

Modelo Pedagógico Dialogante y su Aplicación en la Escritura¹

Nour Adoumieh Coconas

Instituto Pedagógico de Maracay-UIPEL

nouradoumieh@hotmail.com

RESUMEN

La práctica pedagógica es continuamente cambiante. A través de su evolución van surgiendo modelos que explican el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde diversas perspectivas. El presente artículo tiene como objetivo central analizar las implicaciones didácticas presentes en el modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. Se apoya en las orientaciones teóricas de De Zubiría (2002), Martínez (2004), Cassany (1999), Moore (1998), entre otros. Metodológicamente, se ajusta al diseño documental. Los hallazgos de esta investigación pretenden aplicarse para introducir cambios paradigmáticos en la concepción, enseñanza y aprendizaje de la escritura como proceso cognitivo y no como acto memorístico de reglas y normas.

Palabras clave: modelo, dialogante, escritura.

ABSTRACT

The pedagogical practice constantly change. With the evolution of the pedagogical model emerged different models which explain the teaching and learning process from different perspectives. The present article has as main objective to analyze the implications of the dialogist pedagogical model and its writing's application. They are supported in the didactics guidelines of De Zubiría (2002), Martinez (2004), Cassany (1999), Moore (1998) and other. In the methodology, it has a documental design. The findings of this research should be used to introduce paradigmatic changes in the process of understanding, teaching and learning writing as a cognitive process and not as a memoiristic act of rules.

Key Word: Model, Dialogist, Writing

Recibido: febrero 2013

Aceptado: mayo 2013

1. Este estudio fue desarrollado a través de la Unidad Curricular *Teorías y Modelos Pedagógicos* del Doctorado en Pedagogía del Discurso adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo la tutoría de la Dra. Betsi Fernández.

RÉSUMÉ

La pratique pédagogique change continuellement. Avec son évolution il apparaisse des modèles qui expliquent le processus d'enseignement et d'apprentissage depuis différentes perspectives. Cet article a l'objectif principal d'analyser les implications didactiques du modèle pédagogique disposé à dialoguer et son application dans l'écriture. Cette recherche s'appuie sur les guides théoriques de De Zubiría (2002), Martínez (2004), Cassany (1999) Moore (1996) parmi d'autres auteurs. Dans la méthodologie, ce travail est documentaire. Les découvertes de cette recherche prétendent s'appliquer pour introduire un changement paradigmatique dans la conception, le processus d'apprentissage et l'éducation dans l'écriture comme processus cognitif et pas comme un acte mémoire des règles.

Mots-Clés : Modèle, Disposé à Dialoguer, Écriture.

Introducción

El proceso de enseñanza ha sido siempre un tema polémico en el mundo académico. Son numerosas las teorías y los modelos que se han presentado y debatido a lo largo de la historia. Los cambios paradigmáticos se han presentado por las necesidades emergentes de cada sociedad, pues las prácticas sociales son cambiantes y exigen nuevas tendencias en estos menesteres.

Entre esa reconceptualización, se encuentran las teorías de enseñanza y las orientadas a la adquisición y el desarrollo del aprendizaje, es decir, a la construcción del conocimiento en desmedro de una teoría que privilegia la acción mecanicista y memorística. Desde esta panorámica nos hemos propuesto analizar las implicaciones didácticas presentes en el modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura.

En este estudio, de carácter documental, el sustento teórico se basa principalmente en De Zubiría (2002) quien nos presenta el citado modelo dialogante. Además, autores como Martínez (2004), Cassany (1999) y Moore (1998) nos han suministrado el basamento en torno a la concepción escritural. Es importante destacar que a la luz de estos planteamientos realizamos la transferencia de los principios propuestos por De Zubiría al campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

El presente artículo se estructura en tres partes. En la primera se explica el modelo pedagógico dialogante y se hace un recorrido sobre la evolución de las teorías existentes centrandolo en las mismas en dos grandes grupos: el

heteroestructurante y autoestructurante. Seguidamente, se expone la noción de escritura y las concepciones actuales, en la que se hace un recorrido por los modelos y enfoques didácticos. Por último, presentamos las implicaciones didácticas. Allí iniciamos con la noción de modelos para después presentar las implicaciones en torno a los siguientes aspectos: desarrollo de la capacidad escritural vs. adquisición del código escrito, dialogicidad, dimensiones humanas para abordar la escritura.

Modelo Pedagógico Dialogante

A lo largo de la historia de la humanidad, los modos de enseñanza han evolucionado. Desde la Antigua Grecia, vemos como la enseñanza tradicional comienza a excavar profundamente sus cimientos hasta alcanzar un gran auge. Precisamente, esto se debe a la intencionalidad de formar a los individuos a través de la obediencia, la disciplina y la repetición. La enseñanza era concebida, desde esa perspectiva, como un proceso educativo externo al niño y a la escuela, cuyo único responsable era el maestro, el conocedor, es decir, una educación magistrocentrista.

