: Modelo de Flower y Hayes (1980), principalmente, porque es aquel modelo que se centra y describe aquellos procesos intelectuales que el sujeto –autor- realiza al momento de escribir algún texto.

3.1 Problematicación

Uno de los principales problemas que hemos detectado en nuestra investigación en enseñanza media y centrados en NM2 tiene estrecha relación con aquellas dificultades presentes en la primera unidad del curso. Esto debido a que los contenidos no son

abordados de la mejor manera, detectándose falencias que se relacionan con: un escaso manejo por parte de los docentes respecto al contenido que se está trabajando, falta de planificaciones que respondan a una organización global de la unidad y también de planificaciones clase a clase que estén en estrecha correspondencia con el trabajo que se está llevando a cabo en el aula.

Hemos descubierto que, dentro de los tres ejes que se abordan en la unidad, el trabajo está constantemente enfocado en la comprensión lectora, dejando de lado la producción de textos escritos, hecho que no es menor, ya que es en esta instancia donde el estudiante tiene la oportunidad de desenvolverse y originar su propia creación respecto a un tema que sea de su interés. Es en este momento donde están en función una serie de procesos mentales que el sujeto va desarrollando en el transcurso de su escritura. Como este contenido se entrega y revisa de manera muy superficial, el o la docente se está olvidando trabajar dichos elementos que son importantes a la hora de producir un texto. Si se da el caso de que el estudiante escriba, la atención del profesor está centrada en la ortografía, evidenciando y marcando los errores que el escritor tuvo. Existen muchos aspectos que aquí no están siendo considerados. Consideramos que no existe un momento previo a la escritura donde el estudiante tenga la oportunidad de organizar sus ideas y el tema que quiere tratar, tampoco una revisión y mejora de lo que él realizó, donde, al mismo tiempo, se puedan detectar errores de coherencia o cohesión. Así, quien guía al curso en su proceso educativo está dejando de lado aspectos que son significativos, que permiten al escritor desarrollar diversos tipos de textos, ya sean narrativos, descriptivos, argumentativos, entre otros.

Tras estos problemas surgen otros, ya que como el contenido es revisado de manera superficial el estudiante no está siendo motivado para que desarrolle su escritura, por lo tanto, al momento que se disponga a realizar algún texto, este será deficiente. Además, no se está considerando el contexto del sujeto, debido a que en nuestra cotidianidad estamos muy relacionados con la tecnología, y a los estudiantes de hoy se les sigue instando a escribir en papel y con lápiz, siendo que en su realidad ellos están constantemente más cercanos a un computador -y otros medios electrónicos- y con ello a Internet. Por este medio, ellos están constantemente

produciendo textos, ya sea por una conversación en el chat, por un mensajes de texto, etc.

Es por estas razones que, como grupo, hemos decido estudiar estas problemáticas y crear acciones metodológicas y didácticas que sean un verdadero aporte para la revisión y estudio de dicho contenido.

4.0 Justificación

Según las problemáticas pedagógicas evidenciadas en el aula de clases y en conversaciones con docentes dentro del marco de prácticas pre-profesionalesⁱ de estudiantes de NM2, detectamos falencias, tanto en el campo de ejecución de la unidad como de la planificación de la misma, además, de presentar una serie de vacíos de contenido en los docentes, demostrado que los Programas entregados por el Ministerio de Educación, no responden, obligatoriamente, a todas las necesidades que se presentan para una adecuada comprensión de los contenidos. Por esto, el segundo capítulo de esta tesis tiene la finalidad de ofrecer a los docentes una síntesis, para entregarles de manera sistemática y resumida las bases teóricas para la enseñanza de la escritura.

