

VALORES IMPLÍCITOS EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE PROMOTOR DE LA ESCRITURA COMO RASGOS CULTURALES

Danila Del Valle Zanini Ramírez

Universidad de Carabobo
Valencia, estado Carabobo, Venezuela

Resumen: La presente investigación tuvo como propósito explorar los valores implícitos en la acción didáctica del docente para promover el desarrollo de competencias de escritura, como rasgos culturales de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura de la Universidad de Carabobo. El grupo de sujetos de la investigación estuvo conformado por 13 estudiantes universitarios, cursantes del séptimo semestre de Educación. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, específicamente con un diseño etnográfico. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la observación participante y los instrumentos estuvieron determinados por el guión de entrevista y el diario de campo. Se logró un nivel de reflexión que permitió una propuesta para mejorar la acción didáctica de los docentes, con una visión axiológica, en relación con el desarrollo de competencias de escritura en educación superior.

Palabras clave: Valores, rasgos culturales, acción didáctica, promoción de la escritura.

IMPLICIT VALUES IN THE PROMOTER TEACHER'S DIDACTIC ACTION IN WRITING AS CULTURAL TRAITS

Abstract: The following research had the purpose of exploring the implicit values in the teacher's didactic actions to promote the development of written competences, as cultural traits, for the students of language and literature, in the Faculty of Educational Sciences of University of Carabobo. The research group was constituted by 13 seventh semester college students. The study was framed keeping in a qualitative approach, with an ethnographic approach. The techniques used were: the interview and participant observation and the instruments were determined by the interview script and the field diary. The reflection level achieved allowed for a proposal to improve teacher didactic actions, with an axiological vision, with regard to the development of writing competences in higher education.

Keywords: Values, cultural traits, didactic actions, writing promotion.

I. INTRODUCCIÓN

El rol de la educación es conducir al ser humano hacia su realidad social y ayudarlo a interpretarla, para que asuma la responsabilidad de sus actos y genere conciencia sobre los valores fundamentales para la vida, esta visión concuerda con la posición de Ramos [1] sobre los valores, la vida y educación. Al respecto, Odreman [2] establece que “los docentes tienen la responsabilidad de poner en práctica una pedagogía activa y participativa que garantice el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes” (p.37). Asimismo, la actividad de los profesores depende en su totalidad de la acción del educando, quien es el eje y centro de su propio aprendizaje. Constituye un sujeto activo que construye el conocimiento basado en la calidad y la cantidad de interacciones que realiza con el medio físico y con el ambiente social. Así, el aprendizaje es un proceso en el cual el alumno busca soluciones a las interrogantes que se generan de la realidad y, a través de un juego permanente de preguntas y respuestas, modifica su pensamiento y su concepción del mundo con experiencias significativas.

En tal sentido, como todos los aprendizajes que el individuo construye a lo largo de su vida, el de la escritura debe ser placentero y personal, de allí que los docentes están llamados a considerarla como un proceso que se perfecciona, a partir de su práctica y de la reflexión sobre la acción. Entonces, se puede afirmar que la escritura es un medio para lograr la autonomía porque permite decidir lo que se quiere producir, en qué momento y en cuáles circunstancias. Para Falchini y Palachi [3], “los textos son considerados como acciones del lenguaje” (p.2), ya que poseen las marcas del contexto y cada autor producirá las operaciones de contextualización necesarias para que el escrito cuadre con la situación en la que éste se ha presentado.

No obstante, el desarrollo de competencias de escritura en los educandos, de cualquier edad, se reconoce como un proceso complejo que necesita de diversos componentes para su consolidación. Odreman [2] menciona “en primer lugar, al docente como conductor de dicho proceso, pues es el animador y promotor de las actividades pertinentes para garantizar la producción de textos escritos en cualquier orden discursivo” (p.37). En tal sentido, Ramos [1], plantea que “más allá de facilitar una asignatura, el docente debe educar en valores para así proporcionar a los seres humanos la oportunidad de valorar, estimar su propia existencia, ayudarlo a descubrir su verdadero valor para la vida social y para la

suya propia, y hacer nacer su propia estimación” (p.13). De esta manera, tiene que ser el primer convencido de la importancia de la competencia de escritura para el desarrollo del ser humano y, sobre todo, debe ser escritor activo, estar envuelto por el mundo de las letras y la ejecución de textos creativos.