Con el paso del tiempo y con las bases psicológicas de las teorías constructivistas, vemos como se va quedando a un lado la lógica lineal y unidireccional que se inicia con el docente y se dirige al estudiante exclusivamente en este sentido. Por supuesto que desde esta óptica, no hay un proceso de interacción entre los participantes del hecho educativo, más bien es un proceso de información, no de formación. Al respecto, Moore (1998) expone que se trata de una situación de entrenamiento o adoctrinamiento del estudiante. En este sentido, nos estamos refiriendo al traslado de un modelo heteroestructurante a uno autoestructurante.

Según De Zubiría (2002) es Not (1983, 1992) quien plantea que, a lo largo del trayecto evolutivo de la educación, sólo se han dado estos dos modelos pedagógicos. A decir de Moore (1998) estos dos modelos son equivalentes a un modelo mecanicista y el otro a uno organicista. El primero es aquel en los que se presenta el desarrollo del conocimiento de manera externa al salón de clases, es decir, similar a una máquina que puede ser moldeada desde afuera. Mientras que dentro del segundo modelo, el estudiante es un ente capaz de intervenir en su propio proceso de formación, es activo y productivo, no repetitivo. Es un ser capaz de construir el conocimiento y de participar con los mediadores para lograr el propósito pautado. A esta organización académica se le denomina la Escuela Activa.

En este orden de ideas, la Escuela Activa tiene como norma inalterable el respeto a la personalidad del niño. La educación debe ser identificada con la actividad, la productividad, el trabajo. El estudiante construye su propio currículo según sus necesidades de aprendizaje, lo cual permite un avance. De este modo se humaniza la acción de enseñar. Los currículos abiertos favorecen al activismo del estudiante según sus focos de intereses promoviendo de esta forma el talento.

Con este marco conceptual, se da paso al llamado Modelo Pedagógico Dialogante o interestructurante. Este modelo tiene como propósito principal el desarrollo y no sólo el aprendizaje. Reconoce el papel activo del estudiante en el aprendizaje y además le otorga valor al rol de mediador ocupado por el docente, quien asume que el conocimiento puede ser construido dentro o fuera de la escuela. En este sentido y de manera activa e interestructurada entre estudiante, saber y docente, el conocimiento es construido por el estudiante a partir de un discurso pedagógico mediador. De Zubiría (2002) nos habla de una serie de principios conceptuales y pedagógicos que inciden en la formación del sujeto.

El primer principio conceptual al que se hace referencia es la inteligencia. Entendemos como inteligencia a esa capacidad de asimilar y elaborar información y utilizarla adecuadamente. Por consiguiente, es considerable pensar que esa capacidad de procesar y comprender el mundo es diversa. El segundo principio es que todo proceso humano es social, contextual e histórico; esta consideración nos lleva a situar la formación dentro de este plano y por consiguiente debe respetar esos parámetros. El tercer principio expuesto en este modelo es la modificabilidad. El ser humano, por excelencia, es un ser modificable, cambiante, no permanente, pues constantemente está evolucionando, experimentando e interactuando con su contexto. Esa relación está estrechamente ligada al segundo principio, pues si se considera que el ser es social y eso hace que tenga un contexto físico – mental e histórico, entonces estamos aceptando que es cambiante y sus experiencias van a influir en esos cambios de vida.

Además de lo anteriormente mencionado, tenemos los principios pedagógicos, los cuales orientan el quehacer educativo. En primer lugar, tenemos que el fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino la educación, pues el interés debe canalizarse hacia la orientación en el desarrollo del niño.

En cuanto al segundo principio, nos plantea tres dimensiones humanas para abordar el desarrollo: el cognitivo, el valorativo y el praxiológico. El cognitivo gira en torno al desarrollo de competencias académicas, a las

ideas, al pensar...; el valorativo privilegia el desarrollo afectivo y axiológico; mientras que el praxiológico está destinado al quehacer, a la pragmática, es la parte actuante del ser humano. Estas tres dimensiones son equiparables a decir que todo desarrollo debe abarcar lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, respectivamente.

Otro principio pedagógico importante en el marco del modelo dialogante es la llamada *interestructuración* o *interacción* entre sujeto y medio. Esta relación orienta el proceso de formación a mantener el engranaje del estudiante con el contexto en el que se desempeña, necesitamos que el individuo desarrolle su talento en función de su mundo real circundante. Además, aquí entra en juego otro principio, el cual apunta a que la escuela debe trabajar la zona de desarrollo próximo y de esta manera promover el aprendizaje cooperativo entre pares, especialmente las habilidades comunicativas dirigidas a la comprensión y producción son altamente consolidadas a través de la integración.