En relación con la producción de textos escritos, nos fue posible apreciar que esta temática no es enseñada como un proceso y no existe la noción de que lo sea, sino que se opta por un trabajo centrado en el producto final. Detectamos que no existe una correcta retroalimentación de los escritos producidos y que estos se centran en revisiones consideradas cosméticas –ortográficas- y no necesariamente de contenido, lo que coarta las posibilidades de generar en los estudiantes, enseñanzas que le permitan considerar la producción textual como un eje central del aprendizaje. Con esto nos referimos, además, a que el eje del estudio en la educación media se centra en la comprensión de textos y no en la producción de los mismos, separando materias que, necesariamente, se desarrollan en conjunto. Por esto, el tercero de los capítulos de esta tesis consta de un compendio de material didáctico –incluyendo observaciones y retroalimentaciones-, proponiendo estrategias de innovación didáctica que sean

aplicables de manera efectiva, para lograr que los estudiantes comprendan y se apropien de los contenidos necesarios

Finalmente, nuestra propuesta es trabajar con una unidad específica centrada en el eje de escritura, presentando un compilado de contenidos, un conjunto de material didáctico y una propuesta metodológica para la aplicación del material didáctico con el fin de superar las falencias de enseñanza detectadas en la producción de textos narrativos escritos.

5.0 Objetivos

5.1 Objetivo General:

Diseñar una propuesta de intervención metodológica y didáctica para docentes y estudiantes de NM2, correspondiente a la primera unidad del programa de estudio - narrativa.

5.2 Objetivos específicos:

- 1) Recaudar información y material bibliográfico sobre el tema de la investigación.
- 2) Confeccionar un set de material para el docente con contenidos relevantes que permitan la ejecución didáctica de la propuesta.
- 3) Diseñar sugerencias metodológicas para el docente como apoyo de la aplicación del material didáctico.
- 4) Diseñar una propuesta didáctica para la intervención en el aula.

6.0 Proyecciones

El proceso de producción de textos escritos es, sin duda, un proceso complejo, en el que se requieren variadas aptitudes cognitivas y metacognitivas para poder realizar la producción de manera exitosa. Además de necesitarse una serie de pasos y requerimientos que se vuelven esenciales para poder resolver la creación de un adecuado texto narrativo.

En definitiva, podemos señalar que la tarea de producción requiere que un sujeto sintetice, al mismo tiempo, tareas complejas que le permitan llevar a cabo la escritura, lo que se traduce en una actividad que utiliza un ejercicio constante y permanente en el tiempo, es decir, no es una actividad que se desarrolle de manera espontánea - teniendo claro que la escritura es un medio artificial de expresión- sino que requiere un esfuerzo adicional por parte de del productor y del receptor del texto.

Este proceso, necesariamente, se debe llevar a cabo con un guía –el docente- que permita conducir el aprendizaje de manera efectiva, dando los indicios necesarios a los estudiantes para cumplir la finalidad que será la adquisición de una habilidad, ajena y artificial: la escritura.

Esta tesis puede ser utilizada en variadas instancias y situaciones. En primer lugar, puede ser manejada como una guía para el docente, en la que se podrán encontrar conceptualizaciones básicas respecto a los métodos, modelos, estrategias, situaciones comunicativas, entre otros, que actualmente se desarrollan en el ámbito de la producción textual general. Además, presenta elementos específicos y centralizadores respecto al texto narrativo. El segundo de los usos está enfocado en la práctica docente, que ayudará a lograr los objetivos propuestos en los Programas ministeriales, específicamente en segundo año medio. Esto se logrará con metodologías innovadoras que permitan y faciliten el aprendizaje de los estudiantes, ya que este es nuestro objetivo central y más importante: que los estudiantes logren comprender, apropiarse y desarrollar de manera autónoma los contenidos referentes a la creación de textos narrativos escritos.

Conceptualización fundamental

Adolescente: hace referencia al sujeto que vive en la adolescencia. Se entenderá adolescencia como: edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.

Aprendizajes Esperados: es el elemento que define lo que se espera que logren los estudiantes, expresado en forma concreta y precisa. Los aprendizajes esperados ayudan a la organización del contenido, la selección de estrategias y métodos de aprendizaje y la definición de los medios y materiales para la ejecución de la clase activa.

Contenidos Mínimos Obligatorios: son los conocimientos, habilidades y aptitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales de cada nivel educativo.

Didáctica: entendida como el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como un verdadero aporte al conocimiento.

Modelo: esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Objetivos fundamentales transversales: son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los/las estudiantes. Los OFT deben promoverse a través de las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones de quehacer educativo. Sus ámbitos son: crecimientos y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno, tecnologías de información y comunicación.