Igualmente, es importante que todo docente maneje los fundamentos didácticos que subyacen en los programas analíticos de asignaturas relacionadas con el área de la lengua, más aún si las facilitan, de manera tal que puedan garantizar el desarrollo de competencias de escritura en los sujetos que aprenden y analizar las producciones que elaboren en la búsqueda de consolidar la escritura en cualquier área del conocimiento.

Se hace necesario, entonces, destacar la importancia que tiene el programa de una asignatura en el desenvolvimiento profesional de los docentes. A través de ese programa, los educadores pueden desglosar las competencias que deben facilitar, establecer las estrategias que utilizarán y señalar las actividades orientadas al desarrollo de conocimientos en los educandos. De allí su importancia y pertinencia de uso por parte de los docentes en la búsqueda de optimizar este proceso que, en palabras de Falchi y Palachi [3], “el aprendizaje implica la aplicación de diferentes géneros que asumen diferentes formas textuales y lingüísticas”. (p.13).

Los docentes universitarios, haciendo uso de su autonomía institucional, tienden a enfocar los contenidos de los programas que facilitan bajo ópticas posiblemente repetitivas, que los alejan de los objetivos propuestos e impiden a los estudiantes desarrollar competencias, en este caso de escritura, incluso en asignaturas destinadas a ello, como las del área de Lengua y Literatura.

Este es el caso de asignaturas que exigen producción escrita en el contexto del pensum de estudio de la mención Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, cuyo objetivo general radica en facilitar a los estudiantes las estrategias necesarias para desarrollar competencias de producción escrita; sin embargo, algunos estudiantes demuestran marcadas debilidades en lo que respecta a escritura. Muchas veces los docentes de educación dan enfoques particulares a las asignaturas sin tomar en cuenta el programa ni sus objetivos; por lo que se requiere una revisión que va desde lo que se sabe y lo que se promueve hasta lo que se valora.

Ante las aseveraciones planteadas, es conveniente preguntarse ¿Qué significado tiene la congruencia entre el enfoque didáctico de programas vinculados con la escritura y la composición, y los valores reflejados en la acción didáctica del docente en el desarrollo de competencias de producción textual en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo? Ante este interrogante, se planteó el desarrollo de un objetivo centrado en explorar los valores, implícitos en la acción didáctica del docente para promover el desarrollo de competencias de escritura, como rasgos culturales de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

En palabras de Niño [4], “escribir significa plasmar materialmente pensamientos, ideas, sentimientos y sensaciones, en un proceso comunicativo, encaminado al logro de un propósito particular” (p.260). Asimismo, escribir implica producir mensajes que van dirigidos a un lector potencial con una intención comunicativa, que puede situarse en el plano cognoscitivo, de expresión afectiva, estética o de interacción. Por lo tanto, la escritura forma parte de la esencia misma del ser, subyace de la mezcla de sus emociones, cuando al conflictuarse con su yo redactor da vida y forma al universo eterno de las letras impresas. Fraca [5] considera la escritura “una actividad específica del ser humano cuyo fin primordial es comunicar intencionalmente su mundo social, a través de un sistema lingüístico, pincelado por escrito con superestructuras diversas” (p.61). De esta forma, establece que en la escritura confluyen dimensiones variadas que la configuran como el retrato escrito del pensamiento humano, entre las cuales pueden destacarse las relativas al sistema escrito (dimensión lingüística), a los procesos cognoscitivos que facilitan las estrategias para escribir (dimensión psicológica) y a las praxis didácticas de los docentes, aunadas al uso que de la escritura como umbral de comunicación realizan los alumnos (dimensión social).