Desde esta perspectiva, existe un presupuesto sobre la dialogicidad en el proceso lector. La lectura es un proceso dialogante, cuyo objetivo primordial se centra en un trabajo dialogante en el que se garanticen mayores niveles de pensamiento, afecto y acción.

En fin, podemos decir que el modelo dialogante posee tres dimensiones: la primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. En un lenguaje cotidiano se puede expresar que la escuela está obligada a enseñar al ser humano a pensar, a amar y a actuar. Nuestra interrogante gira en torno a cómo hacer que el proceso de expresión escrita abarque estos principios y deje a un lado la noción escrituraria basada en el producto y en la mera transcripción. Para estudiar las implicaciones didácticas de este modelo en el ámbito escritural, se hace necesario hacer un recorrido por la escritura y sus concepciones desde los modelos explicativos y los enfoques didácticos.

Escritura y Concepciones

Desde la década de los ochenta se ha reconceptualizado la noción de escribir, pues se deja a un lado la falsa creencia de considerar que la escritura depende de habilidades motoras, puntuación, concordancia, conocimiento estricto de reglas sintácticas y gramaticales, las cuales otorgan privilegio al texto acabado y pulcro como producto o resultado final de una práctica,

es decir, hablar de lengua era sinónimo de gramática, sintaxis, morfología, fonología... Este cambio paradigmático se debe a la aparición de investigaciones que brindaron un marco teórico - conceptual para valorar la expresión escrita como proceso cognitivo de producción y no como un mero acto de transcripción (Bereiter y Scardamalia, 1992 y Flower y Hayes, 1981). Esta tendencia se vio favorecida con la aparición de enfoques funcionales y pragmáticos que le dieron el valor comunicativo al leguaje en diversos contextos.

La producción escrita, en la actualidad, es considerada como medio social que le permite al ser humano plasmar sus ideas, expresar información o plantear simplemente los resultados de una investigación. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Muchos son los autores que coinciden en que la escritura es un proceso complejo que realiza el individuo, tanto para comunicarse, como para organizar su pensamiento; sin embargo, escribir es una de las cuatro habilidades lingüísticas menos usadas. Además "la habilidad de escribir no es un don innato...sino un proceso de aprendizaje planificado y sistemático que se desarrolla paralelamente al de la lectura" (Prado, 2004, p. 193).

Esta actividad estratégica y autoregulada es planificada por el escritor y requiere de esfuerzo intelectual superior, especialmente por considerar que el escritor trabaja sin la presencia de los interlocutores. La situación descrita es explicada por Alonso Tapia (1991), como una acción que se da en el contexto de un guión cerrado, diferente al de una conversación, por ejemplo. La traslación de un código a otro amerita una doble descontextualización por parte del escritor, la cual denota una desde la parte sonora y otra desde la relación directa con los destinatarios. Por estas razones, quien escribe debe presentar su exposición de manera sistemática y ordenada para guiar a sus lectores en la comprensión del texto y por consiguiente en la construcción de significados, para lo cual el manejo de los aspectos funcionales y estructurales es una necesidad.

Los aspectos funcionales se refieren a aquellos dirigidos hacia la determinación del tema a escribir, el propósito que se desea lograr, la audiencia a la que se dirige el texto, características prototípicas del texto a escribir y la finalidad que persigue según el contexto en el que se circunscriba la producción textual. En cuanto a las características prototípicas, y siguiendo a Carlino (2006), es posible que una de las causas por la que les cuesta escribir a los estudiantes es que no tienen claras las características del género en el que van a escribir, es decir, no conocen "las expectativas de los lectores, cuáles son las convenciones esperadas...y no se guían según

las especificidades de cada género” (p. 18). Al desconocer o al aplicar esos lineamientos se dificulta la tarea de escribir. Mientras que los aspectos estructurales se orientan hacia el proceso de producción.

El Modelo explicativo de escritura oportuno con esta tendencia es el de proceso. Éste pone el énfasis en el proceso de composición y no en el producto acabado. Según esta visión, lo más importante es enseñarles a los alumnos que un buen texto no se logra desde el primer borrador. Los autores competentes elaboran listas de ideas, esquemas, grafican y posteriormente escriben un primer borrador, el cual monitorean con frecuencia, lo corrigen y lo rehacen tantas veces como lo consideren necesario (Cassany, 1990). Por ello que se enfatiza en “enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc.” (Cassany, 1990, p. 13). Este modelo se presenta en tres subprocesos ampliamente recursivos y no lineales: planificación, textualización y revisión.

La primera, la planificación, es una etapa de representación abstracta en la que el escritor se formula interrogantes con respecto a los aspectos funcionales descritos para así dar inicio a su plan de escritura, el cual se rediseña constantemente conforme se hace la investigación y se enriquece gracias a la búsqueda de información, bien sea en la memoria de largo plazo del escritor o en fuentes externas a través de la indagación.