Objetivos Fundamentales: son los aprendizajes que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de Educación básica y media, referido a los conocimientos, habilidades y aptitudes que necesitan adquirir para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida.

Para el saber hacer, se distinguen contenidos procedimentales o de habilidades. Los aprendizajes orientados al desarrollo de habilidades en la ejecución de una acción o procedimiento permiten la adquisición de las destrezas necesarias para la realización de actividades de un proceso, y para el saber ser, se distinguen contenidos actitudinales o valorativos. Los aprendizajes orientados al desarrollo de actitudes apuntan al desarrollo de la formación personal y social para un desempeño adecuado en un contexto de trabajo determinado.

Los aprendizajes orientados al desarrollo de conocimientos van desde un proceso simple de adquisición de terminología, hasta aquellos más complejos en la realización de una función (Mineduc 2009).

Producción textual colaborativa: es una modalidad de trabajo que se basa en la actitud altruista de los colaboradores con el fin de contribuir a incrementar y mejorar el conocimiento.

Retórica contrastiva: es el estudio de cómo la lengua materna y la cultura de una persona influyen en su escritura en una segunda lengua.

8.0 Referentes bibliográficos

- Adam, J. M. (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Adam, J. M. (1997) *Los textos: heterogeneidad y complejidad*. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Allende, F. (1994) *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Santiago: Andrés Bello.
- Aristóteles (1989). *Lógica. De la interpretación vol. I*. En Terence, I. pp. 16-33. Alemania: Ibante.
- Brinker, K (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlín: Erich Schmidt, Edición Revisada y aumentada (1 edición 1985).
- Calsamiglia, H. y Tusón, A (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Ciaupuscio, G. (1994). *Tipos textuales. Ciclo básico común. Cp. Tipologías y tipos textuales en la investigación lingüística*. Buenos Aires: Ciclo básico común.
- Del Río, A. (2004) *Escritura y alfabetización. Su impacto en la antigüedad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Diaz, L. (2002) *La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas*. Rev. Ped [online]., vol.23, n.67 [citado 2013-12-01]. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.
- Diccionario de la Real Academia Española (2014).
- Flower, L. y Hayes, J (1980). *La identificación de la organización de los procesos escritura*. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds). *Los procesos cognitivos en la escritura*. Hillsdale/ New York: Erlbaum.

- Heinemann y Viehweger (1991). *Lingüística del texto. Una introducción*. Tübingen: Niemeyer.
- Hydes, J (1996). *Un nuevo marco para el entendimiento de la cognición y la afección de los escritos*. En M. Levy y S. Ransdell. *La ciencia de la escritura* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación. (2009). *Marco Curricular y actualización 2009 de I° a IV° Medio*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2011) *Lenguaje y Comunicación Programa de estudio Segundo año Medio*. Santiago: Mineduc.
- Pérez, H. (2003) *Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito*. México: Aula abierta.
- Pérez, H. (2006) *Nuevas tendencias de la comprensión escrita*. Colombia: Aula abierta.
- Salvador, F. (2012) *La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita. departamento de didáctica y organización escolar*. Granada: Universidad de granada.
- Sánchez, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Canadá: Instituto de estudios de educación. pp- 43-64 [citado 2013-10-27] Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m4_c3/DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicion.pdf
- Valle, F. (1992) *Psicolingüística*. Madrid: Morata, 2° ed.
- Van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Villuendas, E. (2006) *Una revisión histórica del concepto de modularidad en neuropsicología*. México: UARICHA Escuela de Psicología.

- W. Labov y J. Waletzky (1967). *Análisis Narrativo*. En J. Helm (Ed) *Ensayos en los verbos y en las artes visuales*. Seattle: Universidad de Washington Press

9.0 Notas

ⁱ Realizadas en la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, desde los años 2011 a la fecha. En los siguientes establecimientos educacionales: Colegio Polivalente Don Enrique Alvear, Colegio Cristiano Emmanuel, Liceo Municipal de Maipú, Liceo Benjamín Vicuña Mackenna.