Sobre la base de los argumentos expuestos, puede afirmarse que un estudio centrado en el desarrollo de competencias de escritura por parte de individuos que funjan como educandos en contextos educativos diversos, implica investigar dicha actividad desde su génesis hasta sus concepciones actuales, al pasearse incluso por los diferentes enfoques didácticos subyacentes en los programas que la promueven y mantienen relaciones directas con las acciones pedagógicas de los docentes, posibles promotores y animadores a la escritura. De allí la importancia de realizar investigaciones en esta área

de la lengua, a fin de generar aportes significativos en la formación de los futuros profesionales.

De esta manera, la presente propuesta tiene como norte explorar la relación entre el enfoque didáctico que subyace en el programa de la asignatura a indagar y la praxis del docente facilitador, en el desarrollo de competencias para la escritura en los estudiantes que la cursan y se justifica desde perspectivas tanto institucionales, didácticas, psicológicas, epistemológicas como sociales. La metodología que caracterizó el trabajo desarrollado fue de tipo cualitativa, materializada en un diseño etnográfico que permitió el desarrollo de registros de observación y la realización de entrevistas cuyo contenido fue categorizado y abordado cualitativamente a partir de las propuestas metodológicas de Martínez [6] en relación con los procesos de “categorización, teorización, triangulación metodológica y triangulación teórica” (p.263). En torno a una perspectiva Didáctica, el trabajo conllevó a conocer el significado que profesores de asignaturas que exigen producción escrita en los estudiantes, otorgan a su rol docente y perfil profesional, como orientadores, investigadores y promotores del aprendizaje y desarrollo de competencias de producción escrita en sus estudiantes. Desde el punto de vista axiológico, esta propuesta busca conocer los valores implícitos en la acción didáctica de los responsables de promover las competencias de escritura en el contexto universitario, pues todo docente debe educar conforme a los principios morales. Desde una visión Psicológica, este estudio permitió conocer las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, para desarrollar competencias de producción escrita en los sujetos aprendices y conocer la intencionalidad comunicativa que subyace en el texto impreso por el educando, a través de la puesta en práctica de sus procesos cognoscitivos y de los valores e intereses proyectados.

Epistemológicamente, a través de esta propuesta se generaron aportes al conocimiento científico del proceso de escritura, al relacionarlo dialécticamente, desde un enfoque postpositivista, con la práctica social. En torno a la perspectiva Social, este estudio permitió vislumbrar al estudiante como un ser contextual que vive en comunidad y necesita de la escritura para comunicarse con otras personas, revelando incluso a desconocidos su verdadera identidad y mundo interior, a través de textos cargados de subjetividad en medio de una incesante búsqueda de revelación. Asimismo, el trabajo en cuestión tuvo dentro de sus intenciones primordiales desarrollar competencias de escritura en

los estudiantes, a partir del reconocimiento que éstos otorgan a dicha actividad como vehículo o medio de desenvolvimiento social en la era de la información.

La estructura de este trabajo se ha desarrollado en cuatro partes esenciales: En principio, se ofrece una introducción en la que se refleja las motivaciones de la investigación, la metodología y las acciones que se siguieron. En la segunda parte, se ofrece el desarrollo en el cual figura la fundamentación teórica y las bases para la siguiente sección, en la que se presentan los resultados. Por último, se presentan las conclusiones del estudio considerando criterios de transferibilidad del proceso investigativo.

II. DESARROLLO

Específicamente, en la línea de investigación, producción escrita, Márquez [7] abordó este proceso con un estudio que lo concibe como una competencia lingüística que ayuda a desarrollar de nuestros conocimientos y conecta nuestro mundo interior con el exterior. El objetivo general de este trabajo de investigación se centró en analizar los usos y fines de la escritura en los docentes de Media General de la U. E. “San José de los Chorritos,” ubicada en la avenida principal de Los Chorritos en el Municipio Libertador del Edo. Carabobo.