La siguiente fase es la textualización; en este proceso, el escritor convierte sus ideas en “lenguaje visible” (González, 1999, p. 222), siguiendo el plan de trabajo anteriormente diseñado. En este espacio es conveniente plasmar todas las ideas, el escritor realiza operaciones de traducción a paquetes semánticos alojados en la memoria a largo plazo en torno a información lingüística y de contenido. También, vela por la adecuación, coherencia, cohesión, entre otras propiedades textuales. De esta manera, se aplican habilidades cognitivas del área conceptual y de la procedimental, el saber hacer (Arnáez, 1998).

La revisión se entiende “como una operación que consiste en modificar el texto que se está elaborando en los aspectos que el escritor percibe algún desajuste” (García Sánchez y Marbán, 2002, p. 114). En este complejo subproceso, de manera recursiva, el escritor constantemente contrasta los objetivos planificados con la composición realizada a fin de retocar y mejorar el escrito.

Es preciso señalar que a la par de los modelos explicativos y acordes con las tendencias de los mismos, se encuentran los enfoques didácticos, los cuales se combinan con los mismos según los postulados que cada uno

expone. Es así como los modelos de enseñanza centrados en el producto escrito ponen el acento en el desarrollo de la competencia textual del alumno, desde una perspectiva eminentemente lingüística. Dicha competencia textual es entendida en dos niveles: (a) micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos más formales del texto, y por tanto, de un conjunto de reglas gramaticales que progresivamente se van interiorizando, y (b) macro-estructural, que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales, es decir, aprender a expresar un mensaje en el soporte textual que mejor se adecúe a los objetivos comunicativos del escritor y a las expectativas del lector.

Esta distinción ha dado lugar al desarrollo de los enfoques didácticos de la expresión escrita. Dentro de los cuales se distinguen básicamente dos perspectivas por el énfasis que ponen en uno u otro nivel durante el proceso de instrucción: el enfoque de enseñanza de la gramática, o modelo oracional, basado en los estudios de gramática tradicional, y el enfoque basado en las funciones, o modelo textual-discursivo, fundamentado en la lingüística del texto (Hernández y Quintero, 2001). Cassany (1990) amplía el abanico de posibilidades al incluir el enfoque basado en el proceso de composición de textos escritos e, igualmente, el basado en el contenido que trata de “aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita” (p. 63).

Además, esta última tendencia, suele reconocerse en la actualidad como la escritura a través del currículum (*writing across the curriculum*), la cual se origina dada la creencia de que el tipo de escritura que los estudiantes realizan en las instituciones educativas tiene una influencia directa en la calidad del pensamiento que se pretende que ellos conozcan y apliquen (Langer y Applebee, 2007). Esta tendencia también es abordada por Carlino (2005), quien la denomina “escribir en las disciplinas” (p.23).

En cuanto al enfoque basado en la gramática, considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía es lo único que requiere el escritor para componer un texto, las propuestas más modernas de este enfoque incluyen el estudio de otros aspectos que contribuyan a mejorar el producto escrito (cohesión y coherencia interna de los textos) y una estructuración más global de los contenidos gramaticales, facilitando así el aprendizaje integral de la lengua (Hernández y Quintero, 2001). Desde este enfoque, la lengua se presenta como homogénea y prescriptiva; no considera expresiones dialectales, ni la carga sociolingüística de las palabras, es altamente normativa y se enfatiza en el uso correcto de las estructuras (Cassany, 1990).

Por su parte, el enfoque basado en las funciones, también llamado modelo textual discursivo, implica organizar el currículum en torno a las diversas tipologías textuales, apoyándose en una concepción funcionalista del lenguaje, según la cual éste es considerado como herramienta útil de comunicación y no sólo como conjunto cerrado de conocimientos gramaticales (Hernández y Quintero, 2001). Este enfoque en particular nació dentro del marco de la enseñanza de una segunda lengua y en el seno de la metodología comunicativa, con marcada influencia de la filosofía del lenguaje y la sociolingüística (Cassany, 1990). El énfasis desde esta perspectiva se pone en la comunicación o en los diferentes usos de la lengua, a diferencia del enfoque gramatical, donde el acento se coloca en el grado de corrección con el que se emplean una serie de reglas gramaticales.

El enfoque basado en el proceso pretende lograr que el alumno aprenda a pensar, generar ideas, organizarlas, esquematizarlas, textualizar, revisar, etc. (Cassany, 1990). Su génesis se encuentra en las investigaciones realizadas, en los años sesenta, en el ámbito de la escritura y los procesos cognitivos involucrados en ella. Su principal hallazgo significó un viraje en cuanto a la manera de concebir la enseñanza de la composición: los alumnos competentes en la escritura manejan una serie de estrategias y habilidades cognitivas que pueden ser aprendidas. La didáctica de la lengua escrita se enfocó entonces, ya no al producto terminado, sino en el proceso en sí. Este enfoque de la didáctica de la expresión escrita se alimenta de “la psicología cognitiva, así como de otras ramas del saber como los estudios y las técnicas de creatividad y los métodos de solución de problemas y la heurística” (Cassany, 1990, p. 12).

Como último, se encuentra el enfoque basado en el contenido, desarrollado paralelamente, en Estados Unidos, en los cursos de escritura de las universidades y de los institutos politécnicos y con un movimiento llamado “enseñanza a través del *vitae*” en las escuelas primarias y liceos (Cassany, 1990). Su tesis fundamental es que el contenido de un escrito debe privar sobre otras consideraciones como la gramática, la función o el tipo de texto. Sus seguidores alegan que los estudiantes se ven en la necesidad de producir textos académicos, los cuales comportan ciertas características que los distinguen de otros tipos de textos, y que esto, a su vez, supone una adecuación de las estrategias didácticas a utilizar para que en los escritos de los participantes quede plasmada su capacidad de analizar, sintetizar y transformar el conocimiento. Hacen énfasis, por lo tanto, en la claridad, adecuación, organización, solidez de los argumentos, creatividad, etc., de los alumnos a la hora de escribir.

Ahora bien, una vez que hemos dejado claro cómo ha evolucionado la escritura, presentaremos las implicaciones didácticas del Modelo Dialogante a luz de los modelos y enfoques didácticos propios de la expresión escrita.

Implicaciones Didácticas

Antes de iniciar con implicaciones, abarcaremos aspectos relacionados con modelo. Desde el punto de vista epistemológico, la noción de modelo ha sido empleada con el propósito de explicar la realidad. En los modelos, prevalece siempre una teoría que le proporciona el sustento y una acción que se materializa con una realidad verificable. Cabe destacar que el modelo es un ideal abstracto, pero su operatividad pertenece al plano de lo concreto mientras se hace funcionar los elementos del conjunto que lo conforman. En este orden de ideas, un modelo pedagógico viene siendo una construcción teórica y metodológica del proceso de enseñanza y del aprendizaje, distinto al caso de los modelos didácticos, pues estos últimos centran el interés en la enseñanza únicamente.

Los modelos didácticos son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza específicas. Al respecto, Eggen y Kauchak (2001) plantean que la terminología prescriptiva se les atribuye porque “las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas” (p. 24). Los modelos se diseñan para alcanzar objetivos específicos y su empleo requiere de una capacidad para especificar los resultados precisos del alumno, es por ello que se escoge un modelo en particular para alcanzar un determinado fin. Para estos autores, los modelos de enseñanza son una especie de proyectos para enseñar que se convierten en herramientas para ayudar a los docentes a enseñar eficazmente, haciéndolo de forma más sistemática y efectiva. Los modelos aportan flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad, así como los alumnos sean constructores de la suya.

Continuando con Eggen y Kauchak (2001), se sabe que los dominios de los objetivos educacionales de los modelos son: el afectivo, el psicomotriz y el cognitivo. El dominio afectivo considera el autoconcepto que posee el alumno, el crecimiento personal y el desarrollo emocional. En cambio, el dominio psicomotriz se relaciona con las habilidades musculares y la coordinación. El cognitivo, por su parte, es el que se centra en el crecimiento intelectual del individuo. “El crecimiento de esta esfera incluye la adquisición de

habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como también el aprendizaje de hechos conceptos y generalizaciones” (p. 26).

Dentro del dominio cognitivo hay unos objetivos denominados procesamiento de información, lo cual consiste en que las personas unan y organicen la información del medio con el propósito de formar patrones útiles que puedan emplearse para explicar hechos y conocimiento del entorno (Eggen y Kauchak, 2001).

Por una parte, Gervilla (2000) expone que un modelo es “una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma” (p. 198), en donde se focaliza la atención en lo que se considera importante. Un modelo se identifica con una especie de esquema que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer la realidad a la que hace referencia.

Por otra parte, Álvarez Angulo (2005) destaca las funciones que poseen los modelos de producción de textos, entre las cuales se presentan las dirigidas a analizar la complejidad del proceso de la actividad escrita y atender a las posibles dificultades que se pueden presentar en el momento de redactar; otras funciones radican en analizar las dimensiones de la práctica de la enseñanza desde los ámbitos de la planificación y la revisión; diseñar instrumentos para guiar el proceso escriturario, los cuales pueden ser fichas de apoyo, listas de criterios para guiar el proceso; y regular las actividades escriturarias en los contextos académicos. Después de este abordaje sobre modelos, presentaremos algunas implicaciones que creemos convenientes dentro del modelo dialogante aplicado a la escritura.