Se consideraron en la investigación de la mencionada investigadora los postulados teóricos propuestos por Vigotsky [8], Cassany [9], Halliday [10], Barrera Linares [11], Smith [12], entre otros, para aclarar los planteamientos definidos a través del proceso exploratorio de la investigación. Los sujetos de la investigación fueron tres docentes tomados con intencionalidad de tres áreas diferentes, Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación para el Trabajo. Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante y la entrevista no estructurada.

El trabajo permitió concluir que los usos y fines de la escritura de los docentes se limitan al ámbito académico como a su planificación diaria y demás registros valorativos del desempeño del alumno en el aula desde el punto de vista académico y conductual. Por el abordaje multidisciplinario, determinado por la selección de los sujetos de investigación, la vinculación con la formación docente y el abordaje del proceso de producción escrita, se consideró este trabajo de investigación como otro antecedente relevante para la presente propuesta.

Por último, Tallaferro [13] planteó el desarrollo de un

trabajo de investigación en el que se concibe la escritura como una actividad realizada diariamente en las aulas. El propósito principal de esta investigación fue describir las estrategias metacognitivas empleadas por cinco estudiantes de 5to año de bachillerato del Liceo Nacional Manuel Gual al producir textos. Se trata de un estudio de caso desarrollado en el paradigma postpositivista que, sin embargo, contó con un momento positivista necesario para alcanzar el propósito establecido.

Para recolectar la información, se usaron tres herramientas: Un cuestionario, la producción de un cuento por parte de los estudiantes, y una entrevista focalizada. Dicha información se sometió a la triangulación de datos y se obtuvo dos conclusiones resaltantes. En principio, se determinó que no todos los estudiantes emplean las estrategias metacognitivas necesarias para la producción escrita y la segunda conclusión apunta a que existen incongruencias entre lo que manifiestan poner en práctica y lo que realmente hacen.

Al develar la visión de la escritura de los sujetos de investigación, y al contrastar la visión cualitativa con una propuesta de naturaleza cuantitativa, se propone este trabajo como antecedente relevante en el sentido de que podría utilizarse como contrapunto para contrastes metodológicos en el abordaje del tema de la escritura y los procesos que siguen los docentes para su desarrollo en contextos formales.

Como bases teóricas para el desarrollo de este trabajo, se asume la visión de Cassany [8], relacionada con las acciones para la mediación de la escritura en los contextos formales. Se sugiere abrir el contexto académico a la realidad escrita del entorno, considerando que la diversidad de escritos de la calle, de la biblioteca, de la comunidad, se inserten en el contexto académico. Implica este proceso el reconocimiento del poder de la lectura y la escritura así como la importancia de la integración de la tecnología.

Otro aspecto que debe considerarse, según este investigador, es poner énfasis en el significado y en la interpretación. Para Cassany [8], lo fascinante de escribir es descubrir que los otros pueden leer –y comprender- lo que se piensa. El tercer rasgo que debe considerarse es leer y escribir en cooperación. Se concibe en este contexto que los actos de leer y escribir no son tareas individuales.

Esta sección del artículo esboza la metodología que permitió la realización del estudio. Incluye definiciones sobre el tipo de investigación que se

realizó; especificaciones del grupo seleccionado y de los criterios a través de los cuales se escogió el mismo; señalamientos sobre las fuentes de observación de la investigadora; identificación de las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Para el desarrollo del presente estudio se utilizó, dentro del enfoque cualitativo, la investigación etnográfica. Las dimensiones inductivas de este tipo de investigación, reflejado en el diseño seleccionado, son señaladas por Goetz y Le Compte [14] quienes afirman que el proceso de inducción ofrece un bosquejo de teorías preliminares a partir de las cuales puede darse una discusión dialógica materializada en una triangulación teórica.

Según Orozco, Labrador y Palencia [15] “la etnografía es una modalidad de investigación que busca describir un fenómeno en su totalidad, dentro de su entorno cotidiano y desde las perspectivas de quienes lo conforman o habitan” (p.74). Su propósito es indagar el comportamiento social y cultural del hombre. Este modo de estudio se acerca al enfoque cualitativo y analiza todos aquellos datos procedentes de observaciones, entrevistas, documentos, grabaciones, relatos, archivos, entre otros. De igual forma, sostienen que la etnografía se vale de la triangulación para validar la información recaudada desde diversas perspectivas. El etnógrafo debe asumir su rol y discriminar la subjetividad de los informantes y la suya en beneficio de la validez del estudio. La descripción de la metodología cualitativa incluye la flexibilidad y la apertura para el desarrollo de observaciones y entrevistas que se registran, se categorizan a través de un proceso de asignación de significados, la organización de la información y la triangulación o contraste entre las teorías emergentes y las establecidas por otros investigadores reconocidos. De esta forma, por la fidelidad de los registros y los detalles del abordaje cualitativo de la información, puede garantizarse la transferibilidad del trabajo que, en otros contextos, se conoce como réplica o reduplicación en distintos entornos.

Para la autora del presente estudio, el grupo se define como el número de individuos que unidos al investigador emprenden una disertación, participando activa y reflexivamente en el transcurso de la misma. El grupo que se seleccionó estuvo constituido por trece (13) estudiantes del turno de la noche, cursantes del séptimo semestre de la mención Lengua y Literatura, inscritos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Estos estudiantes fueron escogidos sobre la base de los siguientes criterios: Rasgos comunes de formación, ya que los estudiantes

seleccionados han desarrollado sus competencias lingüísticas y didácticas bajo las normas establecidas por los docentes del Departamento de Lengua y Literatura. Ellos conocen el pensa de estudio que cursan y valoran la relevancia de la asignatura para el desarrollo de competencias de escritura. Consolidación grupal, porque en su mayoría los alumnos han venido trabajando juntos desde el tercer semestre, es decir, ya están definidos como grupo. Necesidad de cursar la asignatura, debido a que los estudiantes están conscientes de su importancia para el logro de una formación académica eficaz, además de ser obligatoria para la obtención de su título profesional. Por otro lado, las técnicas para la recolección de la información fueron la entrevista y la observación participante.

En palabras de Nube y Sánchez [16], “la entrevista constituye una técnica conformada por preguntas previamente elaboradas o adicionadas durante la conversación entre el investigador y el entrevistado, por fracciones largas o cortas de tiempo” (p.1). Esta técnica permitió a la investigadora recaudar la información necesaria, por parte de cinco (5) estudiantes seleccionados al azar y del profesor de la asignatura, durante la fase de recolección de la información a través de un guión de entrevista categorizado y planificado cuyas alternativas de respuesta serán cerradas.

La observación participante según los mencionados investigadores es una forma de acercamiento a la realidad. Nace como reacción al trabajo bibliográfico de los etnólogos. Designa la investigación que involucra la interacción social entre los participantes y recoge los datos de modo sistemático. Implica captar la realidad social o cultural del grupo seleccionado e incluye tanto al investigador como al grupo. Hay que conjugar la conceptualidad del otro con la visión del observador para llegar al conocimiento más aproximado a la realidad objetiva. En la presente investigación, las fuentes de observación fueron dos (2): La investigadora y el profesor de la asignatura. Entre las fuentes de triangulación de análisis figuraron la investigadora y el profesor de la asignatura. El instrumento de recolección de la información correspondiente a este proceso fue el diario de campo.

Para Campos y Espinoza [17] el diario de campo “consta de un registro que el investigador hace en el momento de la observación o inmediatamente después de la jornada de trabajo” (p.25). En este caso, se realizaron seis (6) diarios de campo que se encontraron guiados por interrogantes que le facilitaron a la investigadora adentrarse al escenario educativo, encabezadas por los

relativos qué, quiénes, dónde, cuándo, cómo, y por qué, en la búsqueda de recolectar la información necesaria.

III. RESULTADOS

Como un intento de reconstrucción de la realidad estudiada a partir de la visión de los participantes y de la acción didáctica observada en el aula de clase, se presenta la siguiente síntesis teórica que se ha estructurado sobre la base de los registros de entrevistas, cuyas fuentes fueron los participantes del proceso desarrollado en el aula, incluyendo el docente; igualmente se han tomado en cuenta en forma cronológica y organizada las categorías de los diarios de campo que ofrecen un panorama sobre la visión de la investigadora – observadora en las sesiones de trabajo.

Para la configuración de un panorama que refleje la realidad estudiada, se inició la conversación con el facilitador en torno a su formación profesional; en este sentido, el profesor expuso brevemente su perfil académico:

M.C.: Bueno, en primer lugar, yo soy graduado de Educación, en educación, mención Lengua y Literatura, de aquí, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Este... y, generalmente, me he desempeñado a nivel universitario con materias como, que tienen que ver con la... eh... la... el desarrollo de habilidades de producción de textos y de comprensión de textos. Eh... actualmente terminé un postgrado, eh... en educación superior y he empezado, dos veces, la maestría en Lectura y Escritura y no la he podido terminar por diversas causas...(Entrevista N° 1).

En relación con la identificación del docente con el programa de la asignatura, puede decirse que el docente no participó en la elaboración del programa; es decir, cuando inició su trabajo en la asignatura ya existía el programa de la misma y sencillamente se le dieron instrucciones para que lo desarrollara. Se observa una visión del facilitador que refleja una idea de que el programa de la asignatura debe ser desarrollado a partir del principio de autoridad; para ello, según sus puntos de vista, debe hacer uso de la intuición; sin embargo, en algunas ocasiones, se observó cierta confusión o contradicción entre los juicios de valor emitidos por el profesor durante la conversación y lo que, por principio de autoridad, debía asumir como ya establecido. Es necesario reflexionar sobre este aspecto, que se refleja en la siguiente cita de la entrevista:

D.Z.: ¿Realizó usted el programa de la asignatura Redacción y Composición?

M.C.: No, ya estaba diseñado cuando me lo dieron (risas). D.Z.: ¿Contribuyó usted en la realización del programa? M.C.: Tampoco, no... (risas) (expresión de rubor, pena). D.Z.: ¿Conoce usted los enfoques metodológicos del programa de la asignatura? ¿Qué opinión le merece? M.C.: Bueno, este... hasta donde tengo entendido la asignatura, eh... está vista desde un punto, desde un enfoque constructivista, o sea que... que... (duda) la asignatura tiende a ser dinámica y no sobre la base de ejercicios, de ejercicios que no, o sea ejercicios estáticos que no llevan al muchacho a producir, sino sobre la base de englobar todo el proceso de composición en un contexto, en el cual, los textos son útiles (gestos de dudas)...(Entrevista N° 1).

Se refleja en la conversación cierto desconocimiento del docente de la esencia de un enfoque metodológico del programa de la asignatura, igualmente se hace expresa una confusión del docente en relación con los enfoques didácticos del programa de la asignatura; por esa razón, el docente decide asumir alternativas de trabajo propuestas por el docente sobre la base de su experiencia. Tal situación se refleja en el siguiente fragmento de la entrevista:

(En este momento la entrevista fue detenida, debido a que el profesor no comprendía exactamente el significado de la pregunta anterior y me solicitó le fuese aclarado su significado. Yo le di la explicación respectiva y, posteriormente, el profesor me sugirió que le repitiera la pregunta y eliminara la grabación anterior para anexar la que sigue. Asimismo, alegó que el programa de la asignatura que le fue entregado no revela los enfoques que lo sustentan... «Entrevista N° 1»).

Este factor que pudiera considerarse como negativo, es resuelto por el docente a partir de la propuesta del desarrollo de una acción didáctica centrada en su experiencia, tal como se afirma posteriormente:

M.C.: Bueno, igualmente, la asignatura también está diseñada para desde un punto de vista constructivista, de tal manera que, los muchachos, este... produzcan textos que son significativos para ellos, como para un posible lector y, por tanto, están enmarcados en un contexto y, por lo tanto, esos textos van a tener las características que tendrían los textos en su contexto, en su contexto natural. Obviamente, a veces, es difícil ... (Anexo N° 1).

Fue así como quedó establecido que el docente desarrollaría su acción didáctica sobre la base de sus propias experiencias y tratando de dar cumplimiento a un programa ya impuesto que debía desarrollarse sobre la base del principio de autoridad; sin embargo, la acción docente como realidad impregnada de un profundo componente humano, puede tomar diferentes matices de acuerdo con la visión de la persona que la promueve.

Por tratarse de una mención combinada (lengua y literatura) de los participantes que se forman como futuros Licenciados en Educación, se observa una marcada tendencia hacia los estudios literarios y cierta dificultad en el abordaje de los estudios de la lengua; la mayoría de los participantes entrevistados inclinaron sus gustos y preferencias hacia la literatura. En los siguientes fragmentos se observa esta tendencia:

D.Z.: ¿Con cuál de las dos áreas te identificas más y por qué? A.A: Con Literatura porque, no sé, es más apasionada que la Lengua. Me gusta la poesía, leer, eh... me atrae, no sé, bueno... (Ver Cuadro N° 2) (...) D.Z.: ¿Con cuál de las dos áreas te identificas más y por qué? R.A: Bueno, como te dije anteriormente la Literatura, por lo mismo, me gusta leer, aparte me gusta escribir; mis... mis sueños, mi pensamiento es ser escritora, estee... y me gusta enseñar es la literatura más que la Lengua, aunque de la Lengua me gusta es la parte fonética y fonología... (Ver Cuadro N° 3) (...) D.Z.: ¿Con cuál de las dos áreas te identificas más y por qué? N.G: Con la literatura porque me gustan mucho los libros de lectura... (Entrevista N° 4)

Probablemente, esta tendencia hacia la literatura influye en la concepción de la escritura por parte de los estudiantes, ya que afirman que la escritura es un medio de expresión de sentimientos, una vía para lograr la producción que puede ofrecer goce estético a los demás, una forma de hacer literatura. Quizás por esa misma razón, al abordar la realidad de la escritura como producción que requiere de competencias relacionadas con el área de la lengua, los participantes asumen y reconocen que poseen debilidades a la hora de plasmar sus ideas por escrito. Esta categoría desencadenó la autorreflexión sobre el propio proceso de escritura. Un ejemplo de esta realidad se refleja en la siguiente cita:

D.Z.: ¿Has tenido problemas con la escritura? ¿Cuándo se te han presentado esas dificultades? M.C.: Mira en momentos de... de redactar ¿Verdad? Por lo menos haciendo los planteamientos, la justificación, he tenido que

hacerlos una y otra vez. Yo creo que todo el que escribe ¿Verdad? escribe y luego vuelve, lee, corrige y vuelve a escribir porque algo se te ha olvidado, tú piensas que esto está demás, está de menos, obviaste tal palabra, entonces vuelvo a escribir... (Entrevista N° 5)

Entre estas reflexiones, afloró la concepción de los estudiantes en relación con el docente y su práctica sobre la base de sus propias experiencias de la escritura sistematizada en el aula. Se manifiesta una necesidad expresa de apoyo docente por parte del estudiante; ya que en reflexiones relacionadas con la forma de evaluación de sus propios textos por parte del docente se muestran debilidades como la falta de mediación efectiva y correcciones tendentes a la formación real. En ocasiones, los participantes afirmaron haber recibido cierto apoyo por parte de algunos docentes en relación con su proceso de escritura; sin embargo, ese apoyo se dio en los últimos semestres de la carrera. Esta valoración de los participantes en relación con la asignatura y la acción docente que en ella se da generó reflexiones sobre la actitud de los alumnos en el desarrollo de materias de esta naturaleza.

IV. CONCLUSIÓN

Es necesario resaltar que, si bien en el desarrollo de asignaturas cuyos programas se vinculan con la Redacción y la Composición en la mención Lengua y Literatura, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, no reflejaba expresamente muchas de las estrategias, técnicas y recursos utilizados por el docente, la interacción y la consolidación de rasgos culturales relacionados con el desempeño didáctico del docente en el aula, desencadenó una dinámica propia y particular en la que las necesidades manifestadas por los estudiantes, al inicio del proceso a través de las entrevistas realizadas por la investigadora, se vieron cubiertas por el desempeño del docente en el aula, ya que se promovieron textos no literarios con estrategias de mediación efectivas y adecuadas a las necesidades individuales de cada participante. Indudablemente, el ser humano en interacción con otros puede generar lazos factibles de convertirse en parte de una cultura comunicativa y, en este caso, tendente al aprendizaje a través de actitudes consolidadas sobre la base de la costumbre instaurada en la comunicación del día a día. Los procesos de categorización y triangulación permitieron concluir que existe una cultura de aula que se instaura implícitamente en acuerdos didácticos para la promoción de actitudes hacia la redacción. Cuando

estas actitudes surgen por sí solas y no son impuestas, se convierten en rasgos culturales agentes de cambio y transformación. Es preciso seguir reflexionando sobre estos aspectos y teorizar más profundamente sobre los valores implícitos que se develaron gracias a este trabajo.

V. REFERENCIAS

1. Ramos, M. (2001) Para Educar en Valores. Teoría y práctica. Ediciones Paulina. Caracas Venezuela. pp. 395.
2. Odremán N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. Valencia: Cándidus. Nº 17. pp. 33-37.
3. Falchini, A. y Palachi, C. (2014). Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica. Argentina: Universidad Nacional del Litoral. pp. 1-6.
4. Niño, V. (2000). Los procesos de comunicación y del lenguaje. Santa Fe de Bogotá: Ecoe Ediciones. pp. 366.
5. Fraca, L. (2001). La composición escrita. Valencia: Cándidus noviembre- diciembre. pp. 60-63.
6. Martínez, M. (2006). Martínez M. (2004) Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México. pp. 351.
7. Márquez, I. (2011). Usos y fines de la producción escrita en los docentes de Media General de la U.E. "San José de Los Chorritos". Municipio Libertador, estado Carabobo. Trabajo especial de grado no publicado. Valencia: Universidad de Carabobo. pp.126.
8. Vigotsky, L. (1995; orig. 1934). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós. pp. 126,
9. Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. pp. 297.
10. Halliday, M.A.K. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado, México, F.C.E. pp. 328.
11. Barrera, L. (1996). Sobre las habilidades verbales del estudiante de la Universidad Simón Bolívar. Revista Clave, 5. pp. 53-60.
12. Smith, F. (1982). Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 365.
13. Tallaferro, M. (2013).Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos. Trabajo especial de grado no publicado. Valencia: Universidad de Carabobo. pp. 156.
14. Goetz, J. y Le Compte, M. (1998): Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa. Madrid. Morata. pp. 280.
15. Orozco, C; Labrador, M. y Palencia, A. (2002). Metodología. Valencia: Ofimax de Venezuela. C.A. pp.186.
16. Sánchez, M. y Nube, S. (2003). Metodología cualitativa en Educación. Acarigua: Cándidus Editores Educativos. pp. 16-22.
17. Campos, A y Espinoza, H. (2003). La investigación acción participativa en Lectura y Escritura. Reflexiones para la praxis. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Profesores Asociados. Valencia: Universidad de Carabobo. pp. 138.