Desarrollo de la capacidad escritural vs. Adquisición del código escrito

El primer principio del modelo dialogante se enfatiza en el desarrollo y no en la adquisición memorística de los conocimientos, lo cual es transferible al desarrollo de la capacidad escritural en contraposición de la mera adquisición del código. Esto se debe a que todos los Niveles del Sistema Educativo, en cualquiera de las áreas de las Ciencias Sociales y Naturales, exigen cada vez más que los estudiantes y los profesionales demuestren conocimiento a través de la lengua escrita. Se ha dejado a un lado la noción de escribir como una traducción que va desde la oralidad hacia la escritura para convertirse en un proceso activo y cognitivo en el

que el escritor desarrolla su intelecto. Esta reconceptualización supone una visión basada en el proceso escritural más que en el dominio gramatical, es escribir para aprender, es hacer uso de la escritura epistémica. Sin lugar a duda, las instituciones educativas privilegian la lengua escrita y la asumen como medio para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En este sentido, la década de los ochenta del siglo pasado marcó el cambio de foco en la didáctica de la lengua, por lo menos conceptualmente, desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa y desde lo comunicativo funcional hacia el proceso de generación de ideas, problema retórico, tareas específicas, memoria a largo plazo, planificaciones, monitoreo y la necesidad de pensar en una audiencia. Así mismo, la atención del dominio de la lengua se centra en situaciones productivas, en el papel de los interlocutores y en los diversos tipos de textos según los ámbitos en los que se produzcan (Flower y Hayes, 1981). Aunado a ello se tiene la necesidad de compartir experiencias de aprendizaje entre pares para realizar cambios de roles (locutor - interlocutor e interlocutor - locutor) y así estudiar en equipo.

El desarrollo de la capacidad escritural se amplía cuando hay un compartir de experiencias con pares académicos. Escribir, generalmente, resulta más productivo en soledad por su carácter reflexivo, la lentitud del proceso y el aislamiento del escritor, sin embargo, la interacción entre pares ha tomado auge en los últimos tiempos, en especial para desarrollar el nivel epistémico. Este nivel consiste en que al escribir se transforma el conocimiento desde una experiencia personal y se crean ideas, opiniones o puntos de vista que se desconocían previamente (Wells, 1987, citado en Cassany, 1999). La interacción propicia que los escritores dialoguen con el texto a fin de realizar cambios de roles locutor - interlocutor y viceversa. Además, la actualidad demanda realizar prácticas escriturarias a través del currículo en equipo, lo cual se valora como una estrategia de aprendizaje y de evaluación.

Desde el punto de vista psicológico, Brunner (1988) presenta una serie de postulados relacionados con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación. Entre ellos se destaca el postulado interaccional, el cual se fundamenta en que el conocimiento requiere de una subcomunidad en interacción para negociar significados. En este sentido, la interacción facilita el aprendizaje de cada uno de los participantes, pues cada uno de ellos, según sus habilidades, ayudará a facilitar el conocimiento entre sus pares. También, Vigotsky (1993) plantea la necesidad del trabajo entre iguales, en el que se determina la relevancia de la interacción en el ámbito de la escritura.

Lerner (1994) expone que escribir en pequeños grupos ofrece posibilidades didácticas interesantes, pues cada sujeto interviniente debe presentar su propuesta con fundamentos a fin de ser avalada por el resto del grupo. Al mismo tiempo, cada uno se compromete en actuar simultánea o alternativamente como escritor y lector. Para una adecuada aplicación de esta técnica es preciso tener una organización según las tareas asignadas.

Dialogicidad

El segundo principio trata sobre la noción interaccionista. Ésta se aborda desde dos perspectivas: una de ellas es la interacción, vista desde las relaciones sociales entre el enunciador (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO), es decir, desde una dimensión dialógica del lenguaje (Martínez, 2004); la otra se refiere a la cooperación que se establece entre docente – alumno y alumno – alumno, en otras palabras, desde la perspectiva didáctica (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

La primera, según Martínez (2004), se refiere al proceso de construcción de la comunicación discursiva como práctica social y a partir de éste se construyen las diferentes imágenes del escritor y del lector. La producción escrita es una construcción reelaborada de una realidad social, “en cuya producción se ponen en escena roles discursivos tanto de autor como de lector” (Martínez, 2004, p. 24). Trabajar la expresión escrita desde esta dimensión implica preparar a los estudiantes a comprender lo que otros escriben y a saber transmitir para que otros entiendan.

Para lograr la construcción discursiva se deben manejar ciertos elementos, tales como: a) el género discursivo, el propósito y el léxico; b) la organización pertinente; c) el tono expresivo y el registro de lengua; d) las formas de manifestación de la relación con el lector; e) lo dicho, el empleo del discurso referido; f) los modos de organización o secuencias textuales convenientes; g) las formas de organización retórica más pertinentes. Tales elementos sólo se pueden considerar si el escritor/locutor está consciente de la situación discursiva que pretende construir (Martínez, 2004).

La segunda, la interacción educativa, se concibe como la experiencia significativa entre los integrantes de un grupo que actúan simultánea y recíprocamente en un determinado contexto en torno a una situación de aprendizaje con la finalidad de lograr unos objetivos. “De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente – alumno y alumno – alumno se convierten en

elementos básicos, que permiten entender los procesos de un conocimiento que es compartido” (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 103).

Para Medina Rivilla (1995) la interacción es el conjunto de relaciones y procesos comunicativos que se construyen entre profesor – alumno y alumnos entre sí en situaciones educativas formales y no formales. La interacción es la relación global que se establece para optimizar la situación de aprendizaje y dependerá de la presentación motivadora de los contenidos realizada por el docente. Este mismo autor afirma que la interacción debe propiciar situaciones de aprendizaje para facilitar la toma de decisiones de los participantes y así proyectar las potencialidades de cada uno de ellos a fin de satisfacer sus expectativas.

En la interacción educativa, el rol del docente es servir de mediador “entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos” (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 103). Esto ha llegado a plantear que los aprendizajes ocurren a nivel interpsicológico primero (con la ayuda de otras personas) y después a nivel intrapsicológico una vez que hayan sido interiorizados debido al andamiaje; es decir, el educando construye significados gracias a la interacción que mantiene con el docente y con sus compañeros.

Stenhouse, citado en Elliot (1997), expresa que la actividad central del ambiente de aprendizaje debe ser el diálogo a diferencia de la instrucción, puesto que esto le dará a los participantes la oportunidad de aprender mientras se expresan, al tiempo que hay una negociación de saberes. De este modo, se nota como se deja a un lado la postura a arbitrariedad del docente y pasa a ser el mediador entre el contenido y las acciones. Esto lleva a la auto y correvisión y permite que los participantes reflexionen metacognitivamente sobre sus producciones en función de mejorarlas.

Todo ello nos lleva a situar que la escritura ha de estar en consonancia con el enfoque funcional y de proceso, ya que el proceso es influyente en la optimización de la expresión escrita, puesto que los escritores que cumplen los subprocesos cognitivos demuestran un desempeño más exitoso. La escritura planificada y basada en el proceso permite desarrollar el nivel epistémico del lenguaje. Además, en la medida que el escritor sienta que está escribiendo para alguien, es decir, que posee un destinatario real y que a su vez necesita transmitir algo específico, valorará la escritura por encontrarle funcionalidad y por no basarse netamente en el código.

Por todo lo presentado, queda explícito que bajo estos principios el tipo de evaluación adecuada a este modelo es la formativa. Las tres

modalidades que se presentan para su efectiva aplicación son la regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva (Jorbas y Casellas, 1997). Se deduce que la evaluación formativa permite mayores logros de productividad y rendimiento; en términos de aprendizaje se asocia, hoy en día, más a la cooperación y al trabajo en equipo que al esfuerzo individual, solitario y competitivo. Son muchas las investigaciones realizadas que han demostrado experimentalmente que los seres humanos podemos aprender mucho más y desarrollar nuestras zonas de desarrollo próximo, si lo hacemos con el apoyo y en cooperación de otros, que si lo intentamos hacer solos o sintiendo que los otros son nuestros rivales y competidores.

Dimensiones humanas para abordar la escritura

De Zubiría nos habla de tres dimensiones humanas para abordar el desarrollo: el cognitivo, el valorativo y el praxiológico. A través de este estudio creemos posible el poder transferir los mismos al campo de la escritura. Además, creemos firmemente que esta transferencia sería positiva, pues escribir va más allá de sólo reconocer el código, como ya se dijo anteriormente.

En cuanto a la parte cognitiva, la escritura se concibe como proceso cognitivo de orden mayor que se desarrolla paralelamente con el de la lectura. Al conocer la relevancia del manejo de las habilidades que se deben poner en acción para activar los conocimientos previos y dar inicio a la planificación del escrito, se estará contribuyendo a que los participantes se den cuenta de los mecanismos que requieren para poder escribir para que otros entiendan. Para eso, es fundamental considerar que el conocimiento debe girar en torno al manejo de la temática, así como en el de las estructuras prototípicas acordadas por la comunidad científica en la que se desea transmitir la información.

La parte valorativa también juega un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Debemos incorporar estrategias dirigidas a crear un cambio actitudinal sobre los procesos involucrados en la producción escrita. Incluso, podemos observar esta dimensión desde dos perspectivas. La primera es en cuanto a la valoración de la lengua en sí, como instrumento de comunicación e interacción social. La segunda, la situamos en el orden del cambio de la actitud hacia el proceso de producción y así mantener un postura positiva frente a los posibles miedos que surgen en un escritor novato cuando se enfrenta a una hoja en blanco. Lo ideal es hacerles notar que los escritores maduros, también presentan dificultades

para materializar completamente sus ideas. Vale mencionar en este caso, el prólogo de *Doce Cuentos Peregrinos* de Gabriel García Márquez, quien después de muchos años de producción logra terminar esos doce cuentos, y nos narra por qué son doce, por qué cuentos y por qué peregrinos.

En relación a lo praxiológico, es necesario hacer que nuestros estudiantes descubran la utilidad de la producción escrita y reconozcan que escribir es producir conocimiento adecuándolo al contexto. Todo ello con la intención de hacer de nuestras ideas algo exterior que pueda ser mostrado a una audiencia de pares en la comunidad en la que nos estemos formando.

En fin, podemos decir que las tres dimensiones humanas planteadas por de Zubiría (2002) tienen implicaciones directas en el campo de la escritura, pues al concebir el proceso escritural como un acto cognitivo, una acción valorativa y por supuesto funcional, estaríamos enfatizando en el uso real de la lengua escrita. Al tiempo que el desarrollo de esta competencia cobra un papel determinante pues los sujetos le encontrarían sentido contextual y se abandonarían la visión mecanicista implementada por tanto tiempo en nuestra sociedad. En palabras de Moore (1998), estaríamos abordando la práctica escrituraria desde una teoría organicista, pues la capacidad escritural depende del desarrollo cognitivo, axiológico y praxiológico.

Consideraciones finales

La labor docente debe consistir, primordialmente, en enseñarle al participante a desarrollar sus habilidades y destrezas, es decir, en enseñarles a aprender. Muchas de las investigaciones desarrolladas tanto en contextos nacionales como internacionales le otorgan una sesgada relevancia al aprendizaje y por consiguiente nos encontramos con una serie de propuestas metodológicas encaminadas hacia la enseñanza, la parte didáctica.

Dentro de los fundamentos teóricos del modelo pedagógico dialogante, encontramos principios orientadores tanto del proceso de enseñanza como para el aprendizaje. Específicamente, la inserción de la dialogicidad, característica principal del modelo, ha permitido revalorar la práctica pedagógica, puesto que este principio proveniente del método socrático hace que los actores sean partícipes activos de su propio proceso de formación. En este sentido, el rol del maestro es servir de guía, de mediador.

En el campo de la expresión escrita, se hace imperioso proponer actividades y estrategias en la que los participantes sean capaces de producir

textos coherentes y comprender la relevancia del proceso que llevan a cabo, pues no tendría sentido seguir enseñando desde el código. En estos tiempos constructivistas, el énfasis debe radicar en el aprendizaje del tipo significativo y no memorístico basado sólo en reglas y normas gramaticales.

La reconceptualización de la escritura nos lleva a verla como proceso cognitivo complejo que todo ser humano es capaz de alcanzar a través de la práctica y el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas, por tanto es una concepción basada en el discurso y no en la lengua como código. Los aportes de la gramática textual y la pragmática son valiosos para incorporar la dialogicidad en el campo de la escritura.

Referencias

- Álvarez Angulo, Teodoro. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Arnáez, Pablo. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21.
- Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bruner, Jerome. (1988): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula.. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Buenos Aires. Disponible: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 6, 63-80
- Cassany, Daniel. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona: Paidós:
- De Zubiría, Julián. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Madrid: Aula Abierta Magisterio
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald. (2001). *Estrategias Docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Elliot, John. (1997). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flower, Linda y Hayes, John . (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication*. 32, (365-387).
- Jorbas, Jaime y Casellas, Ester. (1997). *La Regulación y la Auoregulación de los Aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Gervilla, Ángeles. (2000). *Didáctica y Formación del Profesorado. ¿Hacia un Nuevo Paradigma?*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- González, S. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En: González, S. e Ize de Marenco, L. (Comps). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: Paidós Educador.
- Hernández, Azucena. y Quintero, Anunciación. (2001). *Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lerner, Delia. (1994). Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica Vigente. *Lectura y Vida*, 15, (3), 33-54.
- Martínez, Ma. Cristina (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Medina Rivilla, Antonio. (1995). La interacción didáctica base para la estrategia y el sistema metodológico del profesorado. En: Sevillano García, A. (Coord). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología* (pp. 131-162). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Moore, T. W. (1998). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Falta la ciudad: Editorial Trillas.
- Prado, Josefina. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Vigotsky, Lev. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En Vigotsky, L.S. *Obras escogidas* (vol II) Madrid: Visor.

LA AUTORA

Nour Adoumieh Coconas

Profesora de la UPEL-Maracay. Magíster en Lingüística. Pertenece al Consejo Técnico Asesor del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz".