

SOCIEDAD DE ESCRITORES

Estrategias metodológicas
para recrear la escritura

cuentos

producción

constructivismo

textos

lenguaje

competencia
comunicativa

propósitos

ideas

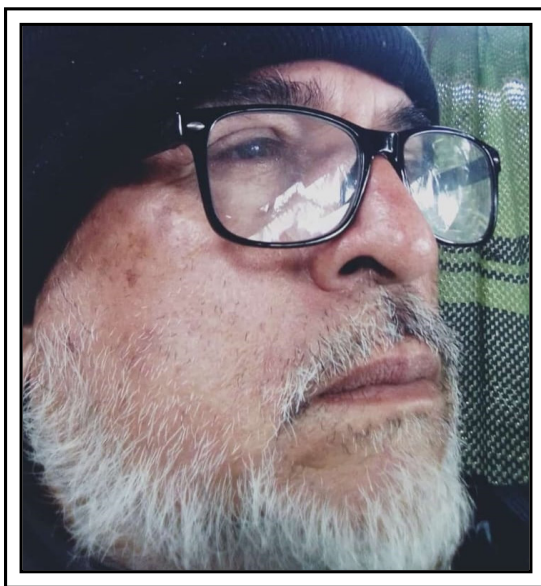


UNELLEZ

La Universidad que Siembra

Ramón Evelio Molina y Victoria Tomassetti

Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora
Colección: **Docencia Universitaria**



Ramón Evelio Molina

Egresó Licenciado en Educación de la Unellez con las menciones de Castellano y literatura y Educación familiar y ciudadana. Es magister en Lectura y escritura, egresado de la Universidad de Carabobo. Obtuvo Suficiencia Investigadora en la Universidad de Valladolid, España. Realizó estudios avanzados en la Universidad Kleber Ramírez de Mérida, donde alcanzó el título de Doctor en Pedagogía Crítica. Ha ejercido la docencia desde 1975 en niveles desde educación primaria hasta postgrado. Se desempeña como profesor con categoría de Titular a dedicación exclusiva de la Unellez, con el área de Lengua y Literatura en el Programa Ciencias de la Educación y Humanidades y es facilitador colaborador de la Escuela Nacional de Poesía Juan Calzadilla. En Unellez fue jefe del núcleo de Santa Bárbara, gerente del Fondo Editorial de la Unellez, director de Innovación Curricular, director de Darse, entre otros cargos. Ha realizado siete investigaciones en el área de Lengua y publicado los libros: Hugo Chávez, Revolución en Décimas, La lengua escrita: un estudio de caso en Barinitas y Alí Primera su historia en décimas. Fue galardonado con el Premio Único de Poesía en el Concurso de Literatura Universitaria en 1997 y con el Premio Único de Narrativa en el concurso del mismo nombre, en 2006.



**Victoria Mercedes de la Corteza Tomassetti
Suárez**

Ha sido docente de preescolar, de bachillerato y universitaria. Se desempeña como profesora de la Unellez en el VPDS, a dedicación exclusiva, con Categoría de Titular. Institución de la cual es egresada como licenciada en Educación con las menciones de Castellano y Literatura y Educación Familiar y Ciudadana. Es docente de Castellano y Literatura. Área en la que se desempeña en el Programa Ciencias de la Educación y Humanidades. Entre sus cargos más relevantes figuran: jefa del subprograma Castellano y Literatura, jefa del subprograma Especialidades, jefa del programa Ciencias de la educación y humanidades, secretaria del Consejo Académico y rectora de la Unellez. Obtuvo Suficiencia Investigadora en la Universidad de Valladolid, España, maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo y es doctora en Pedagogía Crítica, egresada de la Universidad Kleber Ramírez de Mérida. Ha sido destacada docente investigadora. Versos disueltos en una taza de café ajena es título de un libro de su autoría, editado por FEDUEZ.

Autoridades universitarias

Katiuska Angulo Mina
Rectora

Massiel Poleo Novoa
Secretaria General

Eneil Cabello
Vicerrector de Servicios

Arramigris Ferreira Herrera
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Social

José Gregorio Baudo
Vicerrector de Producción Agrícola

Reynaldo Mujica Mendoza
Vicerrectora de Infraestructura
y Procesos Industriales

Marielida del Carmen Rodríguez
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Regional

Dalia González
Gerente de la Fundación Editorial
Universidad Ezequiel Zamora

*Sociedad de escritores. Estrategias
metodológicas para recrear la escritura*

© Ramón Evelio Molina
© Victoria Tomassetti

Abril, 2026

Yolimar Pérez
José Franco
Maquetación

Gustavo Quintana
Diseño de portada y cuidado de edición

ISBN: 978-980-248-341-9
Depósito Legal: BA2026000018



■ ■ Dedicatoria

*A la memoria de Cruz y Palmerino,
fuentes de luz y creación de seres que amo:
mis hermanos.*

VICTORIA

*A María Martina Vergara de Molina,
mi madre, en memoria.
A mis nietas y a mis nietos.
A mis hijos y a mi hija.*

RAMÓN EVELIO

■ ■ Reconocimiento

*A Zaritza Bernay. En su permanente proximidad de lejanía
es siempre fuente de inspiración. Maestra de firme apoyo
y transmisora de sensibilidad por el hecho educativo.*

VICTORIA Y RAMÓN EVELIO

Dedicatoria.....	5
Reconocimiento.....	6
Resumen	9
Presentación	10

Capítulo I. La enseñanza de la lengua 16

Un recuerdo necesario.....	17
Una nueva mirada investigativa: El constructivismo social en la escritura	19
Antecedentes en la enseñanza de la escritura.....	22
¿Qué ha pasado en Venezuela?	22
A modo de resumen.....	25

Capítulo II. La didáctica de la escritura: enfoques 27

La didáctica de la escritura como eje central de la formación docente	28
La didáctica y el proceso de escritura	29
Enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura.....	34
Enfoque genético.....	35
Enfoque lingüístico	38
Enfoque escolar.....	39
Enfoque cognitivo	42
La escritura	43
Opiniones breves sobre el acto de escribir	45
Escribir... ¿Cómo escribir?.....	47
El papel del docente	48

Capítulo III. La escritura como producto y como proceso. Modelos de composición escrita 51

La escritura como producto	52
La escritura como proceso y los modelos de composición.....	54

Modelo Bereiter	54
Modelo de Hayes y Flower.....	55
Momentos del proceso: las elecciones del autor	60
La estructura de párrafos	62
La relación de párrafos	62
La estructuración de las oraciones (syntaxis)	63
El léxico supone	63
La ortografía	63
La revisión.....	63
La recopilación de la información	64
La selección y organización de la información	64
Modelo de Parodi	65
Hacia un diagrama integral bidireccional.....	67
Modelo de Morles.....	67
Modelo de Van Dijk y Kintsch.....	69
Modelo de Lerner y Levy.....	70
Modelo de Cassany	71
Implicaciones pedagógicas.....	72

Capítulo IV. Tipología textual, funciones del lenguaje y la enseñanza de la gramática 73

Tipología de texto	74
Tipología de textos según Adam	74
Tipología de textos según Bronckart	75
Los textos y las funciones del lenguaje	76
Función informativa.....	76
Función literaria.....	76
Función apelativa	76
Función expresiva	76
Aportes de la tipología de textos en la enseñanza de la escritura.....	77
Consideraciones sobre el texto	78
La enseñanza de la gramática. ¿Ya no hay que enseñar gramática?	79
Reflexión gramatical	83

Capítulo V. Manantial de ideas y las estrategias metodológicas 85

Manantial de ideas que fluyen hacia las estrategias metodológicas	86
Estrategias metodológicas	89

Bibliografía	234
---------------------------	------------

Este no es un libro de gramática, aunque posee mucho de sus elementos. Tampoco es un libro de lingüística aunque hay aquí mucho de ella. Menos un tratado que obliga a seguir instrucciones sin desvíos y sin atajos. Se trata de un libro para la práctica de la escritura, con fundamentación teórica y metodológica. Es un libro que sueña, que anhela convertirse en instrumento útil para los diversos sectores educativos. Para que la gente, una vez lo tenga en sus manos, lo haga parte de su vida como elemento importante para la formación de una sociedad de escritores. Es entonces un verdadero aporte académico teórico-práctico al hecho educativo y a la vida.

Aquí se presentan estrategias metodológicas útiles para generar escritos académicos, poéticos, narrativos, de opinión, epistolares, imaginarios, que atiendan necesidades de redacción o composición escrita de los estudiantes. Está dirigido especialmente a los que cursan Letras, Castellano y Literatura o afines, aunque mucho de lo que aquí se expone bien podría ser aplicado, a profesores de la carrera de Educación de otras menciones, a estudiantes de Derecho y a escritores en formación, debido a la universal proyección que tiene el proceso de escritura, que se encuentra en todas las estrategias. Pues todos llegan a usar la escritura como instrumento útil para el desarrollo de su profesión e incluso para sus proyectos de vida.

Se espera que a partir de las orientaciones, de las sugerencias, de las instrucciones o de las recomendaciones que en este libro se encuentran; sus lectores, estudiantes y profesores, se rebelen y rompan con el libro-maestro, incluso con lo que aquí se dice y sientan la escritura más que como patrón, como una búsqueda personal de expresión.

Nos complace la idea de presentar este libro acompañados con el poeta Andrés Eloy Blanco, no sólo para que nos regale unos versos de entrada aquí, sino para que con sus versos entreteja, a todo lo largo, esta presentación. Se trata del poema Liras Trenzadas de su libro Giraluna.

I

Libro de amor le haría
que fuera alcoba de soñar con ella,
alcoba de hostería
con fama de querella,
colchón de nube y tragaluz de estrella.

Cuentos de "aquél" y "aquélla"
contaría la voz del hostelero,
del mozo y la doncella
que allí, en noche de enero ,
ella jugó de altar y él de altarero.

Romance del viajero
que trae capa, mujer, amor en fuga
y altibajo el sombrero, todo lo que conjuga
con el querer, cuando el querer madruga.

En las últimas décadas, la lengua, y con ella la escritura del idioma español ha evolucionado y está evolucionando de manera tan acelerada que imprime todos y cada uno de los sucesos históricos y las necesidades contemporáneas socioculturales de los pueblos.

El cuento que subyuga
contara yo, mientras su colcha fría
la ansiosa frente enjuga;

en liras hablaría
y ella lira con lira trenzaría.

Así el libro sería
Giraluna en alcoba de posada
y a la ventana iría,
toda giralunada
de amor y "ven" la voz de su mirada.

II

Libro de amor le hiciera
que fuera nave de viajarle el sueño
con lira marinera
de la sonrisa el seño,
del hondo gozo al llanto ribereño.

La vertiginosa competencia expansiva de los medios de comunicación está provocando una permanente búsqueda del lenguaje, sobre todo en el uso cotidiano de la escritura, para hacerla llegar a todas las potenciales audiencias de la calle, de la escuela, del liceo, de la universidad, de la casa, de la empresa, de la política, de la vida toda. Es con la escritura y toda la creatividad que con ella crece y con ella se difunde, que se tratan los temas de actualidad que a todos interesan.

11

Patrón margariteño,
cuidara yo del rumbo y del garete
para que, siempre isleño,
nunca hallara ni flete
ni luz ni puerto el corazón grumete.

Viajar, viajar, banquete
con vino de altamar y pan de nube,
del casco al gallardete
silbo de amor que sube
llamando a la cigüeña y al querube.

Viaje como el que tuve
que hacer de mar a mar, de claro en claro
hasta que en ella estuve
como en lento disparo:
luna y girando, giraluz del faro.

Con modestia decimos, que la iniciativa del producir este libro nace de un gran objetivo que desde hace tiempo nos palpitaba en la memoria: Alcanzar de los y las estudiantes una escritura más eficaz, más clara, más creativa, más coherente,

y si se quiere adecuada, de manera que algún día podamos tener una sociedad de ciudadanos escritores que lean y escriban con creatividad todo tipo de textos.

Camino sin reparo
del mar, Jerusalén con barcarola,
vivir al desamparo;
y al morir, enarbola
dos cruces el calvario de la ola.

III

Libro de amor soñaba
que fuera globo de llevarle en vuelo
donde el volcán acaba,
muere el humano celo
y empieza el ultramar y el sobrecielo

Celeste riachuelo
para izar en la orilla transparente
la flor de su pañuelo
y hacer de su corriente
lo azul más puro del amor ausente.

Este no es un libro de gramática, aunque posee mucho de sus elementos. Tampoco es un libro de lingüística aunque hay aquí mucho de ella. Menos un tratado que obliga a seguir instrucciones sin desvíos y sin atajos. Se trata de un libro para la práctica de la escritura, con fundamentación teórica y metodológica. Se trata de un libro que sueña, que anhela convertirse en un instrumento útil a las profesoras y los profesores de todos los sectores educativos y a los y las jóvenes, especialmente estudiantes universitarios, para que una vez en sus manos lo hagan parte de su vida como elemento importante para la formación de una sociedad de escritores. Es un verdadero aporte académico teórico-práctico al hecho educativo.

Raudal de luz, afluente
del infinito mar donde pasea
su góndola el creciente,
donde Venus campea
y el cargado galeón del Sol fondea.

Sobrenadada aldea,
Venecia cenital, Lido de bruma,
celestial azotea
donde el sueño es de espuma,
la voz y el caminar de pluma.

Amor que así resuma
la atracción sideral: flama con flama,
el cuerpo que se suma
el cuerpo que lo llama
y en torno al Sol el girasol que ama.

En este libro presentamos estrategias metodológicas útiles para generar escritos académicos, poéticos, narrativos, de opinión, epistolares, imaginarios, que atienden necesidades de redacción o composición escrita de los estudiantes universitarios. Está dirigido especialmente a los que cursan educación por la mención Castellano y Literatura, aunque mucho de lo que aquí exponemos bien podría ser aplicado, debido a la universal proyección que tiene el proceso de escritura, que se encuentra en todas las estrategias, a profesores de la carrera de Educación de otras menciones, a estudiantes de Derecho y a escritores en formación. Pues todos usan y llegarán a usar la escritura como instrumento útil para el desarrollo de su profesión e incluso para sus proyectos de vida.

IV

Libro de viaje corto
que en un sorbo se amara y se leyera,
pero entre ocaso y orto
sus hojas repitiera
como un regreso de la primavera.

Libro de amor que fuera
tordillo, de anca y silla hospitalario,
carro de dos, litera,
tranquilo dromedario,
lento viajar de hacienda a campanario.

Amor de gusto agrario,
fervor del verde y devoción del trino,
más lejos el canario
que el turpial campesino,
más nuestra la vereda que el camino.

Esperamos que a partir de las orientaciones de las sugerencias, de las instrucciones o de las recomendaciones que en este libro damos; sus lectores, estudiantes y profesores, se rebelen y rompan con el libro-maestro, con lo que aquí decidimos y sientan la escritura más que como un patrón, como una búsqueda personal de expresión. Veríamos así y solo así, nacer el verdadero ideal de la escritura que esperamos ver conquistada con este libro, aunque ello parezca una paradoja. En este sentido, anhelamos porque ocurra, una vez que el libro esté en tus manos, lo que nos dijo la estudiante Mariee García cuando vio los

primeros borradores manuscritos: "Un libro así no le provocará a uno soltarlo hasta que lo termine".

Mula de viaje andino,
tendido frailejón de suave mano
llanada con molino
y en caballo aldeano
dos y dos, pasitrote y pasollano.

Amor de ciudadano
con ciudadana, como Dios lo quiere,
de Código y cristiano,
con Él que la prospere
y Ella que cante que el amor no muere.

V

Libro de amor le hice
que nos quiso levantar el suelo,
que los hijos bendice
y encuentra su modelo
más en lo que volé que en lo que vuelo.

Así mismo, esperamos hacer aporte con este libro al vasto mundo de la escritura especializada, incorporada ya con firmeza y con decisión inusitada en los estudios universitarios en sus más diversas carreras. El aporte es producto de nuestras experiencias durante más de veinte años dando clases en el área de Lengua y Literatura y compartiendo talleres de escritura a profesores y estudiantes en el estado Barinas.

Mitad a contrapelo,
mitad al buenamor de la corriente,
molino donde muelo
grano viejo y reciente,
y agua y mujer que miró en la fuente.

Libro en que está presente
la casa; el hijo y el dolor ajeno.
Libro para el doliente;
de vino y agua lleno;
lo que el maestro Antonio llamó bueno.

El libro está compuesto por cinco capítulos: El primero se ha denominado La enseñanza de la lengua; el segundo, llamado la didáctica de la escritura y algunos enfoques, incluye aspectos como la formación docente en esta área y se hace

énfasis en las funciones de la escritura escolar; el tercer capítulo; La escritura como proceso y modelos de composición escrita registra diez grandes apartados con énfasis en modelos de Bereiter, Hayes y Flower, Parodi, Morles, entre otros; el cuarto capítulo denominado Tipología textual y las funciones del lenguaje, incluye también la enseñanza de la gramática y algunas consideraciones sobre el texto. El quinto y último capítulo es el manantial de ideas que fluyen hacia las estrategias metodológicas y las treinta y tres estrategias metodológicas.

Libro de bien, terreno
como un hombre de bien, de forma honrada
de platicar sereno,
pero bien tremolada
la fe en el sueño en la bandera izada.

Libro de amor: posada
para todo lo hambriento y sitibundo
y un letrado a la entrada
le dice al vagabundo:
—Aquí se fía en la bondad del mundo.

Capítulo I

La enseñanza de la lengua

Los seres humanos tenemos una profunda necesidad de plasmar nuestras experiencias en escrituras. Necesitamos dar belleza a nuestras verdades.

LUCY MC CORMICK

Un recuerdo necesario

En las clases de castellano y Literatura es fácil encontrar asignaciones con consignas que responden a una concepción de la lengua como disciplina de estudio o como teoría del aprendizaje.

Cuando revisamos algunos cuadernos, encontramos asignaciones con las siguientes consignas:

- Lee detenidamente las siguientes oraciones.

El estudiante hace las tareas como manda el profesor.

- Juan no irá a la fiesta porque su padre está enfermo.
- Los estudiantes visitan la biblioteca desde muy temprano.

□ Realice el análisis sintáctico correspondiente cada una de ellas.

Ejemplo:

Los	estudiantes	visitan	la	biblioteca	desde	muy	temprano
Art.	Sustantivo	Verbo	Art.	Sustantivo	Prep.	Adv.	Adjetivo
		Obj. directo			Compl. Circunst. de tiempo		
Sujeto		Predicado					

Otros ejemplos de consignas que con frecuencia se escuchan en las aulas y es muy común encontrar en los cuadernos de clase son:

- Identifique el verbo de la siguiente oración...y el profesor dicta la oración.
- Conjugue en tiempo futuro los verbos de las siguientes oraciones...
- Subraye el adjetivo de la siguiente oración y encierre un círculo el adverbio.
- Haga una lista de los sustantivos propios y los sustantivos comunes de las siguientes oraciones.

Al examinar las consignas dadas, nos damos cuenta que en ellas subyace una teoría del lenguaje que considera que éste se compone por palabras y no por enunciados cargados de sentido, que los significados están sujetos a la estructura de la oración o al diccionario y no que se formulan y se reformulan en cada situación de uso y que una lengua se compone de formas y funciones sin tomar en cuenta la producción semántica que significa el uso de unas u otras formas y funciones.

Esta concepción supone al lenguaje como un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico que plantea que el lenguaje no es más que el conocimiento de las clasificaciones, de los paradigmas y del vocabulario, por otra parte alude al conductismo en cuanto a que señala el aprendizaje por repetición: consigna-respuesta, premio-castigo.

La mayor parte del tiempo que se emplea en las clases de castellano está dedicada al estudio y práctica de una concepción eminentemente conductual que hace énfasis en la ortografía, la morfología, la sintaxis y algunas prácticas de lectura oral y muy poco trabajo de composición escrita. Es así como la lengua en el aula de clases, se convierte en un conjunto de frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos que se emiten de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas clasificables según determinados criterios, la mayoría de las veces morfológicos. En definitiva, muy pocas veces es concebida como un elemento vivo y útil para la comunicación.

Los estudiantes acaban identificando a la Lengua con el libro de texto o la gramática con las reglas de ortografía y como una asignatura escolar más. Están muy lejos de apreciar que la lengua es la que utilizan cada día para comunicarse, jugar, hablar, aprender, contar historias y chistes con o sin gracia, escribir para la vida misma y desde su propia vida.

La llegada de la teoría Estructuralista a las aulas de clases representó la independencia de la lingüística de los dominios de la filosofía y la lógica, pero no se observó cambios radicales en las prácticas pedagógicas, puesto que se limitó a mostrar una concepción como forma y con relación entre sus funciones, cargada de un excesivo afán clasificatorio y analítico que difería muy poco del modelo conductual anterior en cuanto que a rigurosidad científica se refiere.

Con este modelo aparecen en las aulas de clases, las planificaciones de “conductas observables y evaluables”, atomizadas y poco relevantes, pero muy de moda entre los profesores. La actividad discursiva y textual por su parte, se mantuvo dentro de los cánones de los textos literarios y apenas se dejó entrever el discurso informativo con algunas aproximaciones hacia lo publicitario y periodístico, pero se mantuvo cercenada la producción textual cotidiana. A todo esto se agrega, la reducción de las funciones del lenguaje planteada por Jakobson. Es notoria la reducción de las funciones emotivas y poéticas en diversos textos del lenguaje,

de modo que la función emotiva propia del discurso cotidiano sólo se observó textos literarios. Esta situación muestra claramente que con este modelo y su práctica se desconoce el caudal de conocimientos lingüísticos que el usuario o aprendiz trae desde fuera del ámbito escolar y por otro lado se asume que la expresión lingüística de la emoción sólo es aceptable cuando está conectada a textos literarios consagrados.

La relación de esa extrema distancia separadora, entre lo que se quería lograr y los medios que se ponían en práctica fue signo predominante en este modelo pedagógico que se mantuvo con mayor fuerza hasta la década de los setenta, caracterizado además porque los aspectos discursivos y textuales estuvieron siempre referidos al comentario literario.

Es a partir de los años setenta cuando un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesan por las micro habilidades y dejan a un lado el interés por el producto escrito y el análisis del sistema de la lengua en la columna de los conceptos. Entonces se iniciaron investigaciones sobre los procedimientos y las actitudes en la expresión escrita. (Cassany 1987). Los resultados de aquéllas fueron muy interesantes. Donde el conjunto de resultados esbozaba el perfil del escritor competente que domina el proceso de composición de textos escritos. Así se señala pues, que los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo, utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito. En base a estas investigaciones se sustenta el proceso de composición escrita que apoya este trabajo con la presentación de un cuerpo de estrategias que exponemos en el capítulo IV.

Una nueva mirada investigativa: El constructivismo social en la escritura

La orientación que se muestra en investigaciones de reciente data relacionan el papel que juega la integración y la interacción social en la construcción de la escritura. Sobre este claro perfil investigador como Domínguez y Farfán (2010) exponen que:

La variedad de conceptualización en relación a una tarea común genera conflictos socio-cognitivos que permiten objetivar cómo funciona el lenguaje escrito (como el movimiento socio-lingüístico del lenguaje integral, las nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita de psicólogos y pedagogos como Tolchinsky, Teberosky, Kaufman, y Ferreiro, entre otros (p.30).

Estos investigadores conciben el proceso de leer y escribir como una “gran acción del sistema educativo abierto, en la cual el constructivismo como filosofía, centrará sus procedimientos pedagógicos en características” (Molina y Tomassetti, 2002:55) el cual se sintetiza de la siguiente manera:

- a. El proceso de leer y escribir se produce en una continua reorganización. No se concibe el aprendizaje de la escritura como un proceso lineal o secuencial.
- b. La asimilación y construcción de nuevas experiencias de aprendizaje de la escritura reorganizarán nuevas estructuras cognoscitivas y en consecuencia modificarán las perspectivas de cada individuo.
- c. El aprendizaje de la escritura se acomoda a la diversidad del funcionamiento humano, a los intereses y necesidades de niños y jóvenes, a las características culturales y sociales de su entorno escolar, comunitario y familiar.
- d. Para el proceso de aprendizaje de la escritura son válidos los desequilibrios, los conflictos e interacciones entre los individuos con los que se vincula el niño, la niña, el joven, la joven y de éstos con el medio externo.
- e. El o la estudiante deben convivir con oportunidades propicias para producir, plantear y analizar sus propias hipótesis sobre la escritura.
- f. El niño ha de llevar a la práctica sus propias y significativas estrategias que le permitan adentrarse en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita.
- g. Se acepta el uso de material impreso de la más variada índole, para introducir a los o las estudiantes en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Sobre estos aspectos la investigadora Kaufman (1988) considera que su experiencia, vivenciada en la década de los ochenta con niños de primer grado, arrojó como dato relevante que si bien los niños y las niñas atravesaron una etapa en la que trataban de descifrar los textos, procediendo a realizar "sílabas o deletreos", que tal vez provenían de los hogares, fue un período relativamente muy breve. Esta investigación condujo a pensar que los niños siempre trataban de arribar a resultados significativos, y se observó que cuando esto no era logrado, es decir, después de deletrear o silabear no alcanzaban una integración con sentido para ellos, entonces preguntaban "¿Qué dice?" reflejando cierta insatisfacción.

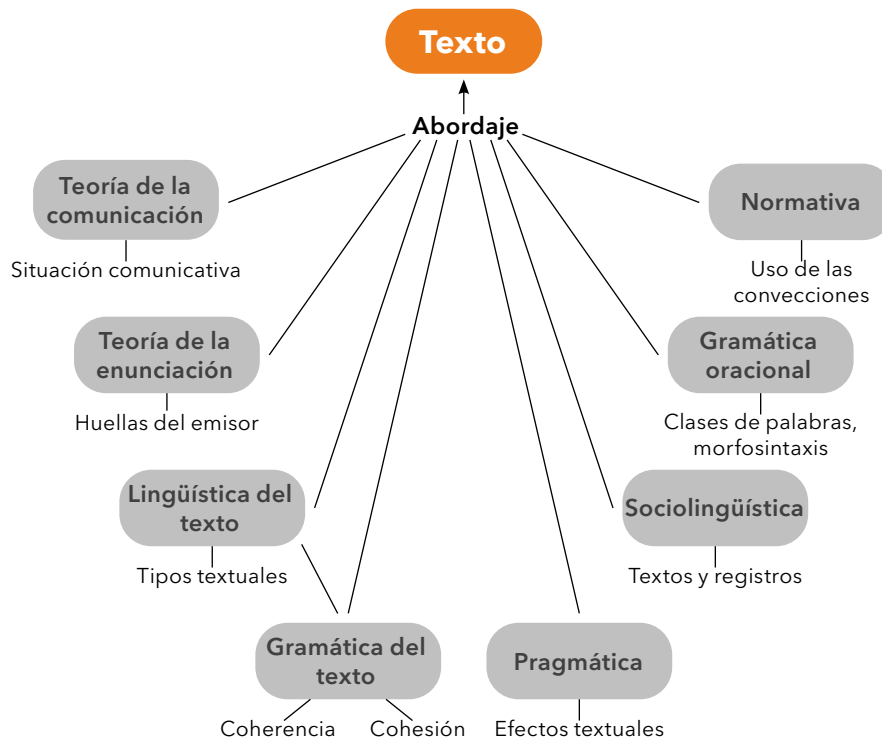
Por su parte Ferreiro (1989) con sus estudios sobre el aprendizaje de la escritura revolucionó las concepciones que hasta hace poco imperaban. Al respecto, Molina y Tomasseti (2002:58) expresan que esta investigadora y su equipo iniciaron en Argentina un conjunto de investigaciones cuyos amplios resultados serían confirmados por otros trabajos realizados en el resto de Latinoamérica y Europa. A continuación sintetizamos parte de esos resultados:

- a. El aprendizaje de la lengua escrita es concebido como un proceso de reconstrucción de la escritura como sistema de representación de significados.

- b. La construcción y reconstrucción del sistema de escritura se refiere a la comprensión de las reglas de combinación que conforman el sistema y que permiten generar nuevas representaciones sin necesidad de recurrir a estereotipos externos.
- c. El estudiante construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos, elaborando sus propias teorías para comprender la realidad que se presenta, se plantea hipótesis hasta que alcanza, reconstruyendo el aprendizaje progresivo e integral de la escritura, la base de nuevas y más importantes conceptualizaciones.
- d. El sentido de construcción de la escritura tiende a corresponderse con el mundo propio del estudiante.

Desde esta perspectiva se concluye que la escritura como conocimiento de naturaleza social con enfoque holístico, no puede seguir siendo considerada un mero objeto de la enseñanza formal. Esto por cuanto desde el momento mismo que el conocimiento se convierte en situación de reflexión, la escritura y con ella la lectura, pasa a ser tan de naturaleza social que el estudiante tiene necesidad de interactuar con otros para buscar su propia construcción del conocimiento.

Actualmente, el enfoque comunicacional de la lengua se apoya en otras disciplinas de las ciencias del lenguaje, como la teoría de la comunicación, la teoría de la enunciación, la sociolingüística, la gramática oracional, la gramática del texto y la lingüística del texto. Una buena ilustración para ello, mostramos en el siguiente gráfico:



Antecedentes en la enseñanza de la escritura

Los autores Godman y Ferreiro (1982) realizaron investigaciones sobre la forma como aprende el niño basándose en estudios psicolingüísticos y psicogenéticos. En esta misma línea de trabajo, Lerner (1994) con un equipo de profesionales, realizó propuestas pedagógicas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a fin de formar entes competentes para el uso de la lengua escrita y su utilización como fuente de reflexión y objeto del saber progresivo. Así mismo Ferreiro y Teberosky (1979), realizaron destacados estudios relacionados con la lectura y la escritura fundamentadas en el campo psicolingüístico y psicogenético, donde se pone de manifiesto el factor psicológico en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Como se puede observar, los estudios así ejecutados se basan en teorías desarrolladas en Europa y trasladadas al contexto latinoamericano con el fin de comprobar que los procesos psicolingüísticos y psicogenéticos son de igual modo experimentados en este contexto.

¿Qué ha pasado en Venezuela?

En América Latina, incluyendo a Venezuela, se han realizado muchos estudios entre los que se pueden mencionar los ejecutados por la Fundación MEVAL y la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, bajo la coordinación de Lerner (1986).

Estas investigaciones, “además de conformar hallazgos, permitieron incentivar otros estudios en diversos países, donde se iniciaron diseños de propuestas pedagógicas en el ámbito de la lengua escrita” (Molina, 2007:112). Éstos fueron sustentados en los aportes psicológicos y psicolingüísticos y afianzaron la incidencia de la dimensión didáctica en el campo de la lectura y la escritura. En otras palabras contribuyeron con la misión de formar lectores autónomos, críticos y productores de textos que respondieran a los usos sociales de la lengua escrita.

En Venezuela existió en la década de los noventa, un movimiento encabezado por investigadores que abogaban por la elevación de una didáctica autónoma en correlación con otras áreas del conocimiento, bajo la concepción de una relación de interdisciplinariedad y no de dependencia. En tal sentido, el Ministerio de Educación, a través de la Comisión Nacional de Lectura (FUNDALECTURA), en su decreto 4.683 del año 1994, puso en práctica una Política de Lectura que destacaba como objetivo principal, “valorar la lectura como medio más importante en la formación de hombres creadores, participativos y críticos”. Para ello, se hizo necesario incentivar al docente de aula en la enseñanza de la lengua escrita con el fin de “evitar” el conductismo en el aprendizaje de la lengua escrita. Esto es, tratar de evitar la enseñanza de la lectura y la escritura de modo mecánico y poco reflexivo.

En cuanto al tema de la formación permanente y actualización del docente, autoras como Dubois, Serrano, Tellería y Maury (1996) realizaron un proyecto de investigación sobre la influencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta investigación se realizó en la Universidad de los Andes de Venezuela, donde se llevó a cabo un curso de Actualización en el Área de la Lectura y la Escritura, para analizar los posibles efectos que tuviese el plan de Fundamentación Sobre un grupo de docentes en servicio. Los resultados de las distintas situaciones, vividas entre las profesoras-investigadoras y las docentes participantes del proyecto, llegaron a exponer la necesidad de reflexionar sobre la idea mantenida, por gran parte de las autoridades escolares y del público en general, de introducir cambios en la práctica pedagógica para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños.

Por su parte, Tellería y Maury (1996), publicaron diferentes experiencias en investigaciones desde el área de postgrado de la Universidad de los Andes en Venezuela, cuyo fin fue conocer las concepciones que se sustentan sobre la lectura y escritura, con base en las experiencias previas que han tenido como lectores y productores de textos y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en sus aulas. Entre los resultados obtenidos se destaca:

- a. La necesidad de formar docentes para que asuman nuevas concepciones sobre la lectura y la escritura.
- b. Desarrollar potencialidades en los docentes como usuarios del lenguaje oral y escrito, a través de situaciones guiadas donde se reflexione y se discuta sobre su propio desempeño como lectores y productores de textos.

Asimismo, Jiménez (1999) en su trabajo de investigación titulado "Plan estratégico para la enseñanza de la Lecto-escritura en Educación Básica" expuso que a pesar de la diversidad de material didáctico que el docente posee en el aula, hay una marcada tendencia a seguir implementando el desarrollo de la lectura y la escritura en forma tradicional (uso de la cartilla y un libro único). En las observaciones realizadas por Jiménez manifiesta que el estudiante sigue siendo considerado como es un ser pasivo que recibe y almacena todo lo que trasmite el docente.

Por su parte Lozada (1999) en su trabajo de investigación sobre la Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de Educación Básica en Venezuela, expuso la necesidad de emplear tres instrumentos de investigación: (a) observación del docente en su desempeño en el aula de clase; (b) un cuestionario con 22 enunciados con relación a la lectura, su concepción y su implementación en el aula; (c) una entrevista a cada uno de los participantes en estudio para determinar la veracidad o consistencia de los datos obtenidos. Finalmente Lozada observó que en las treinta muestras de los que participaron en el trabajo, existe una marcada preferencia por la concepción teórica en torno

a la lectura y la escritura. Los docentes observados expresaron la necesidad de conocer el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas jerarquizadas para que el aprendiz alcance el dominio de la lectura y luego, la escritura. Igualmente, se destacó que los maestros consideran que la comprensión de un texto es un logro que obtiene el lector una vez que maneja perfectamente dichas habilidades o destrezas.

Es importante señalar que hay en los docentes cierta “angustia” por redimensionar las estrategias que utilizan en el proceso educativo y hacer que el hecho educativo se convierta en un “proceso interactivo constructivo”. La capacitación y actualización del docente no suele ser un proceso dirigido sólo a la revisión y renovación del conocimiento, sino concienciar su práctica pedagógica en pro de la enseñanza y aprendizaje de los actores del hecho educativo. De allí que la capacitación no puede entenderse mediante cursos y talleres temporales; pues, requiere de un proceso sistemático y continuo, apoyado en conocimientos, habilidades y destrezas del aprendizaje de manera permanente (Molina. 2007:118).

Para Bellanehehiny (1998) fue necesario no sólo oír lo dicho por los docentes y comunidad educativa en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, sino que realizó un estudio sobre la capacitación gerencial del docente, las estrategias metodológicas que aplica y su relación con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en la lectura y escritura en las escuelas básicas de la primera etapa de Educación Básica del Municipio San Francisco del estado Zulia (Venezuela). La investigación fue de tipo descriptiva y de campo. Concluyó que los componentes de capacitación gerencial del docente presentaron comportamientos medianamente adecuados, con una técnica favorable en los conocimientos y habilidades, pero desfavorables en las actitudes. Así mismo, se observó que existe una relación de dependencia altamente significativa entre la variable capacitación gerencial del docente y estrategias metodológicas, lo que implica que ambas se interrelacionan afectando una a la otra.

El autor recomienda analizar la atención de las estrategias (institucionales) a partir de las nuevas exigencias de participación y construcción del Currículo Básico Nacional (1997). Como se observa, aún cuando el docente recibe cursos de capacitación, es innegable que tales cursos son sólo requisitos académicos que abultan el currículo del mismo docente, pero que en realidad no le permite reflexionar sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, con esto no se asume que los cursos que pueda proponer el Estado venezolano sean sólo para satisfacer una necesidad personal en procura de mejorar el salario, sino que es urgente la capacitación del docente en los nuevos tiempos que vivimos.

A pesar de los esfuerzos de cualquier gobierno en el mundo para el mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna, es incuestionable la participación de la UNESCO (1990) en apoyar tales esfuerzos. Para ello, publicó un estudio sobre la situación y las perspectivas de la educación en el mundo, donde uno

de los aspectos más tratados fue la importancia para el logro de una educación de calidad referido al rol, formación y condiciones de desempeño docente. De igual modo, destaca el desarrollo de los programas de formación continua para que cada maestro o profesor se actualice y tenga acceso mediante las tecnologías de comunicación apropiada. En términos generales, la calidad de la enseñanza depende de la formación continua del profesorado en función de apoyar su labor en el aula y en el contexto sociocultural que vive y experimenta.

En fin, grandes esfuerzos se han realizado en pro de la enseñanza de la lengua escrita. Falta, ya no sólo la buena voluntad de los actores involucrados en el hecho educativo, sino la deferencia en torno a la cual el docente es capaz de arriesgar su labor en el aula en función de las necesidades básicas del aprendiz y no por la obligación de cumplir con los objetivos de un currículo escolar.

En Venezuela la enseñanza de la escritura se debate entre la práctica escolar y la función social que aquella debe representar, por cuanto las actividades que se proponen a los estudiantes, lo sigue mostrando como un ser pasivo con muy poca pertinencia en el proceso de su propio aprendizaje, mientras que la realidad que muestran las investigaciones psicogenéticas dista mucho de esta caracterización, pues presenta a un sujeto “que establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto” (Nemirovsky, 1999:93); “un sujeto activo que no sólo define sus propios problemas sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos” (Ferreiro y Teberosky, 1979:357); un ser inteligente con capacidades cognitivas, no sólo sujeto de aprendizaje sino también portador de conocimiento, que experimenta con el objeto para comprender sus propiedades, construyendo sistemas interpretativos en una secuencia ordenada, un sistema de “*teorías infantiles*”, que actúan como esquemas modificables a través de progresivas asimilaciones y adaptaciones de nuevas informaciones y vivencias para iniciar el importante y difícil proceso de cambio conceptual (Ferreiro, 1991).

A modo de resumen

Se siguen reflejando en Venezuela las prácticas con modelos caducos que se manifiestan en altos índices no sólo de fracaso y deserción, sino de fracasos individuales de los estudiantes y de las instituciones que se aferran en mantener activo un proceso alfabetizador, deletreado y memorístico que ha sido declarado fallido, por cuanto ha dado lugar a generaciones de no lectores y no escritores.

Se hace necesario reorientar la didáctica de la escritura a través de la formación docente en los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los procesos psicogenéticos que desarrolla el estudiante en la construcción del código escrito.

Actualmente, bajo la propuesta del constructivismo, con la clara concepción de la necesidad hacia el acompañamiento al estudiante, para saber lo que sabe y lo que hace falta por saber, se considera como vía posible para su aproximación al código escrito. Se trata de que la lengua escrita, con todos los procesos mentales que ella involucra sea de reflexión permanente y tema de preocupación y ocupación en la cotidianidad de todas las aulas de clases desde los puntos de vista neuropsicológico, didáctico, psicológico, diagnóstico, terapéutico y creativo en contextos funcionales. Se trata de apartar a un lado la sentida diferencia con un ayer donde el mundo de la comunicación se daba sólo por vía oral y con gran carácter repetitivo. Finalmente, se trata de descubrir, docentes y estudiantes, de donde viene “eso” de leer y escribir, para que es útil “eso” que a todos los seres humanos atañe.

Capítulo II

La didáctica de la escritura: enfoques

Los escritores dicen que escriben para que la gente les quiera más, para la posteridad, para despertar los demonios personales, para criticar el mundo que no gusta, para huir de la neurosis, etc, etc. Yo escribo por todas estas razones y, porque escribiendo puedo ser yo misma.

MARÍA ANTONIETA OLIVER

La didáctica de la escritura como eje central de la formación docente

Como investigadores creemos que es tiempo de re- conceptualizar la capacitación docente en el marco de una formación permanente y continua, cuyo “eje estructurarte” y central sea el conocimiento de su propia práctica. Muchos autores consideran que es sobre la necesidad de indagar en la propia práctica lo que podría convertirse en el meollo reorganizador de la capacitación docente. Así mismo se considera que la práctica profesional que como subproyecto contiene el pensum de estudios de la carrera de castellano y Literatura de las universidades debiera constituirse en el eje articulador del currículo de la formación docente en su etapa inicial, creando así un vínculo de unidad y continuidad.

Para Manterola (1995) el enfoque que hoy se tiene sobre la didáctica en la formación del docente no es establecer una serie de conocimientos de segundo orden que ocupan muy poco tiempo en la formación inicial de profesor. Ahora se entiende como el eje que articula la formación del docente, suplantando en esta función al contenido de la materia: es la didáctica la que caracteriza a la profesión.

Es de hacer notar que los maestros involucrados en un programa de capacitación docente, generalmente esperan soluciones concretas a problemas vivenciada en la cotidianidad del aula. Demandas justas que buscan respuestas desde afuera, desde la voz autorizada de un “especialista”, de alguien que indique cómo proceder en tal o cual situación.

La aseveración anterior, responde a una concepción de lo que significa ser maestro, de lo qué es enseñar y de lo qué es aprender. Se trata de una actitud reforzada por un modelo de formación de carácter instrumental que concibe el saber como una propiedad de un grupo de científicos, transmitido por expertos a aprendices para su correspondiente aplicación. Dicha concepción le asigna al docente el rol de transmisor de conocimientos y esto trae como resultado un divorcio entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción.

En este sentido, se hace prioritario desde esta investigación, apuntar hacia una nueva concepción de la formación del docente. Plantear la necesidad de una formación cuyo contenido surja de su propia práctica, de sus dudas, sus aciertos y desaciertos, es decir de su experiencia. Esto pasa por enfocarnos en recuperar el saber pedagógico, entendido como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula, porque es a partir de su práctica concreta donde se plantean los problemas y se lleva a cabo la conversión de ser investigadores de los procesos que se viven en el aula. Allí se manifiestan los problemas y allí mismo debe dárseles solución.

En el mismo orden de ideas, Lerner (1995) afirma que centrarse en el conocimiento didáctico supone necesariamente incluir el aula en el proceso de capacitación, poner en primer plano lo que ocurre realmente en la clase y estudiar el funcionamiento de la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Así podemos señalar que la formación resultará mucho más efectiva cuanto mejor conozcamos los hechos didácticos, cuanto más preciso sea nuestro saber acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, más avanzamos en el análisis de los procesos del conocimiento didáctico en los profesores. Se trata entonces de avanzar en la investigación didáctica sobre el trabajo en el aula y sobre la formación que permitirá ayudarlos más en su difícil tarea (Lerner 1995).

La didáctica y el proceso de escritura

Para iniciar las discusiones sobre la didáctica de la escritura es importante conocer la definición de la palabra “didáctica” y su implicación en la formación docente. Al respecto Néreci (1989) lo define así:

Didáctica: Etimológicamente deriva del griego DIDASKEIN (enseñar) y TEKNE (arte), esto es, arte de enseñar, de instruir. La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza teniendo como base, principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. Ambas deben fundirse en un solo cuerpo, procurando la mayor eficiencia de la enseñanza y su mejor ajuste a las realidades humanas y sociales del educando (p. 6).

La didáctica estudia los principios y técnicas válidos para la enseñanza de cualquier asignatura, siempre que se encuentren inmersas en situaciones contextualizadas. Sin embargo, existen dos concepciones en torno a la didáctica: (1) una acción técnica y calculada donde los procedimientos pasan a ser un fin y no un medio; (2) procesa sólo la vivencia de los hechos, donde el docente es la figura preponderante. Ambas tendencias son intolerantes, ya que la educación

no podría ser estrictamente técnica ni se puede concretar sólo en hechos personales del educador. Debe existir la integración de las dos posiciones.

Es necesario reconocer que la didáctica no debe concebirse sólo como una forma instrumental para atender a problemas de la enseñanza. Por el contrario, debe concebirse como un medio que responda a las necesidades de quienes aprenden y enseñan en función de articularse con el contexto social. Por lo tanto, sería absurdo que la didáctica sólo debiera operar sin contemplar las negociaciones y condiciones sociales en que está inserta.

En la práctica, el conocimiento didáctico que posea el docente debe ser una ayuda para resolver los problemas de la enseñanza que se presentan a diario en el aula. A partir de esta doble vertiente de práctica y reflexión, los docentes debieran protagonizar el proceso de construcción del conocimiento didáctico y la elaboración, en su caso, de las correspondientes teorías.

La didáctica debe concebirse como una disciplina teórico-interpretativa-normativa, generadora de criterios de acción pedagógica que necesita del aporte de otras disciplinas del conocimiento humano y de una finalidad educativa que la vincula con lo ideológico y lo valorativo. Vista así, la didáctica se construye en la tensión teoría-práctica, en donde la reflexión situada y prudente juega un papel central. La reflexión orienta la acción desde la teoría, pero también la desmenuza, la interpreta, la valora y desde allí enriquece la teoría.

Hablar de didáctica es, todavía para muchos, hablar de propuestas de enseñanzas de contenidos lingüísticos delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. El proceso subyacente a la construcción de las propuestas de enseñanza ha partido de los conocimientos elaborados en el campo de ciencias diversas (lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.) con respecto a las dificultades que el niño enfrenta cuando ingresa a la escuela. Por ello, las preguntas y las respuestas, siempre abiertas a nuevas preguntas, deben surgir del conocimiento que se desarrolla entre los elementos que conforman la compleja interrelación de enseñar y aprender y el objeto de esta interrelación (Néreci, 1989).

No debe olvidarse que la didáctica no sólo tiene un interés académico, formal y teórico. También posee un interés práctico, social, de apoyo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de soluciones a los problemas de formación intelectual, social y afectiva de los alumnos. Esta formación integral requiere del denominado aprendizaje cooperativo. A su vez, de una capacidad personal (docente-alumnos) de reflexión, valoración y autonomía de acción, en lugar de una aceptación acrítica de la cultura y los conocimientos curriculares oficiales. El acto didáctico define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza debe ser esencialmente comunicativa.

Desde el punto de vista de los procedimientos que orientan la didáctica de la lengua escrita, Odreman (1998) señala que la tendencia es abordar el aprendizaje de la lengua atendiendo a las corrientes funcionales y discursivas que representan al texto oral o escrito como lugar de encuentro semiótico:

La didáctica de la lengua propone analizar las finalidades sociales en vigencia y utilizar estrategias que desarrollen la competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, estratégicos y discursivos que el oyente/hablante/lector/escritor deberá poner en juego para comprender y producir discursos (p.2).

Para la citada autora, desde una perspectiva teórica, esto implica: (a) Desarrollar, en el contexto del aprendizaje, actos concretos de habla; (b) Poner acento en las intenciones comunicativas; (c) Dar oportunidades para que el aprendizaje seleccione el procedimiento lingüístico más eficaz para comunicar su propio mensaje; (d) Producir lengua escrita en un contexto, no sólo funcional sino también pleno de belleza literaria; (e) Favorecer la interacción social entre los miembros de la comunidad lingüística en el cual se desarrolla la lengua; (f) Remitir el aprendizaje al desarrollo de capacidades individuales implicadas en el hablar y escribir.

Este enfoque funcional de la lengua presupone que el acto comunicativo implica producir mensajes tanto orales como escritos con determinadas intenciones y en situaciones sociales concretas. Por lo tanto, el acto comunicativo se entenderá como *un proceso cooperativo de interpretación de intenciones* que se materializa en un conjunto de acciones ligadas al contexto donde se realiza la interacción. Sin embargo, hay que entender que dichas opciones no se producen al azar, ni pueden ser preestablecidas desde el exterior de la práctica interactiva misma, sino que los factores contextuales conducen al individuo a hacer una elección y no otra (Cassany y otros, 1998).

Parafraseando a Cassany y otros (1998), según los fundamentos esbozados del enfoque funcional, éste puede aplicarse al aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita a partir de:

- a. La producción de discursos adecuados a diferentes situaciones sociales en las cuales el sujeto tenga la oportunidad de expresarse con una intención particular.
- b. La producción de textos en los cuales el sujeto exprese sus puntos de vista con respecto a un tema en particular.
- c. El uso de la lengua como alternativa para comunicar deseos, necesidades y puntos de vista.

- d. La utilización de diversos recursos expresivos en los cuales se denota la cohesión y coherencia del texto.
- e. La incursión en los distintos estilos del discurso.

Visto así, el saber didáctico, aunque se apoya en saberes producidos por otras ciencias, no puede deducirse a simples mecanismos metódicos radicalmente impuestos fuera de las necesidades del aprendiz. El saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento. Resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza. Es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico. En definitiva, el saber didáctico se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas.

Siguiendo este orden de ideas, Lerner (1994), define la didáctica como una disciplina orientada a comprender los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Expresa además, que el estudio de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje asume dos formas: (1) La investigación naturalista y (2) La ingeniería didáctica. En esta última se trata de diseñar un proyecto de enseñanza y estudiar su funcionamiento, el cual aporta conocimientos didácticos que no pueden elaborarse en el marco de la investigación naturalista.

En el caso específico de la didáctica de la lectura y la escritura el trabajo se fundamentará en las teorías psicolingüísticas y en la epistemología genética de Jean Piaget (1975), quien nos presenta una visión de cómo se construye el conocimiento a través de una perspectiva constructivista e interaccionista. Este punto de vista sobre el aprendizaje coincide con los aportes de Bruner y Rogers (citado por Kaufman y otros, 1994).

A partir de los datos de la psicología genética puede afirmarse que todos nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con otros individuos, en función de la cual se va otorgando significación a los objetos comprendiendo sus características y relaciones y estructurando los instrumentos intelectuales. Son los dos polos del proceso adaptativo (asimilación y acomodación) los que nos permitirán incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores, que a su vez irán modificándose en virtud de las perturbaciones que pueden aparecer.

Uno de los grandes descubrimientos piagetianos aceptado en la realidad educativa venezolana, fue poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos, sino en grandes períodos de reestructuración y en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones. Se concibe, entonces, al educando como un sujeto activo que interactúa con el ambiente,

del cual extrae experiencias significativas que le permiten, durante su desarrollo genético, descubrir activamente relaciones existentes entre los hechos. A partir de ellos, el individuo llega así a construir los elementos cognoscitivos necesarios de su aprendizaje (Serrano, 1990). Se debe entender que éste es un largo proceso a través del cual se van construyendo estructuras cognoscitivas muy complejas que lo guían hasta alcanzar la apropiación de determinados objetos de conocimiento.

Todas estas afirmaciones resaltan el papel eminentemente activo del sujeto que aprende. Así mismo, se cuestionan toda metodología de la enseñanza tradicional cuyo fin es mostrar gradualmente partes del objeto de conocimiento bajo el doble supuesto de que mostrar es enseñar y que el aprendizaje se ofrece por una suma de elementos mecánicamente agregados a los anteriores.

Entonces podemos afirmar que leer y escribir son definidas por la Psicolingüística como procesos o formas de comunicación que van más allá del conocimiento mecánico de los sonidos y los signos escritos. Autores como Chomsky, Barrera y Fraca, hacen mucho énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones componentes del mensaje escrito, sino en la mente del autor, o el lector, cuando reconstruye en forma significativa el mundo.

Sin embargo, se observa con preocupación como en lo que concierne a la didáctica de la lectura y la escritura, la praxis pedagógica tradicional de alfabetización ha pretendido sistemáticamente enseñar de manera empírica, a partir de la verbalización y la demostración reiterada, la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla. Es decir, el docente parte del supuesto de que esta relación puede “enseñarse” mostrando la vinculación entre letras y fonemas (Kaufman y otros, 1994). No obstante, los numerosos estudios han demostrado que esta relación no puede imponerse desde afuera, debe ser descubierta por el niño, en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y deben ser resueltas por el actor del aprendizaje.

Los trabajos realizados por Ferreiro (1998:24), han demostrado “que los problemas que el niño enfrenta al tratar de descifrar significados, son de tipo cognoscitivo y no puramente de percepción o motricidad”. En cuanto a la lectura específicamente, manifiesta que “desde temprana edad, mucho antes de aprender a leer, el individuo es capaz de hacer anticipaciones en cuanto al contenido de un texto, debido a los conocimientos que ya posee y de las ilustraciones que observa”. Entonces el contexto de información del lector, contribuye significativamente a la comprensión de la lectura.

De igual modo, aunque cada niño tenga un entorno diferente, lo que cada uno pueda interpretar no está totalmente desligado entre sí. Cada lector formulará sus propias ideas en función de lo que ya conoce y tratará de verificarlo par-

tiendo de la información que el texto le suministra. Además podrá cotejar sus apreciaciones con otros compañeros lectores. Este intercambio de ideas lo conducirá hacia un conocimiento más objetivo.

Enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura

Al preguntarnos ¿cómo se debe enseñar la expresión escrita? Nos damos cuenta que esta interrogante puede tener varias respuestas. Reconociendo que el hecho de escribir incluye contenidos diversos que requieren didácticas particulares y especiales y si a este hecho le agregamos la lógica fluctuación de modas y de corrientes lingüísticas y didácticas hallaremos razón de encontrar la expresión dispersión didáctica como respuesta a dicha interrogante. En efecto, en las clases se realizan dictados, ejercicios de llenado de espacios en blanco, reflexiones sobre el proceso de escritura, talleres, redacciones, correcciones, estudio de reglas gramaticales y otros tantos ejercicios.

Por otra parte, en cuanto a los micros habilidades psicomotrices, todos los profesores han vivido la controversia lógica entre los métodos analíticos, los sintácticos, sin dejar a un lado las aportaciones de Freinet sobre la escritura natural. En cambio, son menos conocidos los enfoques didácticos para la adquisición de micro habilidades superiores o cognitivas y de las propiedades del texto aplicadas a la escritura. El caso es que la mayoría de los profesores trabajan con el método gramatical o tradicional y desconocen la existencia de propuestas diferentes para desarrollar la capacidad expresiva.

Cassany (1990) distingue algunos enfoques de la didáctica de la expresión escrita, a partir de varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación. Cada planteamiento se afina en un aspecto de la habilidad por ejemplo:

Enfoque gramatical: Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.

Enfoque funcional: Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de textos escritos.

Enfoque procesual: Basado en el proceso de composición: el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

Enfoque basado en el contenido: La lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que desarrolla la expresión escrita.

Si detenemos la mirada en las prácticas que hacen en las aulas de clases, observamos que el enfoque gramatical es el más difundido. El profesor identifica expresión escrita con gramática e insiste en la ortografía y la sintaxis. Este enfoque está relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática y tiene larga tradición pedagógica que profesores y estudiantes han heredado.

En los países donde se aborda el aprendizaje de las segundas lenguas (inglés y francés) ha penetrado el enfoque comunicativo y por tanto el funcional para la expresión escrita. Este enfoque se basa en el trabajo práctico sobre textos sociales, reales, donde el estudiante debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos.

Por su parte el enfoque procesual y el basado en el contenido son todavía desconocidos. Ambos se han desarrollado en los Estados Unidos durante la década de los ochenta, basados en investigaciones sobre el proceso de composición de textos y en niveles de bachillerato. Presentan influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centran en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas. El enfoque basado en el contenido ha dado pie a un movimiento de la escritura a través del currículo muy importante en las escuelas. Creemos que los enfoques que pueden aportar más renovación y mejora a las clases son el procesual y el funcional porque aportan un trabajo global de tipos de textos y de procedimientos que son actualmente los puntos más desatendidos.

En las páginas siguientes describiremos los enfoques y el estudio de los mismos por otros investigadores.

Enfoque genético

Desde esta perspectiva, los estudios se centran en la génesis y desarrollo de la escritura en el niño para explicar los conocimientos que estos tienen sobre la misma. Los hallazgos de estas investigaciones revelan cómo evoluciona la escritura del niño antes y durante la intervención escolar.

Las investigaciones de Vigotsky y Luria, así como las corrientes anglosajona y sudamericana sientan las bases de este enfoque. Esto es reafirmado por Goodman (1992) cuando indica que Vigotsky y Luria (1983), fueron los primeros en abordar estudios sobre la génesis de la escritura en niños.

Para Vigotsky, el desarrollo natural de la escritura deriva del gesto de la imitación y del juego. Luria por su parte, señala que los orígenes de su proceso se remontan a la prehistoria del desarrollo de las formas superiores de la conducta infantil. En sus estudios este autor encontró que en la escritura del niño se da en las siguientes fases:

- **Escritura imitativa**, en su intento por imitar la escritura del adulto el niño hace uso del garabato o el zigzag. Esta escritura no guarda conexión con la idea de escribir.
- **Escritura indiferenciada**, se constituye en otro intento más del niño para usar la escritura como recurso técnico para recordar. Los trazos que hace no tienen ningún contenido, aunque su presencia pudiera dar muestra de algún significado.
- **Estructura diferenciada**, con esta escritura el niño intenta establecer un paralelo entre el ritmo fónico y el ritmo gráfico, y se apoya dejando espacios en blanco o escribiendo entre líneas.
- **Escritura pictográfica**, como lo indica su nombre con esta escritura el niño expresa el ritmo externo de las palabras y su contenido. Se apoya en el dibujo como forma de representación.

Para Luria, el niño logra comprender los mecanismos de la escritura alfabética con la instrucción formal que recibe en la escuela, a fuerza de tanto ejercitarla. Los estudios de Luria son relevantes por sus hallazgos y por ser los primeros en estudiar la escritura desde la perspectiva de la psicología evolutiva.

Los aportes de la corriente anglosajona, señalan que investigadores como Hugher (1971), Read (1975), Bisset (1980) y Goodman (1980), dirigen sus estudios hacia las manifestaciones de los niños antes de entrar a la escuela.

Los estudios de Goodman (1980) por su parte, señalan que el conocimiento que los niños construyen en los intercambios con el medio social, están referidos a los principios: funcional, lingüístico y relacional para el aprendizaje de su escritura. Los estudios de Goodman alcanzan gran relevancia en los Estados Unidos y se constituyen en un campo abierto para otros investigadores. Su notoriedad radica en la importancia que le concede al medio social y cultural. Sus teorías están respaldadas por la perspectiva sociocultural vigotskiana.

Paralelo a estos estudios, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), causan gran revuelo por el interés que tienen sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Estas investigaciones ponen de relieve que los niños inician el aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de entrar a la escuela, y es precisamente el hogar el reflejo donde se usa la escritura como objeto social y cultural.

El hogar, visto como contexto de aprendizaje, hace que el niño aprenda por la interacción que se da con el objeto de conocimiento (la escritura) y su relación con otros ya alfabetizados. Los hallazgos encontrados en estos estudios señalan que la participación que los niños tienen en los actos sociales en los que leen y escriben propósitos explícitos, ya que les ayuda a configurar sus propias hipótesis

acerca de la naturaleza y las funciones de la escritura como objeto sociocultural de gran importancia para su vida adulta.

A raíz de estas investigaciones las autoras advierten que sería ilusorio esperar un conocimiento convencional y totalmente ajustado desde el principio: el pequeño maneja hipótesis de acercamiento progresivo, teorías infantiles, invariables, con las que en su afán por interpretar el sistema de escritura; formulará hipótesis, las pondrá a prueba y deberá reformular en caso de que resulten insuficiente para interpretar escrituras que el medio le presenta o entren en contradicción con otras hipótesis que él mismo haya construido (Kaufman, 1989). En definitiva, estos autores señalan que, los niños (re)inventan la escritura para facilitar su apropiación según sus propios esquemas asimilatorios, acomodándose sucesivamente a las características del objeto de conocimiento. Será en función de esta interacción permanente con el medio y con los que le rodean, como el niño irá modificando sus estructuras cognitivas, logrando una apropiación progresiva cada vez más equilibrada y ajustada de la escritura convencional.

El modelo teórico de Ferreiro y Teberosky (1979), contempla una descripción evolutiva del proceso de apropiación del sistema de escritura, estructurado en niveles. Aseveran estas investigadoras que la apropiación de la escritura por parte de los niños evoluciona de acuerdo a la misma secuencia, pero esta secuencia no está regida por su edad cronológica.

Un **primer nivel** caracterizado por el escribir como reproducción del mismo acto en la persona alfabetizada. En este nivel, escribir es un acto de imitación. Diferencia escritura y dibujo, pero en el intento de reproducir la escritura se realiza una serie de trazos totalmente indiferenciados.

Un **segundo nivel**, en donde el niño asume escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas, esta escritura se caracteriza por el uso variado de grafías convencionales que se regulan según distintas hipótesis: linealidad, nombre mínimo de letras, variedad de las mismas.

El **tercer nivel** le plantea al niño escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. En este nivel, se establecen relaciones entre los grafismos que se producen y los aspectos sonoros de las palabras, y se hace corresponder un grafismo para cada sílaba.

El **cuarto nivel**, para escribir como producción controlada, es la segmentación silábico-alfabética de la palabra. En este momento, el niño reconoce la necesidad de contar con más de una grafía por cada sílaba, pero no llega a segmentar todos los fonemas.

Un **quinto nivel**, donde escriben como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustivo de la palabra. Ése es el objetivo. Al alcanzar

este nivel, el niño puede segmentar fonema por fonema de una palabra y conocer todas las correspondencias grafo-fónicas. En este nivel, se producen escritos comprensibles, aún cuando se quedan cuestiones ortográficas por resolver.

Con visión retrospectiva se reconoce que con más de veinte años que median desde la obra teórica inicial (Ferreiro y Teberosky, 1979) y el momento actual, el avance de las investigaciones en este campo ha sido enorme. Actualmente, se sabe que existe una psicogénesis de la escritura y que ésta se construye tempranamente, y que en muchos casos su origen es extraescolar. No obstante, también se sabe que pese a las distintas características y necesidades particulares de los sujetos (Ferreiro, 1997; Ballés, 1993; Roca, 1995), a las distintas lenguas y a los distintos sistemas de escrituras, la psicogénesis se mantiene constante. (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

Enfoque lingüístico

Desde esta perspectiva, los estudios tienen como propósito analizar las características de los rasgos lingüísticos (longitud de la oración, índice de la subordinación, uso de oraciones simples y complejas, uso de pronombres personales), que se encuentran en los textos producidos por los escritores. (Lobam, 1976; Harpen, 1976 y Perera, 1984).

Con las aportaciones de la lingüística textual (Perera, 1984), se realizan otros estudios cuyo interés se centra en el análisis de los fenómenos de cohesión y en los diversos tipos de textos con sus características formales (Dolz, 1990). Los resultados de estos estudios apuntan hacia las relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito, así como las diferencias que se encuentran en el léxico, tanto en la escritura gramatical como en la organización del discurso.

La metodología de investigación que se usa desde esta perspectiva lingüística, tanto gramatical como textual, son textos escritos por los niños. Por lo tanto, este enfoque se centra más en el producto que en el proceso, que aunque no lo deja a un lado, la mirada investigativa apunta hacia los aspectos propiamente lingüísticos del texto como producto final del proceso.

Algunos investigadores como Krees (1982) señalan que la dificultad que tienen los niños en su aproximación a la escritura de textos es precisamente la carencia de las estructuras textuales. No obstante, este autor, considera que ante esta situación, la escritura narrativa debería utilizarse porque le permite al niño desarrollar las estructuras textuales y los mecanismos de la escritura a partir de las habilidades que ya ha logrado consolidar en el lenguaje oral.

Los planteamientos de Krees (1982), tienen correspondencia con los de Marchesi y Paniagua (1983), en cuanto a la adquisición de los esquemas narrativos y con

Bruner (1991), por el papel que juega la narración en la adquisición del lenguaje. Este autor lo expresa así:

La escritura narrativa debe ocupar un lugar especialmente importante en el aprendizaje de la escritura, porque permite al niño desarrollar las estructuras textuales y los mecanismos de la escritura a partir de sus habilidades ya establecidas en el lenguaje oral (p. 48).

Más adelante sostiene:

La narración, tanto oral como escrita, tiene un poderoso efecto cognitivo y conceptual en el niño. Las demandas de la escritura no narrativa son de distinto orden, tanto cognitiva como lingüísticamente, de las de la narración. En la escritura narrativa los hechos controlan al escritor, mientras que en la escritura no narrativa, el escritor tiene el control sobre los hechos (p. 78).

Desde la perspectiva lingüística, merecen distinción especial los estudios abordados desde la sociolingüística y la incidencia de los factores socioculturales en los procesos de escritura. De igual manera, ocurre con los estudios de Halliday sobre lingüística sistémico-funcional; cuyos resultados permiten observar los distintos tipos de significados que el escritor tiene que tomar en cuenta en el acto de escritura.

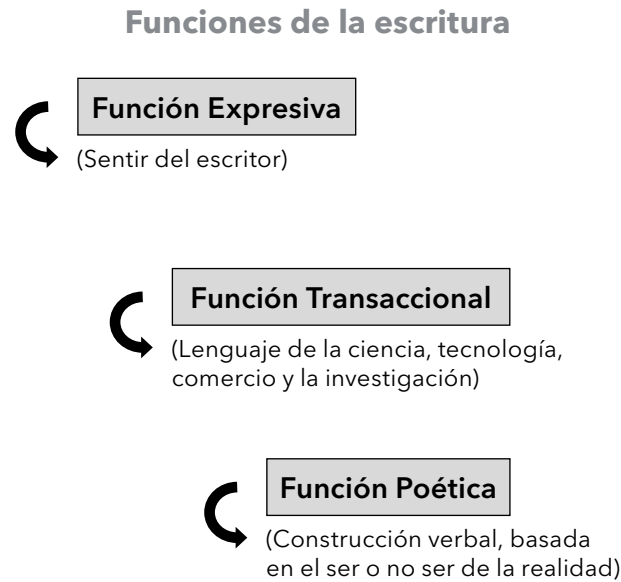
Enfoque escolar

Dentro de este enfoque los proyectos británicos son referencias básicas fundamentales en estudios realizados en el contexto escolar. Estos proyectos surgen para las décadas 60-70, cuando en los Estados Unidos e Inglaterra se apertura un movimiento de desarrollo curricular impulsado por especialistas de universidades y profesores de los niveles obligatorios del sistema educativo, con el propósito de promover proyectos sobre áreas disciplinares e interdisciplinares (Barrio, 1995).

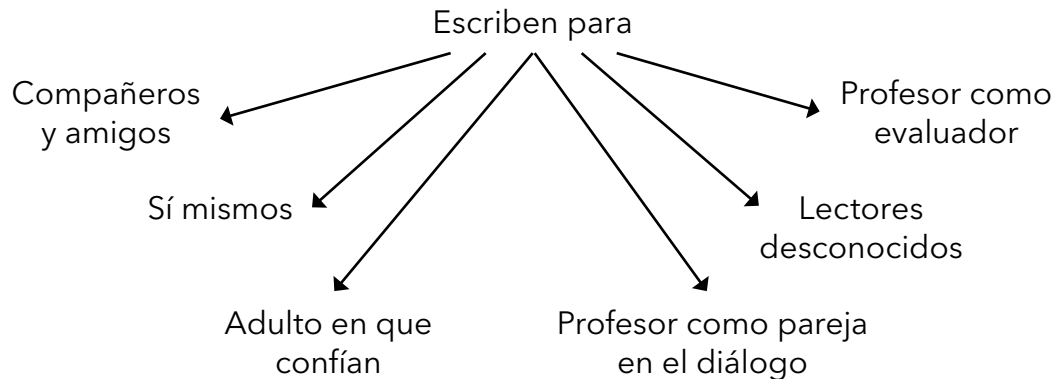
De este movimiento surge el Proyecto Development Abilities (Britton y otros, 1975), desarrollado en Inglaterra. En este primer proyecto fueron considerados los aportes de Firth, Halliday, Jakobson, Vigotsky; así como la obra de Moffett (1968).

El cometido de este proyecto era encontrar un sistema que permitiera describir la utilización de la escritura en las aulas, para estudiar desde ese contexto el desarrollo de las habilidades de escritura. ¿Para qué escriben los alumnos en el aula? y ¿para quién escriben?, se constituyeron en las dos preguntas que relacionadas entre sí, sirvieron de base para los análisis de dos dimensiones de la escritura: la función y la perspectiva del lector.

Para el análisis de las funciones de la escritura partieron de la definición de ésta y de los elementos que a juicio del escritor, son considerados por el lector (Britton, 1975; Durst y Nevell, 1985). De este análisis se distinguen tres funciones específicas que bien pueden ser graficadas así:



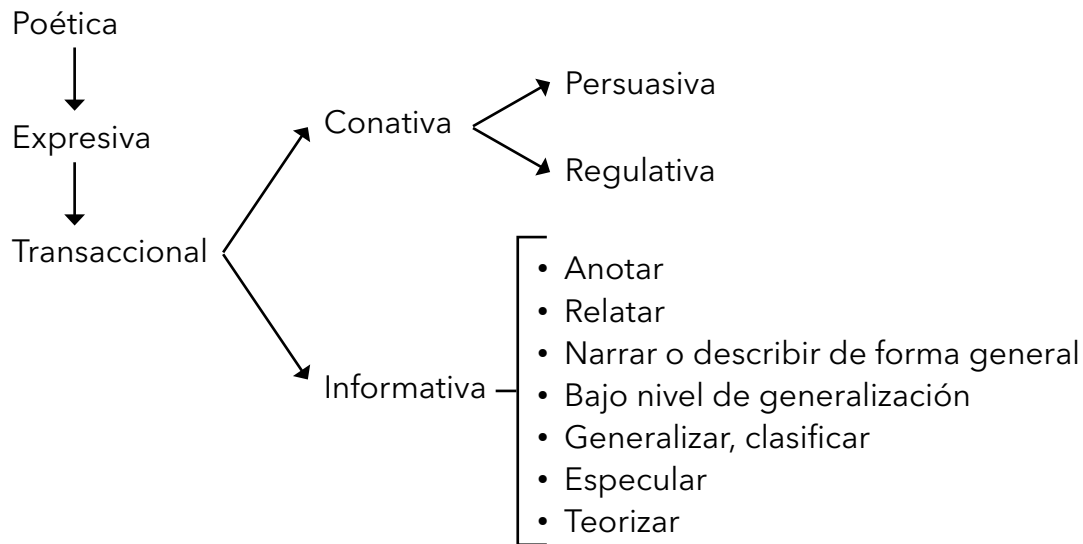
En cuanto a la interrogante ¿para quién escriben los alumnos? se encontró que:



En el mundo anglosajón, el interés se centró en el estudio de la escritura creativa, de manera puntual en la función transaccional en la que se distinguió la escritura informativa y la escritura conativa, llegándose a la conclusión que la escritura que se hace en las aulas de clase, responde a la función transaccional de allí el interés por su estudio.

Los hallazgos de Moffett (1968) subdividen la escritura informativa según sus relaciones con las habilidades del escritor para pensar (Wiltkinson, 1986), que Barrios (1995) gráfica de la siguiente manera:

Funciones de la escritura escolar



Fuente: Barrio (1995:96).

La conclusión a la que se llegó en este proyecto se entrevistó aquí según Martín y otros (1976):

Si la mayor parte de la escritura escolar es transaccional (y dentro de ella, de forma limitada), y si el profesor corrige a la mayoría de la que no cumple esa función desde el punto de vista de su exactitud técnica, antes de responder a su contenido, entonces sólo se facilita una pequeña parte de las posibles finalidades de la escritura, y se da una limitada oportunidad para el desarrollo de los alumnos (p. 29).

La concepción de la escritura como proceso y la atención a los contextos escolares en que se produce, fueron relevantes en estos proyectos que permitieron el desarrollo de nuevas líneas de investigación: la escritura en la escuela, los procesos de escritura y la estructura de los textos; la escritura y su papel en el aprendizaje (Cooper y Odell, 1978; Frederiksen y Dominic, 1981; Wiltkinson, 1985-1986; Durst y Evell, 1989). Estos proyectos alcanzaron repercusión en autores como Bereiter (1980), quien estableció sus primeros modelos cognitivos de desarrollo de la escritura para ese momento.

Otro de los proyectos interesantes que al respecto surge en Inglaterra es el Writing across the curriculum project (Martín y otros, 1976), aunque fue continuación del anterior, su propósito estuvo enmarcado en dos ideas fundamentales: la relación del lenguaje con el aprendizaje y el lenguaje a través del currículo. Todos estos proyectos alcanzaron gran relevancia por cuanto abordaron el estudio de la escritura como un proceso dentro de la realidad contextual en que se produce.

Años más tarde, surgen nuevos proyectos, donde se destacan la influencia de las ideas de Britton (1975), continuadas por su discípulo Applebee (1986), los estudios de Emig (1971), sobre los procesos conscientes de los escritores y los problemas que tenían que afrontar, no sólo porque reflejan grandes aportes por los hallazgos encontrados, sino porque muestran nuevas formas de abordar la investigación en el campo del estudio de caso como estrategia investigadora.

Esta nueva forma de investigar se convierte en uno de los procedimientos más usados en la investigación cognitiva. En este orden de ideas, Graves (1983) realiza estudios de caso para describir el creciente control de los niños sobre la escritura, así como los pasos que establecían para revisarla.

El National writting project (1985) se constituyó en otro de los proyectos realizados en Inglaterra, cuyo interés se centró en abordar aspectos como la escritura y el aprendizaje, la escritura a través del currículo y la edad, la escritura dentro de la comunidad, la escritura y el trabajo y la escritura para el desarrollo personal y social. A propósito de este proyecto, se editó la revista *AboutWritting*, en la que se hace referencia a gran variedad de de investigaciones con el método Estudio de caso.

Es precisamente ahora cuando los estudios que abordan la escritura desde las realidades escolares, cobran fuerza, junto con los movimientos que buscan fomentar el desarrollo profesional de los maestros, esto ha impulsado la publicación de libros en los que reseñan experiencias de los profesores.

Si bien es cierto que el National writting project ha contribuido con las investigaciones hechas, otros proyectos desarrollados más tarde hacen aportes considerables sobre el aprendizaje de la escritura. En estos, las ideas de Britton, Graves, Bereiter, Krees, Luria y Ferreiro son referencias teóricas determinantes. Tal es el caso de los trabajos de Nicholls y otros (1989), en los que se exponen sus experiencias. A partir de sus estudios se revela un modelo de desarrollo de la escritura con una intención didáctica. Para ello, parten del modelo de Bereiter, adaptándolo a los momentos iniciales del aprendizaje. Estos autores plantean que las experiencias que demanda la escritura se sitúan en dos vertientes: lo que el escritor quiere decir (organización de las ideas en un mensaje) y las habilidades requeridas para que el mensaje sea inteligente, sostienen que estos aspectos se interrelacionan y sus exigencias cambian a medida que el niño desarrolla su escritura.

Enfoque cognitivo

A partir de los años setenta, en los Estados Unidos se desarrolla un conjunto de investigaciones sobre el proceso de composición de textos escritos, que permiten la elaboración de un modelo teórico general que en los últimos años se ha ido revisando.

En estas investigaciones se encuentran diferencias significativas entre el comportamiento de los aprendices y el de los escritores expertos. Estas diferencias están relacionadas con el tipo de texto que producen unos y otros. Los aprendices por su parte, se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada (Cassany, 1987-1990 y Camps, 1994) mientras que los escritores expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas, redactan, evalúan y revisan la prosa, saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia de lector.

En el siguiente cuadro presentamos las diferencias de comportamiento entre los aprendices y los escritores expertos.

Diferencias: aprendices y escritores expertos

Aprendices	Expertos
▪ Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo desde el punto de vista de otro ejercicio de redacción. ▪ No tienen idea de la audiencia. ▪ No valoran la letra impresa. ▪ Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo culminar las palabras, tachar frases y perder el tiempo. Revisan sólo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar. ▪ Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación, incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.	▪ Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto. ▪ Adaptan el escrito a las características de la audiencia. ▪ Tienen confianza en el escrito. ▪ Normalmente no quedan satisfechos con el primer borrador, creen que la revisión es una forma de construir el significado. Revisan incansablemente la estructura y el contenido. ▪ Están preparados para dedicarse a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.

Fuente: Vázquez (1998).

La escritura

El acto de la escritura requiere gran cantidad de convenciones. Primeramente, tenemos que conocer ortografía convencional y arbitraria de las palabras. Cada regla ortográfica tiene sus excepciones que debemos recordar si queremos aplicarla. A menudo estas excepciones son numerosas y difíciles de memorizar, más aún de aplicar. Además, sabemos que determinados aspectos de la gramática no tienen ninguna regla ortográfica y la única manera de dominarlos es memorizar palabra por palabra. ¿Cuándo usar la h? por ejemplo y ¿cómo escribir aquellos vocablos extranjeros que penetran en nuestra lengua?

También debemos conocer las convenciones que tratan sobre el uso de las letras mayúsculas y la puntuación, no es fácil recordar cuáles nombres son propios y por cuáles criterios van en mayúscula, por ejemplo: Fiestas de San Isidro o fiesta de san Isidro. En el aspecto de la puntuación, la cuestión es intrincada, por ejemplo, es común observar en los escritos de algunos autores que puntúan de forma diferente. Puede observarse que el uso de la expresión llega a tener varias soluciones: "La novela es buena, es decir, muy emocionante. "La novela es buena. Es decir, muy emocionante". "La novela es buena; es decir, muy emocionante".

Esto no significa que no deben acatarse las normas de puntuación o que se usen como se quiera. Hay normas, básicamente sintácticas, que los escritores aceptan y aplican mayoritariamente: terminan una oración en punto, no ponen coma entre sujeto y predicado, separan con comas los elementos de una enumeración, etc.

En resumen, para aproximarse a la escritura, un escritor tiene que dominar las características del código escrito. Debe recordar la ortografía de miles de palabras, distinguir las útiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas.

Es menester que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión propios de los textos que quiera escribir. Se trata de un extraordinario, vasto y variado conjunto de conocimientos.

La gran pregunta es: ¿Cómo adquiere estos conocimientos el aprendiz de escritor? ¿De dónde los aprende? ¿Cómo los aprende?

La respuesta de autores como Smith (1990) es que el aprendiz lo aprende de los textos ya escritos por otros escritores. Este investigador nos señala que sólo estos textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. El único modelo para escribir una carta es una carta escrita. Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra.

Las otras interrogantes serían: ¿y cómo nos convertimos en escritores competentes? ¿Cómo pasan a nuestro cerebro esos conocimientos? Smith nos advierte que lo aprendemos de la misma manera que aprendemos la lengua hablada, sin enseñanza formal ni programada, sin esfuerzo e inconstantemente. Lo aprendemos espontáneamente.

El planteamiento de Smith es que todo aquél que se convierte en escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma que un niño escucha las cosas que dicen sus padres o sus amigos.

Para este autor, los aprendices de escritores tienen que leer como un emisor (como un escritor) para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir.

Para leer como un escritor nos comprometemos con el autor del texto y, leyéndolo, lo reescribimos con él. En cada nueva frase o en cada nuevo párrafo anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa la escritura sino que está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. El autor se convierte entonces en un colaborador inconsciente que hace lo que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases, puntúa y cohesiona el texto, y lentamente y con poco tiempo y esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir. Leyendo como escrito (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor.

Aunque es necesario destacar que del mismo modo que los niños no aprenden a hablar con determinadas personas a las que escuchan, nosotros tampoco aprendemos a escribir con un diccionario o guía telefónica, aunque de vez en cuando los leamos. En estos casos decimos que leemos como un receptor (como un simple lector) puesto que sólo nos interesa comprender la información que contiene y no deseamos aprender a escribir como los autores de los libros. Así pues, podemos leer de dos maneras y sólo una de ellas sirve para aprender a escribir.

Smith nos señala además que un aprendiz de escritura debe aprender todas aquellas técnicas que un texto acabado y publicado no puede ofrecer (fichas de libros, borradores y hasta la utilidad de estos al corregir, revisar y mejorar el texto). En definitiva, que el aprendiz desarrolle buenos procesos de composición de textos y que se convierta en el protagonista de sus propios saberes, de su propio proceso de composición.

Opiniones breves sobre el acto de escribir

La lingüística de comienzos del siglo XX concebía la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral

MARÍA MARÍN

La expresión escrita sólo puede nacer de una gama amplia y enriquecida de modelos textuales. Es engañoso pensar que con dos o más normas de elaboración del mensaje o con facilitarnos recursos retóricos se crea una expresión artística.

GLORIA GARCÍA RIVERA

Escribir es como vivir.

SILVA KOHAN

Se describe últimamente escribir como un proceso, como algo que muestra un cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica.

GORDON ROHMAN

Escribir es un arte y todos los artistitas para alcanzar la excelencia deben dominar los secretos de su arte y prácticas.

FORTUNATO BROWN

Tener un estilo propio no es escribir siempre sobre los mismos temas o de la misma forma. Tampoco es escribir tal como hablas o te expresas ante los demás.

ENRIQUE PÁEZ

El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner...ensucias ollas, platos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete, tú sueltas una de esas frases matadoras "Nada...total media hora... ¡todo lo ha hecho el horno!"

G.S.

Si quieres aprender a escribir tienes que leer

UN MAESTRO DE ESCUELA

- Juan, ¿Cómo se escribe corrección?
- Con una r doble
- No, ¿Con dos o?

- Y con tres c.
- Si, ¿y lleva h?

DIÁLOGO DE CADA DÍA ENTRE APRENDICES DE ESCRITORES

La expresión escrita literaria tiene como requisito el desarrollo de la imaginación a través de las lecturas, el trabajo continuo con textos en todas las formas de lectura y el énfasis especial en las llamadas lecturas recreativas. Sólo cuando el alumno tiene ese caudal es cuando "la empresa de escribir" puede dar sus mejores frutos.

GLORIA GARCÍA RIVERA

El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento.

PICKETT Y LASTER

Escribir... ¿Cómo escribir?

47

Se tiene la creencia que un escritor es sencillamente escritor porque se tiene una condición natural que lo hace especial, alguien que posee un mundo interior pleno, un pensamiento profundo y versátil que fluye a través del lenguaje.

Se cree que para escribir hay que inventarlo todo; que es pura imaginación. Sin embargo se necesita descubrir por sí mismo el gusto por las palabras, por su sonoridad, y su belleza, cuando escuchas la melodía implícita en cada palabra, cuando pronuncias la palabra amor, el nombre de tu compañero; cuando eso sucede te das cuenta que ya has empezado a escribir para sí mismo. Surge entonces la necesidad de provocar un tránsito entre lo que se hacía y lo que realmente se quiere hacer, cuando descubres esa limitante comienzas a indagar de manera consciente, que hacer para convertirte en escritor. Rilke (1993) nos plantea al respecto:

Nadie puede aconsejarlo ni ayudarlo, nadie. Solamente existe una manera: entre en sí mismo. Descubra el fundamento que lo lleva a escribir (...) Pregúntese ¿debo escribir? Busque en lo profundo de sí mismo la respuesta, si ésta es afirmativa edifique su vida conforme a tal necesidad (...) Muestre sus tristezas y deseos los pensamientos que acuden a su mente y su fe en algo bello; muestre todo eso con profunda sinceridad interior, serena, sumisa y para expresarse, use los objetos de su entorno, imágenes de sus sueños y las cosas esenciales de sus recuerdos (p. 12-13).

Lo importante es atreverte a encontrarte contigo mismo, al hacerlo encontrarás cómo comenzar a escribir.

El papel del docente

En estos días existe la necesidad de hablar sobre la actualización del profesor en el área de escritura. Es necesario plantear este tema desde una perspectiva donde se considere en primer orden la relación entre la actividad educativa y la formación del docente. Además hay que considerar la actitud del profesor frente a esta actividad.

Hablamos de una perspectiva sustentada en la integración y la interconexión. De allí que, parafraseando a Loise Rosemblatt (1998), consideramos la actividad educativa, como aquella que él o la estudiante y el profesor o la profesora están en constante transacción, no sólo con otros, sino con todos los elementos ambientales, culturales e institucionales. En cuanto al concepto de transacción está referido a un tipo de relación en la cual cada elemento o parte es visto como los aspectos o fases de una situación total (Rosenblat, 1998) y en los que se da un condicionamiento recíproco.

La actividad educativa es una actividad social donde existe la intención por parte del profesor o la profesora, de que el o la estudiante se apropie de contenidos, pero también de guiarlo en el desarrollo de su potencial cognoscitivo, afectivo, ético, estético. Sin embargo, hace falta que esa tarea orientadora del profesor o la profesora encuentre eco en la sensibilidad del estudiante para aprender y avanzar en su desarrollo. Así pues, la actividad educativa no puede descansar en el profesor ni en el estudiante, sino en la relación entre ambos.

Autores como Wood, Berner y Ross (1976) hablan de andamiaje para referirse a la manera en que el profesor colabora con este proceso. Al igual que los andamios son provisionales y adoptan diferentes formas para ayudar a construir una obra, las intervenciones del profesor pueden estructurarse de distinto modo según lo requiera el proceso que sigue el estudiante. Así pues, las reacciones del estudiante, indican cuando el apoyo del profesor debe ser transformado cuando debe retirarse, para dejarlo en libertad de consolidar y profundizar lo que ha adquirido.

A través de la transacción entre estudiante y profesor se va desarrollando el proceso de enseñanza, pero hay que advertir que el estilo de esa transacción y las acciones que en ella se generen estarán marcados por la postura o actitud del profesor.

De esta manera educar la escritura será crear espacios para que el estudiante cultive esas capacidades y las vea florecer. Es guiarlo por el camino del saber y de la fantasía, de la ciencia y de la aventura, del descubrimiento y de la magia.

En consecuencia, la formación de los profesores debe contemplar por un lado su desarrollo científico y profesional y por otro su formación como persona. Formar al profesor en el ser, quiere decir, guiarlo en el descubrimiento de sus potencialidades como persona creativa, como observador, como ser reflexivo y crítico, capaz de valorar y decidir, como hábil usuario del lenguaje oral y escrito, como persona dotada de sensibilidad ante la naturaleza y el arte, como orientador de un grupo social organizado sobre la base de valores éticos.

El profesor debe actualizarse en el conocimiento de los procesos de escritura así como en las diversas concepciones teóricas que intentan explicarlo. La formación en la teoría es la que da al profesor la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención didáctica. Este abrazar de conocimientos dará al profesor la seguridad y la libertad para decidir sobre su actuación en el aula y fuera de ella.

Los profesores deben conocer y dominar las técnicas internas que implican el proceso de escritura, ¡desde adentro! para ponerlas en práctica en sus propios escritos y desde afuera para leer, analizar y comentar los escritos de sus estudiantes.

Si bien es cierto, que los estudiantes deben construir sus propios conocimientos, también es cierto que la labor del profesor no sólo debe crear las condiciones adecuadas para la enseñanza, sino que debe orientar, ofrecer modelos escritos, seleccionar, proporcionarles actividades significativas para que lleguen a sus metas.

Es natural y hasta necesario que en el proceso escritor, los estudiantes muestren bloqueo y retrocesos. Es precisamente en esos momentos cuando el profesor debe intervenir dando información o modelos de acción o producción como referentes y nunca como patrón rígido. El profesor o la profesora, en su acompañamiento al proceso escritor, selecciona, gradúa y da el apoyo necesario al estudiante aprendiz de escritor.

El reto del profesor o la profesora está en proporcionar un ambiente de literatura, de variadas escrituras, de tal manera que el estudiante se entusiasme por la escritura no sólo para asumir el compromiso de la escritura misma, sino para que se descubra en ella, para que se vea en la dimensión social que reviste para su vida, para que determine sus emociones y sus sentimientos.

Otro gran reto del profesor o la profesora está en comprender que es un proceso que precisa de su andamiaje para que junto a sus estudiantes se convierta en guía, monitor, orientador, mano amiga y compañero de viaje.

En la formación del profesor y la profesora, la didáctica desde una perspectiva funcional, atiende la necesidad de la formación de un pensamiento claro y organizado, al desarrollo, encauzamiento y manifestación de la afectividad y la

sensibilidad. La intención es que si bien debe impregnarse de las teorías, de las últimas tendencias investigativas sobre la enseñanza de la escritura y sus implicaciones didácticas; incrementa su capacidad para comprenderla, disfrutarla, valorarla e incluso producirla, no sólo en su aula de clase como promotor de la misma, sino en su proyecto de vida.

El profesor y la profesora deben convertir el aula de clases en un permanente campo investigativo cuando realiza acompañamiento a sus estudiantes con su toma de notas, registros abiertos, registro cerrados, interrogantes abiertas, sobre el cómo de la escritura de sus estudiantes, con interrogantes para sí y la búsqueda de información permanente.

Convertir el aula de clases en un festival de lectura y escritura, con exposición de escrituras de todo el colectivo de la institución, donde las clases magistrales se conviertan en encuentros de reflexión y reconstrucción de sus saberes e impulsen a nuevas e ingeniosas propuestas didácticas. Se trata de hacer de la escritura una actividad para la vida misma. El profesor o la profesora debe por tanto promover actividades motivadoras que guíen o requieran de la escritura, por ejemplo: proponer un recorrido por ciudades o países mediante la consulta de guías, novelas o películas o bien plantearle la redacción de críticas de obras recién publicadas ya leídas o aparecidas en revistas o periódicos. El comentario de texto es una técnica válida para la lectura comprensiva, así como para la corrección-autocorrección y concreción de la producción escrita.

Junto con el comentario del texto y a través de la sistematización de técnicas de escritura se pueden crear las obras de autores o crear las propias. El propósito es llevar a explorar diversas posibilidades manifestando de múltiples formas los deseos, las fantasías, las alegrías, las tristezas, las frustraciones y sobre todo aproximarse al mundo literario a través de la escritura. Tal como lo expresa Posner (1986:120) "El uso del lenguaje sólo puede ser desautomatizado por un tipo especial de uso del lenguaje, es decir, por el uso poético del lenguaje".

Para concluir este capítulo es propicio el planteamiento que sobre el papel del profesor, hace García Rivera (1995) cuando nos plantea que:

En el caso de la enseñanza de la literatura, parece claro que las habilidades verbales de un profesor son importantes así como sus capacidades de comunicación y de estilo de creatividad. Contrariamente a la personalidad del lector típico, ensimismado en su libro el profesor de literatura, sí ha de saber despertar la sensibilidad literaria en sus alumnos, debe poseer una personalidad especial, mucho más abierta y entusiasta que la de un profesor de otras materias (p. 28).

Capítulo III

**La escritura como producto y como proceso.
Modelos de composición escrita**

Como el texto escrito se conserva existe la posibilidad de reelaboración y modificación; de tal modo que su rigurosidad, precisión y eficacia comunicativa puede ajustarse.

MARÍA MARÍN

La escritura como producto

Hace cincuenta años no existía la enseñanza de la escritura tal como se concibe en la actualidad. El concepto de escritura era distinto. En los años sesenta... En las aulas de clases, los profesores les solicitaban a sus estudiantes que durante la hora de castellano escribieran una composición cuyo título aparecía escrito en la pizarra.

En los años setenta esto cambió: dejó de escribirse composición o tema y la tarea empezó a llamarse "redacción", así pues ya no se proponía un título-tema, sino que se le daba a los estudiantes la opción de elegir entre dos o tres temas. El resto de la actividad siguió igual: los estudiantes escribían, el docente recogía los trabajos y luego "enmarcaba los errores", también los reparaba, colocaban algunas observaciones. Los estudiantes miraban la calificación, en silencio guardaban la hoja.

Reflexionando sobre esta práctica podemos señalar que esta actividad no produce ningún tipo de enseñanza, no sólo muestra una concepción didáctica centrada en estímulo-respuesta/ premio-castigo, sino que además revela un concepto dual de la escritura:

- Los estudiantes deben saber escribir porque eso se enseña en los grados inferiores.
- Escribir bien es una habilidad infusa y hay estudiantes privilegiados que "tienen facilidad para escribir".

Este concepto dual de la escritura que se ha mantenido por tanto tiempo no es más que una falacia que concibe a la escritura como "encodificación", referida sólo a la actividad motriz que genera. Es convertir fenómenos en grafemas como si la escritura dependiera de la oralidad o bien de copiar fonemas.

Las aulas en estos años fueron ricas en actividades de copia y redacción generalizada, mientras que después, a finales de la segunda mitad del siglo XX, la copia ya estaba desvalorizada, se pasó de las nomenclaturas: "composición" y "redacción" a la de "expresión escrita".

La formación del profesor no incluía esa enseñanza. En la consigna tradicional “composición-tema”, no sólo aparece la escritura como “encodificación” sino que se agrega la percepción de la escritura como “producto”. Se corregía el producto sin enseñar el proceso y lo que peor se evaluaba lo que no se enseñaba.

En la formación del profesor no se contempla acentuar entre otros aspectos:

- Las diferencias entre oralidad y escritura.
- Los consecuentes procesos lingüísticos de construcción de un texto escrito y,
- Los procesos mentales que la escritura implica

Fue notorio que la lingüística a comienzos del siglo XX concibió la escritura como mera transcripción del lenguaje oral. Concepción que se mantuvo hasta que los hallazgos de la lingüística de texto que ayudaron a examinar las diferencias entre la comunicación oral y la comunicación escrita. A continuación destacamos algunas brevemente:

- La comunicación oral se sustenta en un nivel fónico (sonido) y tiene carácter temporal. Mientras que la comunicación escrita se sustenta en un nivel grafe-mático (grafías) y tiene carácter espacial.
- El rasgo temporal de la oralidad no permite la reelaboración, por eso son textos menos riguroso y precisos. En cambio, como el texto escrito se conserva existe la posibilidad de reelaboración y modificación, de tal manera que su rigurosidad, precisión y eficacia comunicativa pueden ajustarse.
- La situación comunicativa es diferente en la oralidad y esto es lo que hace la diferencia: Los participantes en la comunicación escrita no comparten el tiempo y el espacio. La comunicación escrita es diferida con distancias temporales que pueden variar entre unos pocos minutos y algunos siglos.

A finales de la década de los años setenta surge la teoría del déficit lingüístico, que señalaba que los sujetos de sectores populares fracasaban por su incompetencia lingüística en determinados contextos comunicacionales y se planteaba que dicha incompetencia estaba signada a restricciones propias del código que usaban.

No obstante, las investigaciones demostraron que no existe diferencia alguna en cuanto a la complejidad de las relaciones morfosintácticas, semánticas y fonológicas entre las variedades hablantes de los diversos sectores sociales. Sin embargo, se reconoce que aunque las diferencias entre socio-dialectos no implican déficit, las diferencias de uso del lenguaje pueden plantear dificultades a los usuarios que no han tenido experiencia en su seno familiar con los usos que el medio educativo requiere.

Por otra parte, se ha demostrado que el número de escolares afectados por deficiencia mental, dificultades visuales, trastornos psicomotores es realmente pequeño con respecto a los que sin presentar estos problemas, fracasan en su escolaridad.

Investigadoras como Lerner y Palacios (1990) plantearon la necesidad de profundizar en el tema, con el propósito de dar respuesta a los problemas de alfabetización en escolares. Estos resultados investigativos señalaban que una de las causas del fracaso escolar radicaba en el uso de métodos tradicionales, que ignoraban el proceso constructivo que desarrollan los escolares.

Estos resultados dan un giro al hecho educativo por cuanto se enfatiza que este proceso requiere de la interacción de factores de orden social, psicológico, didáctico y material que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto significa que la enseñanza de la escritura, debe ser concebida y utilizada de la misma manera que en la vida social y cotidiana, reafirmando que las situaciones de escritura deben tener una intención o propósito comunicativo y un contexto real, de manera que ante los escolares resulte necesaria y significativa.

Por otra parte, el profesor debe comprender qué hace el estudiante cuando aborda la composición de un texto, de qué manera estructuran el texto, qué tipo de relaciones hay entre las partes que lo componen, qué tipo de texto es, qué información incluye y cuál omite. En definitiva, necesitan saber cuáles son los aspectos convencionales de la lengua escrita que usan, no usan o cómo lo usan.

El profesor debe dirigir su acompañamiento durante la producción y revisión del texto escrito, comprendiendo que no siempre están presentes todos estos elementos que bien forman parte del proceso de composición, puesto que dependen de la experiencia del estudiante como escritor, ya que la escritura es un proceso individual, natural y único.

La escritura como proceso y los modelos de composición

También a finales de la década de los setenta se realizan investigaciones acerca de cuáles eran los procesos mentales involucrados en el acto de escribir. Surgen así los modelos de composición que expondremos seguidamente.

Modelo Bereiter

Los estudios de Bereiter (1980) deben ser considerados referencia obligada, ya que es uno de los teóricos que abordan la escritura como proceso. Estos estudios estuvieron orientados, tal como lo plantea Barrios (1995), hacia:

- Las operaciones cognitivas que producen la escritura y su organización.
- Los niveles de procesamiento, desde los más altos, conscientes e intencionales, a los de menor nivel, inconscientes y automáticos.
- La forma en que las capacidades de procesamiento se despliegan para atender a esas funciones de modo que posibiliten la realización de la escritura (p. 37).

Bereiter considera que el establecimiento de los modelos cognitivos se constituye en un paso previo para el estudio del desarrollo. A raíz de esto, propuso un modelo de desarrollo a partir de los diferentes sistemas de conocimiento, que pueden identificarse en los escritores maduros. En este modelo se distinguen una serie de estadios entendidos como una forma de organización, que es precedida o seguida por otras, en donde el orden que cada niño sigue, está regido por la instrucción que recibe en la escuela.

Modelo Bereiter (1980)

Sistemas de conocimiento	Estadio
▪ Fluidez en la producción escrita.	
▪ Fluidez en la generación de ideas.	E. Asociativa ↓
▪ Dominio de las convenciones.	E. Preformativa ↓
▪ Conocimiento social (conciencia del lector).	E. Comunicativa ↓
▪ Aproximación y discriminación literaria.	E. Unificada ↓
▪ Pensamiento reflexivo.	E. Epistémica

Fuente: Barrio (1995:41).

El modelo Bereiter sostiene que el carácter provisional que caracteriza a este modelo se asienta en los reflejos de estudios hechos sobre los que los estudiantes hacen en situaciones escolares, y no sobre lo que pueden hacer en circunstancias preparadas. Estos resultados a juicio del autor, permiten proponer la necesidad de estudiar la escritura de los estudiantes ante tareas especializadas y otras técnicas que vayan más allá de las conductas escolares.

Modelo de Hayes y Flower

Hayes y Flower (1989), siguiendo la obra de Emig (1971), proponen un modelo cognitivo basado en el estudio de un escritor en acción. Sin embargo el modelo

más divulgado es Flowers y Hayes (1981). Ellos conciben la escritura como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos: la planificación, la traducción y la revisión, que a su vez incluyen otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evolución de producciones intermedias. Aunque estas denominaciones remiten a la concepción secuencial de preescritura, escritura y reescritura, el modelo se presenta como recursivo y no lineal.

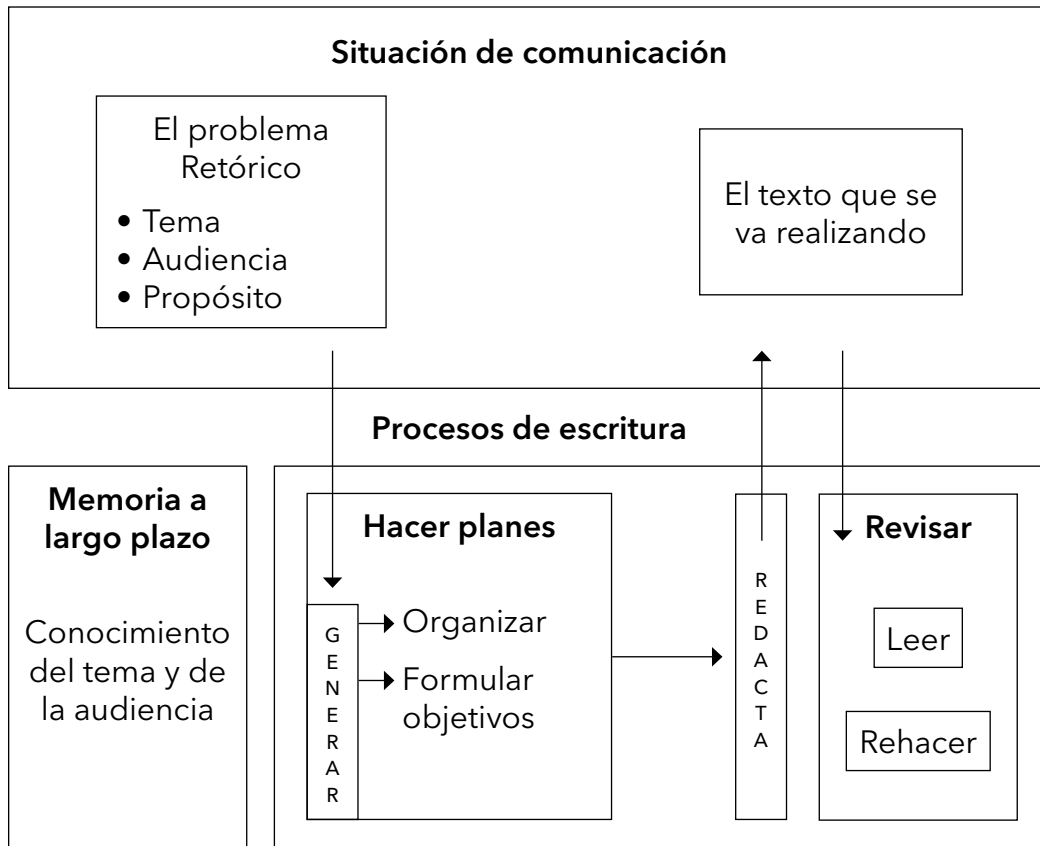
El modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996) actualiza el modelo de Hayes y Flowers (1980) y ofrece un componente actitudinal. Este modelo ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según su autor, este modelo incorpora la memoria de trabajo en un lugar central del modelo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas viso espaciales de escritura, además de la reformulación de los conceptos cognitivos básicos.

Este modelo incluye:

- a. El contexto de producción o condiciones externas de la tarea, incluye todo lo que está fuera del escritor: los motivos de la escritura, el auditorio al que va dirigida, los propios objetivos en materia de escritura, tales como: informar, persuadir, exponer.
- b. La memoria a largo plazo del escritor es un depósito de conocimientos acerca del tema y del auditorio, así como de distintos textos.
- c. Los procesos de escritura propiamente dichos se dividen en tres grandes categorías:
 - La planificación: abarca la generación de ideas y la organización de las mismas en una escritura significativa.
 - La textualización o traducción: consiste esencialmente en el proceso de expresar las ideas en lenguaje visible.
 - La revisión: comprende la evaluación y la corrección.

Flower y Hayes sostienen que la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestador u organizador por los escritores durante el acto de composición. Así lo exponen los autores gráficamente.

Modelo de Expresión Escrita



Para explicar el funcionamiento de este modelo, tomamos un ejemplo real:

“A eso de las tres de la tarde del día domingo nos fuimos a pasear por el zoológico de Bari. Estacionamos el carro en la avenida Sucre justamente al frente del zoológico. Cual sería nuestra mayor sorpresa cuando regresamos a buscarlo y nos dimos cuenta que no estaba en el sitio. Pensamos de inmediato que nos lo habían robado y procedimos hacer la denuncia en el puesto de policía más cercano. Pasado cinco días nos notificaron que el carro había sido retirado del sitio por una grúa el mismo sábado porque estaba obstaculizando la entrada de unos vecinos en la misma vía. Fuimos a buscar el carro y encontramos que la maletera estaba abierta y todo el ropaje y bolsas revueltas. Se nos solicitó el pago de la multa y de la grúa”.

Nuestro análisis nos lleva a entender que nuestro carro había sido robado y dejado unos metros más adelante precisamente en la puerta de un garaje. Nos pareció injusto lo sucedido. Además de tener que pagar la multa y la grúa, por lo que decidimos actuar. De esta manera un hecho cotidiano se convierte en una situación comunicativa y en un problema retórico, ya que la solución es un mensaje escrito: una instancia. El tema de la comunicación es la infracción y los

hechos que han sucedido; la audiencia, los empleados municipales, de tráfico, y el propósito, no pagar la multa.

Ahora bien, desde el momento en que decidimos escribir una instancia, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a funcionar. La memoria a largo plazo, nos proporciona todos los conocimientos lingüísticos y culturales para poder plasmar el texto adecuado a la situación. De hecho, ya lo ha estado haciendo desde el momento en que decidimos escribir una instancia, pues no ha recordado que en esta situación y para estos destinatarios, la instancia es el tipo de texto más apropiada, así como nos recuerda los datos sobre los hechos del momento vivido (hora, día, infracción, denuncia) sobre cuál es la manera más rápida de proceder en la composición.

El acto de escribirse compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Además existe un mecanismo de control: el monitor que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos.

Describiendo tenemos que durante el proceso de hacer planes nos hacemos una representación mental de lo que queremos escribir y de cómo proceder. El subproceso de generar ideas es la entrada de las informaciones de la memoria, lo activamos repetidas veces durante el acto de escribir en distintos momentos y con varios propósitos. El subproceso de organizar clasifica los datos que emergen de la memoria y el de formular objetivos que son los propósitos de la composición.

Todos los procesos se pueden realizar mentalmente o con apoyo escrito. Las ideas que se generen se pueden recoger en una lista, en mapas mentales, ideogramas, con palabras claves, etc. Por su parte los objetivos se pueden escribir incluso dibujar.

El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto que apenas era un esquema semántico, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respeta las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas.

En la redacción de la instancia se debe buscar la manera más clara de formular con palabras lo planificado, respetando incluso todas las reglas de la gramática.

En los procesos de revisión, el autor compara el escrito realizado con los objetivos planificados previamente, los corrige, los retoca para mejorarlos. En el aspecto leer, repasa el texto y en el apartado rehacer modifica todo lo que sea necesario.

El control es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición.

Es necesario aclarar que el conjunto de procesos del esquema se pueden encadenar de varias formas y que todos son perfectamente válidos. No existe un esquema lineal y lógico del trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema retórico actúa de una manera y de otra. Finalmente la calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido en cada caso.

La implicación pedagógica inmediata es ayudar y enseñar a los estudiantes a plantear el problema retórico de cada escritura porque a falta de precisión, difícilmente el escritor pueda darse cuenta qué defectos de su texto hay que revisar y modificar.

En lo que se refiere a la memoria a largo plazo, estos autores plantean que la psicología cognitiva sostiene la existencia de tres tipos de memoria.

Memoria sensorial de corto y largo plazo, que representa el flujo mediante el cual se procesa la información en la mente humana.

La memoria de corto plazo que tiene una duración de medio minuto y puede almacenar alrededor de siete elementos y comienza a perder información cuando se produce una sobrecarga.

La memoria a largo plazo que almacena todos los conocimientos adquiridos y tiene una capacidad ilimitada.

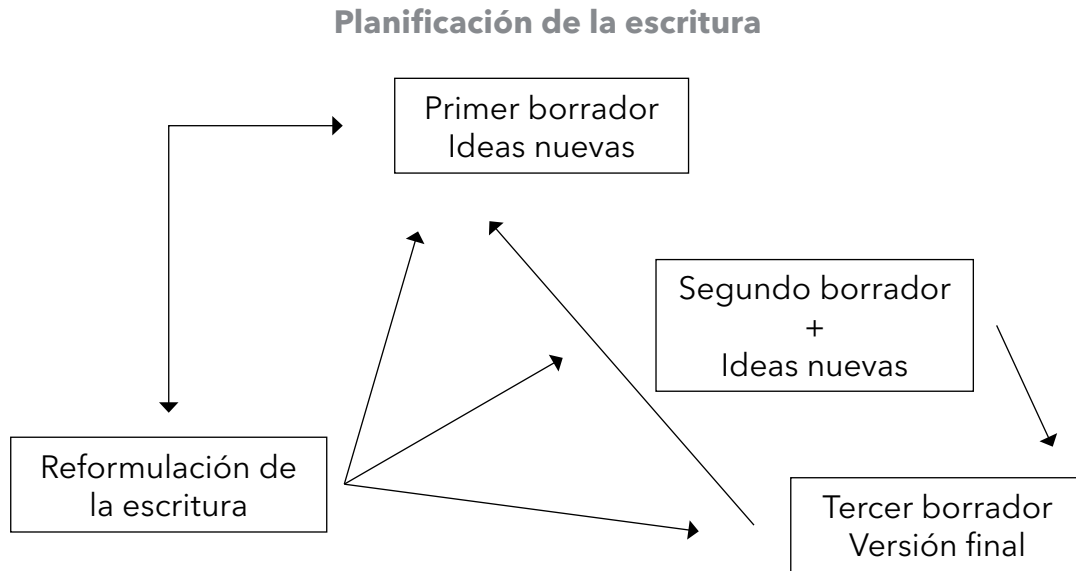
Hayes describe la memoria de trabajo como un recurso limitado que consta de memorias específicas: fonológica, semántica y visoespacial¹. La memoria a largo plazo es el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos y extra lingüísticos que utiliza para la composición: géneros discursivos, tipos de audiencias. Hayes destaca el papel que desempeña la experiencia escritora en la acumulación de información en dicha memoria, de manera que la habilidad escritora experta parece estar relacionada con una experiencia dilatada y variada en escritura.

El modelo de Hayes ofrece una descripción completa y organizada de la composición al incorporar componentes relevantes como la memoria de trabajo o la motivación y las emociones. Lo que está almacenado en ella se puede recuperar porque esa información está organizada en "redes", tiene estructura propia y difiere según los individuos.

La incidencia de esta memoria en la escritura se debe a que una de las tareas del escritor es la evocación y la reorganización de la información de modo que pueda adaptarse al problema retórico, y no sólo se recuerde a la información de contenidos de los conceptos, ideas y datos que deben aparecer en el texto,

sino también de los conocimientos acerca del tipo de texto, de la sintaxis, vocabulario y todo tipo de consideraciones lingüísticas, textuales y sociales.

Cassany (2000) gráfica el modelo de Hayes y Flower así:



Fuente: Cassany (2000).

Momentos del proceso: las elecciones del autor

El autor-escritor debe hacer las siguientes elecciones:

- La organización del texto.
- La organización de los párrafos.
- La organización de las oraciones.
- El léxico apropiado.
- El uso de convenciones.
 - Puntuación
 - Ortografía

De hacerlo así, nos aseguraremos que la construcción del texto es tan eficaz que el lector pueda fácilmente hacer reconstrucciones y que esa reconstrucción se corresponda con lo que quiso comunicar.

En los escritores muy experimentados estas elecciones están automatizadas y se hacen conscientes sólo en algunos puntos del texto o de la frase que se está escribiendo.

Las elecciones son previas y paralelas a la escrituras. Se hacen, en parte antes de escribir y también en el momento mismo de la escritura y ese momento abarca tanto el hecho material de dibujar una letra junto a otra, como el hecho, de revisar y releer continuamente lo que se está escribiendo para corregir y modificar esas elecciones.

En este modelo, la planificación es una actividad cognitiva que adopta la forma de una “preparación” algo más libre que un plan. Algunos escritores se preparan consultando o releendo bibliografía, revisando notas, haciendo fichas, organizando datos. Consiste en la activación de los esquemas mentales de la memoria a largo plazo, en la búsqueda de un tema significativo y/o en la confección de una gráfica que estructure los datos.

Toda esta preparación incluye una serie de subprocesos mentales relacionados no sólo con la información que va a consignar en su texto sino con la argumentación que se le va a dar.

La fase de preparación es una tarea que debe hacerse entre el profesor y el estudiante. El profesor debe conocer las características individuales y colectivas de su grupo de estudiantes y prever las necesidades que se presentarán durante el proceso. Esto lo llevará a:

- Determinar los propósitos del aprendizaje.
- Preparar los materiales tanto para su producción como su difusión.
- Seleccionar y dotarlos de bibliografía.
- Fijar la duración de la actividad.
- Brindar orientación para planificar las acciones de escritura.
- Establecer abierta y de manera consensuada los criterios de evaluación.

La planificación o preparación está presente en todo el proceso de escritura y en el transcurso de la escritura misma, estos planes se van revisando y modificando.

En esta etapa, el escritor comienza a plantear sus interrogantes y a tomar sus decisiones, y en estos planteamientos influye lo que hemos consignado bajo el título de ambiente de trabajo. Se pregunta, se reflexiona o tiene representaciones previas acerca de:

- La intención de su escrito.
- El receptor de su texto.
- El vínculo con ese receptor.
- Los conocimientos que tenga el receptor determinan la cantidad y calidad de información que debe figurar en el texto. Sus reflexiones lo llevan a elegir:
 - El tipo de texto que responda a su intención o a la exigencia.
 - La estructuración del texto que facilite la comprensión.
 - El formato de ese texto.

Estos autores plantean la traducción como el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. Mientras otros autores la definen como “puesta en texto”, escritura, redacción, primer borrador. De las palabras citadas se desprende que la sintaxis elaborada sería una de las características de este momento del proceso. Los escritores por más experimentados que sean realizan borradores de sus textos, de modo que mientras escriban el borrador, las preocupaciones sintácticas existen, pero el ajuste de la sintaxis se realiza en otro momento llamado revisión. Quien escribe, mientras está escribiendo se interroga y decide acerca de:

La estructura de párrafos

- ¿Cuál es la información más relevante?
- ¿En qué lugar del párrafo conviene colocarla?
- ¿Cómo debe ser el párrafo inicial?
- ¿Cuánta información necesita el receptor?
- ¿Cómo se distribuye esta información en párrafos?
- ¿En qué lugar debo pasar de un párrafo a otro?

La relación de párrafos

- Mantenimiento de la coherencia (evitar saltos temáticos brusco).
- Mantenimiento de la cohesión lexical y pronominal.

- Suministro de suficientes elementos de cohesión interfrásica (conectores).
- Elección entre reiteración de léxicos y/o uso de sinonimia, heperonimia e hiponimia.
- Puntuación.

La estructuración de las oraciones (sintaxis)

- Conocimiento de morfosintaxis.
- Correlación de tiempos verbales.
- Elección entre distintas combinatorias posibles de las palabras para comunicar una idea.
- Elección de oraciones más elaboradas sintácticamente.
- Puntuación.

El léxico supone

- Elección entre disponibilidades lexicales.
- Adecuación y mantenimiento del vocabulario al registro elegido
- Adecuación al tema.
- Adecuación al receptor.
- Adecuación a las intenciones y objetivos del autor.

La ortografía

Todos los escritores tienen interrogantes ortográficas. En realidad mientras más inexpertos menos conciencia ortográfica y sobre todo a la cantidad y calidad de las dudas.

La revisión

La revisión se produce en el momento mismo de la escritura mientras se escribe y cuando se lee las líneas anteriores para mantener la coherencia, la cohesión y encontrar las palabras para continuar. Debe hacerse también después de la escritura en el momento que algunos autores llaman "edición final".

En la escritura profesional esta etapa de revisión está bastante separada de la escritura, ya que en las editoriales la hace un tercero en los originales de los escritores.

Durante la revisión que acompaña a la escritura, el que escribe va produciendo cambios, cuya profundidad y cantidad depende de su grado de pericia para hacer: Modificación del plan.

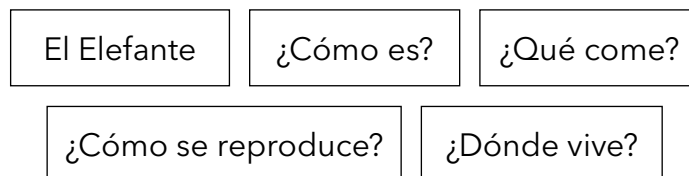
- Cambio del tipo del texto.
- Ajustes en cuanto a la calidad y cantidad de la información.
- Cambios en el orden de los párrafos.
- Modificación en su puntuación.
- Precisiones sintácticas, léxicas de puntuación y de especialización del texto.

La conciencia de que la escritura tiene un carácter comunicativo, cognitivo y procesual está en oposición a las concepciones que la caracterizan como el producto de una actividad principalmente motriz.

La planificación y la producción del texto expositivo presenta grandes rasgos comunes a los otros textos, pero hay que remarcar algunas peculiaridades que se deben tener en cuenta:

La recopilación de la información

Antes de entrar a la fase de producción los estudiantes necesitan conocimientos del tema sobre el cual van a escribir. Estos conocimientos proceden de lo que ellos ya saben, más lo que han aprendido a través de las recopilaciones de la información o lo que es lo mismo después de una fase previa de documentación a base de apuntes, resúmenes, fichas, entrevistas. El procedimiento puede ser a base de fichas temáticas, ya que facilitan la selección y la ordenación posterior y marcan los párrafos y partes del texto. Un modelo:



La selección y organización de la información

En el texto expositivo se maneja de forma equilibrada la información conocida

(tema o tópico) y la nueva información (tema o comentario). Este aspecto exige la presentación de los contenidos de forma organizada: de lo más general a lo más específico, de la exposición del problema a su resolución. Por lo que requiere una compartimentación interna en la que se delimiten cada unas de sus partes, a menudo marcadas por subtítulos, numeraciones, asteriscos, de manera que sea posible localizar rápidamente una información sin necesidad de recorrer exhaustivamente todo el texto.

Es bueno considerar el uso de mapas conceptuales, más informativos o esquemas u organizador gráfico, elaborados por los estudiantes a partir de las recopilaciones hechas previamente, para que sirvan de punto de partida y proporcionen información jerarquizada y organizada temáticamente.

El texto expositivo (explicativo) tiene como propósito enseñar, explicar, cuestionar la realidad, exponer hechos o investigar evidencias. Por lo general, este texto se presenta combinado con otros tipos de textos: argumentaciones instrucciones, definiciones, etc. Este tipo de texto es muy usado en el ámbito escolar para la toma de apuntes, proyectos y temas de estudio.

Arca (1990) considera relevante para la construcción del este conocimiento: la experiencia, el lenguaje y la cultura. La experiencia atañe a los conocimientos previos, intuitivos y/o académicos que tanto el emisor y el receptor tiene sobre el mundo y el tema. El lenguaje es la forma como se presenta el texto y la cultura es el saber organizado que la institución le transmite. En este aspecto hay dos grandes niveles a considerar:

- ¿Qué hay que decir? (experiencia y cultura).
- ¿Cómo hay que decirlo? (lenguaje).

La grandeza del modelo de Hayes y Flower se traduce en el hecho de reunir todo el conjunto de operaciones que se realizan al escribir y sus relaciones, las cuales se entienden de modo recursivo; es decir, el acto de escribir se puede rebobinar hacia las fases anteriores. Desde este modelo se ensancha la perspectiva sobre la escritura.

Modelo de Parodi

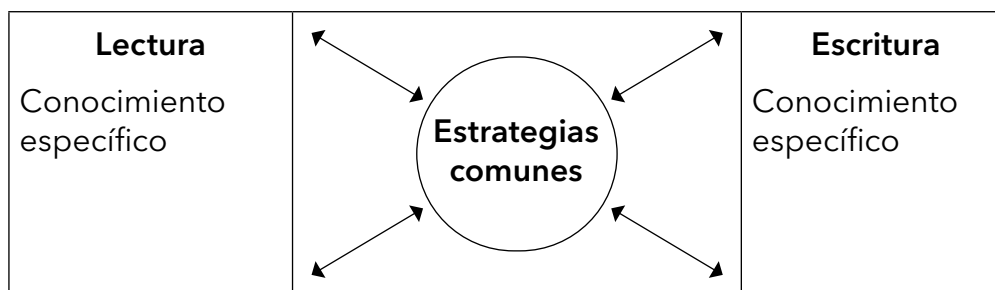
Parodi (1999) escribe un capítulo denominado “producción de textos escritos”, en el que aborda una revisión de los modelos de escritura en los últimos quince años y ahonda en la propuesta de Beaugrande en la que se puntualizan algunas consideraciones al abordar un programa de investigación científica de tipo cognitivo para la escritura:

- Un modelo de las operaciones y controles involucrados en la escritura.

- Un registro de cómo las condiciones de escritura difieren sistemáticamente de las condiciones de habla.
- Una explicación de estrategias de decisión y selección.
- Un medio para descomponer el proceso completo en pequeñas subtarefas manejables.
 - Una definición de las dificultades más preponderantes en escritura.
 - Y un conjunto de criterios para evaluar y revisar textos escritos.

Para Parodi, escribir con propiedad no es sólo usar el conocimiento, los signos de puntuación y la ortografía. Es un proceso que precisa una construcción de significados, desarrollando la inteligencia y pensamiento del sujeto escritor.

Al exponer el diagrama de un modelo bidireccional, se postula la existencia de un conocimiento compartido de base, y a su vez contempla conocimientos, procesos y estructuras específicas a cada habilidad (Avilán, 2003).



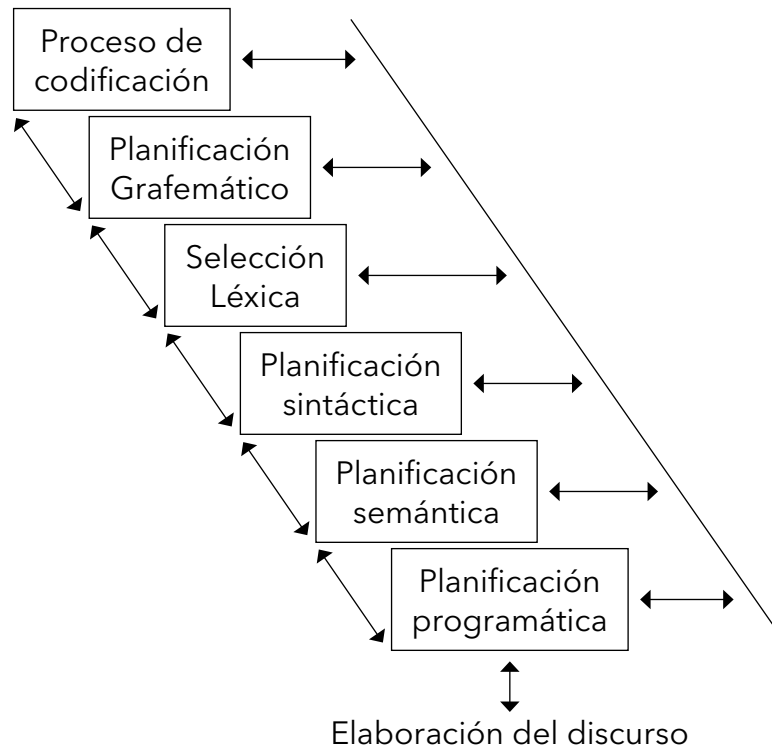
Cambios evolutivos en el tipo de conexión.

Fuente: Avilán (2003:219).

El diagrama que sigue permite observar la fase de producción en la que se muestra la complejidad de todos los aspectos que se actúan de manera interactiva en el proceso de la escritura de este modelo bidireccional.

Hacia un diagrama integral bidireccional

Producción



Fuente: Parodi (1999:31).

Modelo de Morles

Está dirigido a quienes ya poseen ciertos conocimientos sobre los alcances de la escritura. Se describe como heurístico, porque detalla la manera como ocurre el proceso de la escritura, señala ideas para el diseño de actividades y promueve la generación de operaciones para regular la conducción del proceso de la escritura. Básicamente es un modelo psicolingüístico que explica en qué consiste y cómo sucede dicho proceso, con el propósito de orientar la instrucción en esta área y orientar diseños de investigación. .

En lo que a la instrucción se refiere el modelo pretende orientar el desarrollo de la eficiencia en la escritura, por lo que su contenido está estructurado para que sirva de base a acciones que faciliten el diseño de programas que ejerciten a las personas para actuar apropiadamente.

El funcionamiento del modelo, es decir, su operatividad, descansa sobre tres supuestos:

- a. El desarrollo de cada etapa y de sus respectivas fases es afectado en forma definitiva por la personalidad del escritor.
- b. El tiempo y el esfuerzo invertidos en la ejecución de las etapas y sus fases, son funciones de las competencias, capacidades, dominio del tema y estilos de actuación del escritor, así como de la complejidad de la temática sobre la cual contiene el escrito.
- c. La sucesión de esas etapas se rige por los principios de recursividad, simultaneidad e interactividad.

En la fase de expresión, Morles utiliza el conocimiento lingüístico que posee el escritor acerca de sus lenguas y activa sus saberes acerca de la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática, la ortografía de su lengua. Así, los subprocesos que interviene en la revisión de la escritura son:

- a. El que escribe debe asegurarse que el texto producido es aceptable en cuanto a: léxico, construcción de oraciones, uso de las reglas ortográficas y de acentuación, empleo de la lógica en las argumentaciones.
- b. Debe cerciorarse de que la información presentada es suficiente; que el lenguaje utilizado fue el adecuado y comprensible para el público y que su redacción es “fluida, armónica y elegante”.
- c. Debe confirmarse así mismo que el texto es coherente entre sus diferentes partes y entre lo que expresa con la manera propia y personal de ser y de pensar.
- d. Finalmente, además de coherente tiene que ser congruente con lo planificado en la etapa de elaboración, es decir, que lo expresado en el texto coincida con los objetivos, propósitos, características del público, tipo de texto, orientación que se le dé y medio en el cual se aspira que sea publicado.

Tres etapas puede observarse en el modelo de Morles: elaboración, expresión y revisión. Cada una se presenta de manera recursiva durante el desarrollo del proceso.

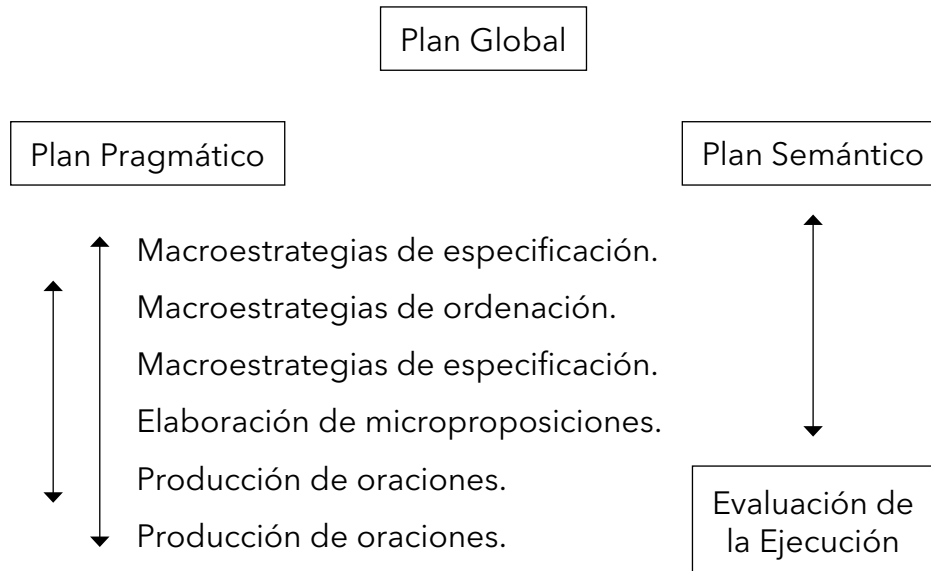
Para la etapa de elaboración, este autor propone los siguientes subprocesos:

- La necesidad de escribir en una situación particular.
- Crear los objetivos propuestos para esta escritura.
- El propósito concreto por el cual escribirá el texto.
- La audiencia a la cual se dirigirá.

- El tipo de texto escogido para expresarse (epistolar, artículo de opinión, artículo científico, etc.).
- La orientación que tendrá la escritura (descripción, prescripción, opinión, etc.).
- El medio en el cual intenta presentar lo que va a escribir (correspondencia personal, prensa diaria, revista de opinión, revista científica, etc.).

Modelo de Van Dijk y Kintsch

Van Dijk (1992) y Kintsch según Parodi (1999), citado en Avilán (2003:200), proponen un modelo, cuya perspectiva psicolingüística enfatiza la "naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y trabajo en paralelo". Este modelo está conformado por tres componentes: un plan global, un plan semántico y un plan pragmático tal como puede apreciarse en la gráfica siguiente:



Fuente: Avilán (2003).

En este modelo, el plan global se convierte en un proyecto de habla. El plan pragmático delimita el macroacto de hablar y el semántico atiende a la macroestructura del discurso. Los autores plantean que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible mediante estrategias.

El plan global constituye la representación cognitiva de las acciones globales y encabeza la planificación de interacciones sociales y culturales como parte de la comunicación. Los planes son la representación global del macroacto de hablar que incluye el análisis específico, el control de la situación y el proceso

de producción, en ellos se contempla la determinación de metas, audiencia, objetivos y la decisión de estilo.

En cuanto al plan pragmático y semántico, ambos están relacionados. La elaboración del plan pragmático genera una macroestructura que constituye el contenido semántico del acto del habla. A nivel global como a nivel local, las representaciones semánticas se construyen como el contenido de los actos de habla del discurso.

Van Dijk y Kintsch promueven un modelo cognitivo que muestra la dinámica de las etapas del proceso en forma recursiva donde enfatizan el aprendizaje de la escritura como un proceso de resolución de problemas en el que se privilegia la finalidad comunicativa e implica el uso de una serie de estrategias y recursos que ponen en juego la inteligencia del individuo.

Modelo de Lerner y Levy

Para estos autores el proceso de la escritura supone tres procesos íntimamente relacionados: planificación, textualización y revisión. Al hablar del proceso de la escritura aluden regularmente al proceso de preescritura vinculándolo a la fase de planificación, en la que señalan procedimientos específicos como: recolección de documentos sobre el tema elegido, entrevistas, visitas, apuntes o dibujos para precisar los detalles. En esta fase plantean los subprocesos siguientes:

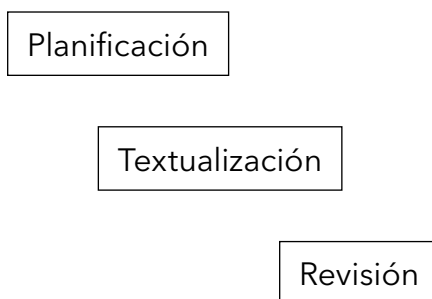
Elegir un área de investigación para focalizar un tema específico.

- a. Volverse un experto en el tema.
- b. Focalizar más el tema elegido.
- c. Hacer un primer análisis de la información adquirida.
- d. Prepararse para escribir.

En cuanto a la textualización, Lerner y Levy (1993) aluden a la coherencia del texto. En este aspecto, el escritor debe atender la selección de la información, la claridad de la expresión, los recursos que permitan evitar repeticiones, el registro lingüístico adecuado y los aspectos convencionales de la escritura (ortografía, legibilidad y diagramación).

La revisión por su parte es entendida como una acción compartida entre el maestro y los alumnos, a través de los sucesivos borradores cargados de profundas reflexiones sobre el proceso de escritura propia, que a su vez permitirá abordar y resolver los problemas ortográficos, semánticos y sintácticos. Los autores lo grafican así:

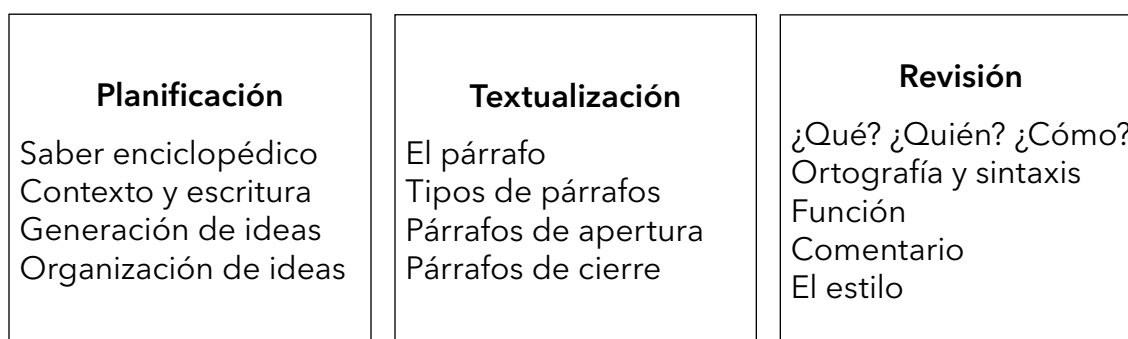
Modelo de Lerner y Levy



Fuente: Lerner y Levy (1993).

Modelo de Cassany

Para Cassany (1989) la escritura es un proceso que se desarrolla en tres etapas que grafica así:



Fuente: Cassany (1989).

La planificación que se nutre de la memoria y el contexto programático, incluye la definición de objetivos, tanto los referidos a los procedimientos, como a los contenidos, la generación de ideas y su organización. La textualización traduce los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones en el nivel léxico, semántico, morfo-sintáctico y ortográfico. Por su parte el subproceso de revisión implica operaciones de lecturas que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación de objetivos iniciales, lo cual representa en un segundo gráfico de la siguiente manera:



Fuente: Cassany (1989).

Implicaciones pedagógicas

Los aportes de la psicología cognitiva han revolucionado la metodología para estimular la escritura de los estudiantes. Hay toda una corriente didáctica destinada a la enseñanza de la lengua escrita (Calkins, 1993; Graves, 1991 y Teberosky, 1995).

Todos los enfoques coinciden en distribuir la sobrecarga cognitiva de la escritura a través de los distintos momentos recursivos de la escritura como proceso.

Generalmente en la escuela los alumnos escriben para que el profesor corrija. Escriben porque es un mandato y el profesor corrige para mostrar que cumple con sus obligaciones.

Este prototipo se rompe cuando se propicie:

- Escritura con destino real.
- Co-correcciones:
 - Corrección entre pares.
 - La autocorrección.
 - La corrección en el pizarrón.
 - Todas estas correcciones en “tiempo real”, no en forma diferida.

Los cuidados del texto escrito como la especialización, la legibilidad, el uso de elementos paratextuales, el cuidado de nivel gramático y su tratamiento desde el punto de vista de la recepción ofrece una perspectiva diferente si se trata adecuadamente para convertirse en una necesidad de asegurarse una comunicación apropiada.

Con las investigaciones sobre los procesos de composición, el aprendizaje de la escritura basado en el sistema de la lengua y la corrección gramatical en el texto comienza a experimentar grandes cambios.

Las investigaciones sobre el comportamiento de los estudiantes durante la escritura caracterizan el perfil del escritor competente que desarrolla un proceso de composición elaborado y completo, utilizando estrategias variadas para ir construyendo su mensaje escrito. Los modelos de composición, son modelos teóricos que intentan representar el conjunto de subprocesos y operaciones que los estudiantes realizan durante la redacción, más aún muestran las estrategias y los conocimientos que ponen en funcionamiento a la hora de escribir.

Capítulo IV

Tipología textual, funciones del lenguaje y la
enseñanza de la gramática

El proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición.

FLOWER Y HAYES

Producto de muchas investigaciones surgen los modelos de tipologías de textos. En ellos el texto alcanza significatividad en el aula de clases con una nueva dimensión didáctica.

De las innumerables propuestas tipológicas, las que han tenido más incidencia en el ámbito educativo han sido la de Adam y la de Bronckart. Adam (1992) entiende los tipos textuales como fragmentos de texto que pueden asimilarse por su función semántico-pragmática y que pueden identificarse por una configuración lingüística determinada. Su propuesta incluye diferentes tipos de secuencias como la narrativa, la descriptiva, la instructiva, la predictiva, la explicativa, la argumentativa y la retórica.

Estas secuencias son componentes de un texto entendido como una estructura secuencial que puede tener diferencias, pero que son las secuencias dominantes las que otorgan carácter al texto y conforman su superestructura textual. Esta definición secuencial del texto se completa con una definición programática que relaciona el texto con la situación concreta de producción.

Tipología de texto

No existe aún una tipología que dé cuenta de la compleja realidad lingüística y que tome en consideración todas y cada una de las posibilidades comunicativas tanto orales como escritas. Sin embargo, aquí presentamos algunas que pueden resultar interesantes.

Tipología de textos según Adam

Adam (1985) distingue cinco tipos de textos:

- Descriptivos —→ organización espacial.
- Narrativos —→ hechos que se desarrollan en el tiempo.
- Expositivos —→ análisis y síntesis de representaciones conceptuales.
- Argumentativos —→ referidos a la toma de posiciones ante un hecho o idea.

- Instructivos —→ regulación de la acción del receptor.

Esta clasificación es ampliada posteriormente por el mismo Adam, así:

- Predictivos —→ conocimientos futuros.
- Conversacionales —→ conversación desde todos los puntos de vista.
- Retóricos —→ referidos a la creación poética y al juego lingüístico.

Finalmente la tipología de textos según Adam queda resumida al cuadro siguiente:

Cuadro de tipología según Adam (1985)

Texto descriptivo	Descripciones y definiciones tanto las llamadas descripciones literarias como los textos tipo definición de diccionario.
Texto explicativo	Textos donde se exponen hechos y conceptos que tienen como función explicar y hacer comprender algo.
Texto instructivo	Textos para incitar al receptor a ejecutar alguna acción.
Texto conversacional	Texto dialogador, representaciones teatrales.
Texto narrativo	Textos que relatan hechos y acontecimientos que se desarrollan en el tiempo.
Texto predictivo	Donde se anuncia o se predice algún hecho como el boletín meteorológico o los horóscopos.
Texto argumentativo	Es el texto de la toma de posición y su defensa con demostraciones y argumentos.
Texto retorico	Texto de creación literaria poesía, prosa poética.

Tipología de textos según Bronckart

Bronckart (1985) propone un modelo teórico que toma en cuenta las formaciones discursivas usuales en un grupo, los géneros del discurso y la actividad propia del enunciador, determinada por lo objetivos y la situación concreta de producción. Este autor considera que lo que permite delimitar y definir los tipos de discursos es la combinación de tres categorías de operaciones lingüísticas:

- La elaboración de un mundo discursivo que consiste en elegir un modo de presentación del contenido referencial (exponer o narrar).
- La adaptación de una forma de secuencia que consiste en adoptar un modo convencional de organización lineal (secuencia narrativa, argumentativa).
- La elección de implicar o no en el texto los parámetros de la situación de producción sobre todo el emisor y el destinatario.

Los textos y las funciones del lenguaje

Los textos son unidades comunicativas que manifiestan las diferentes intenciones del emisor. Buscan informar, conversar, seducir, entretener, expresar estados de ánimo, etc.

En correspondencia con estas intenciones se pueden categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos.

Ahora bien, los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones pero privilegian una. Por eso hablamos de la función predominante.

Función informativa

Ésta es una de las funciones que cumplen los textos usados en el entorno escolar, función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginario al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente.

Función literaria

Los textos con predominación de esta función tiene una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua con la mayor libertad y originalidad para crear belleza. Emplea un lenguaje figurado, opaco. El “cómo se dice” que es propio de la función informativa.

El lenguaje se establece como una cortina que debe ser descorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto.

Función apelativa

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan modificar comportamientos. Pueden incluir, desde las órdenes más contundentes, hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdadera primicia lo que no es tal.

Función expresiva

Los textos en los cuales predomina esta función manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones. Estos textos tienden a tener un marcado propósito de incluir palabras teñidas con matices afectivos y valorativos.

Aportes de la tipología de textos en la enseñanza de la escritura

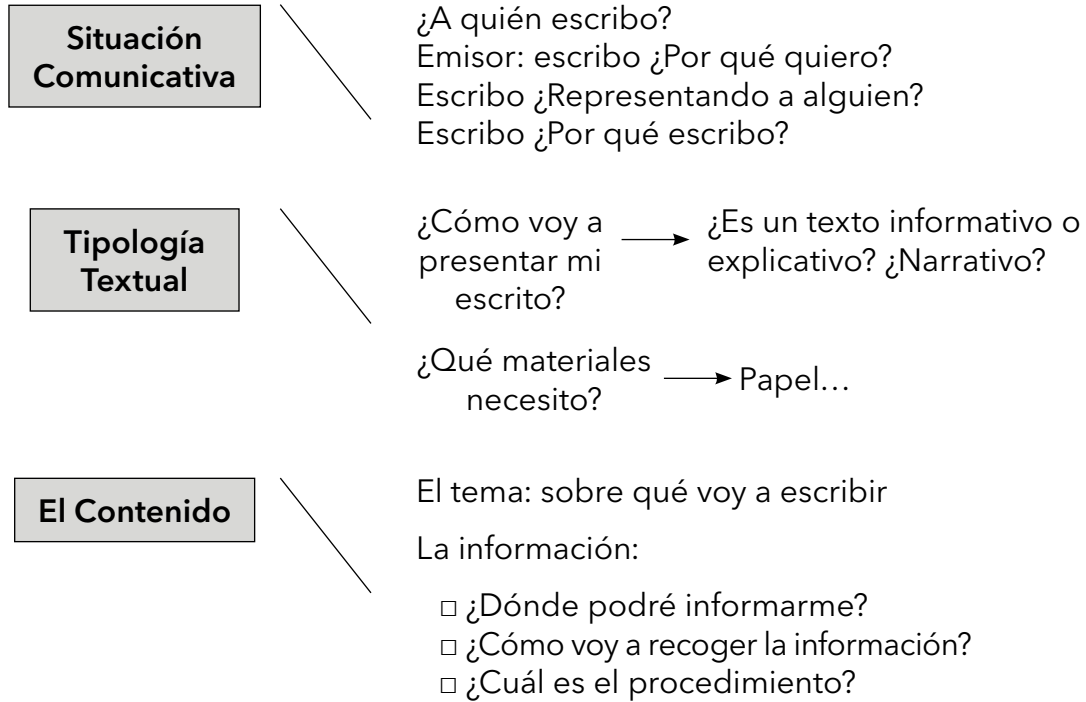
Si partimos de que es la situación la que requiere de un tipo de texto y que cada tipo supone unos aprendizajes específicos, se puede decir que el estudio de los usos lingüísticos y los textos en que se concretan, han modificado el concepto mismo de competencia escrita, puesto que se considera: la capacidad de utilizar la escritura en diferentes situaciones sociales de forma adecuada. Así los conocimientos lingüísticos dejan de ser un prerrequisito y son las necesidades relacionadas con las tareas de escritura las que los hacen necesarios y los motivan.

Toda producción escrita requiere textualización entendida como una acción compleja en la que entran en juego habilidades cognitivas complejas y situaciones discursivas. Es importante señalar que son varias las etapas por la que pasa la producción de un texto. Esto incluye la fase preparatoria, la fase de producción y la fase de revisión. Estas revisiones por lo general requieren de retoques, cambios de rumbo y reestructuraciones.

Se trata de etapas que tienen funcionamiento distinto en virtud del tipo de texto y el mecanismo de planificación, las intervenciones del profesor, la recopilación de la información y la textualización que seguirán procedimientos diferentes según sea que los estudiantes se encuentren ante la narración de un hecho o ante la confección de un texto narrativo o descriptivo. Como puede observarse el acto de escribir requiere de una minuciosa planificación, revisión y producción.

Los estudiantes con su profesor en conversatorios previos, pueden establecer pautas que orienten el proceso, así como los parámetros que configuran un texto desde los **superestructurales**; que determinan **la silueta**, permiten reconocer una poesía, una narración o un artículo y establecer la tipología textual. Por su parte los **macro textuales** corresponden a la ordenación lógica del contenido hasta llegar a la lingüística del texto, la enunciación, la sintaxis, el léxico, el uso verbal, la ortografía, etc.

Un buen comienzo para la planificación de la escritura podría partir del hecho de plantearnos preguntas como las que presentamos seguidamente:



Otras como:

La persona gramatical:

- ¿Voy a escribir en primera, segunda o tercera persona?

El tiempo verbal

- Lo que voy a escribir ¿pasa ahora?, ¿ya ha pasado? o ¿va a pasar?

El espacio

- ¿Dónde pasa lo que voy a contar?

Cuando el estudiante aborda la producción ya tiene una representación mental del texto y de sus constituyentes lingüísticos y extralingüísticos, y así inicia el proceso de linearización a través de las palabras, frases, párrafos. Decimos entonces que ha llegado al acto de escribir propiamente dicho.

Consideraciones sobre el texto

El texto como actividad comunicativa se inscribe en un contexto de carácter físico (locutor- interlocutor-espacio y tiempo de la enunciación) y social (lugar donde se desarrolla la actividad discursiva, papel de los interlocutores, finalidad).

Los factores del contexto dejan su marca en el texto mediante las formas lingüísticas de la deixis personal, espacial, temporal, mediante la modalidad de

la enunciación y de los enunciados. Por ello ocurre un grado diferente según la mayor o menor implicación del locutor en el contexto y esto depende entre otros factores, del tipo de discurso y de sus normas sociales.

Los diferentes géneros discursivos se sitúan en una posición más o menos próxima a estos extremos. Por ejemplo, la carta personal a pesar de ser un texto escrito, suele ser un discurso muy implicado y por lo tanto más cercano de la conversación, que el monólogo oral de carácter informativo o explicativo. Por lo general, el discurso escrito demanda una menor implicación en el contexto que el oral. Aprender a escribir significa entre otras cosas, aprender a distanciarse del contexto y a usar formas lingüísticas adecuadas a este distanciamiento.

Ahora bien, si las marcas enunciativas manifiestan la implicación del locutor en el contexto, ésta se da en distinto grado y forma según el tipo de discurso y la clase de texto. La reflexión gramatical se habrá de ocupar del funcionamiento de estas formas lingüísticas en realizaciones discursivas diversas. Las clases de textos en las que se debe centrar esta reflexión son:

- a. Textos mediante los que organismos públicos y privados se dirijan a socios afiliados, clientes, colaboradores.
- b. Textos propios del ámbito académico.
- c. Textos argumentativos, cuyo propósito es defender una opinión por parte del emisor y modificar lo que supuestamente tiene el destinatario.
- d. Textos con procedimientos de cohesión.

Para que un texto se considere bien construido, además de ser adecuada la relación con los factores del contexto ha de ser globalmente coherente y sus enunciados han de aparecer tratados mediante determinados procedimientos.

La enseñanza de la gramática. ¿Ya no hay que enseñar gramática?

Son muchos los estudiosos de las últimas tendencias investigativas que señalan que sí se debe enseñar gramática, enseñar a leer y a escribir y a escribir y a leer, pero... ese leer y ese escribir deberían estar cargados con los instrumentos para formar mejores lectores y escritores. Algunos de esos instrumentos son la gramática textual y la gramática oracional.

Con el enfoque estructuralista-conductista la gramática pareció ser un fin en sí misma. En cambio con el enfoque comunicativo, la teoría de la escritura como proceso, muestra la textualización y la revisión como dos excelentes ocasiones

de hacer significativo el aprendizaje de la gramática poniéndola al servicio de la comunicación escrita.

Esta resignificación podría resumirse así: enseñar sintaxis no análisis sintáctico. Y bien podemos mostrarlo por separado así:

La sintaxis es un dominio de la lingüística que se ocupa de estudiar las reglas combinatorias por las cuales una lengua, unas palabras, pueden unirse a otras para formar sintagmas, es decir, construcciones.

El análisis sintáctico es un subproducto de la sintaxis. Enseñar análisis sintáctico por lo tanto es ofrecer un instrumento analítico y descriptivo pero no es un instrumento constructivo.

El problema didáctico relacionado con los conocimientos gramaticales establecidos, es una de las aristas de la didáctica de la lengua, el cual es necesario estudiar a profundidad para dilucidar ¿Cómo contribuye la reflexión gramatical en el desarrollo de las habilidades lingüísticas-comunicativas? ¿Son necesarios los conocimientos gramaticales?

Por lo general, la actividad gramatical ha sido abordada desde una didáctica centrada en el aprendizaje memorístico de definiciones, paradigmas, reglas, normas, ejemplos, análisis mecánico y dogmático de oraciones, sin vinculación ninguna con actividades de composición y corrección de texto. Es así como la enseñanza de la lengua ha consistido en actividades de descripción del sistema lingüístico y reglas, con la pretensión de que los estudiantes apliquen estas informaciones como pautas para el uso, más que todo con carácter "estético".

Ahora bien, ¿cómo se introducen los contenidos gramaticales en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que estos conocimientos contribuyan efectivamente al desarrollo de las habilidades discursivas? Al respecto, Bronckart (1985) nos señala:

Todos o casi todos los especialistas de la enseñanza están de acuerdo sobre la necesidad de "hacer" gramática, pero ¿para qué y cómo? Las dos cuestiones están íntimamente ligadas, pues sólo es útil hacer gramática (¿para qué?) si se propone algún tipo de método (¿cómo?) (...) Algunos investigadores han discutido (...) la existencia de un "efecto retroactivo" de reflexión gramatical sobre las prácticas verbales (pero) sus resultados no deben generalizarse: éstos demuestran que una práctica gramatical rígida y concentrada en las categorías tradicionales de la oración es poco productiva, pero no permiten afirmar que un enfoque diferente conduciría a resultados positivos (p. 111).

En palabras de este autor, significa una inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia consistentes en no con-

cebir los programas y los métodos de enseñanza como una aplicación de la lingüística, sino en someter las aportaciones de ésta a unos fines educativos establecidos previamente. Sin esta inversión de relaciones, la actualización de los conocimientos lingüísticos no contribuyen a una mejora de enseñanza de la lengua, por el contrario refuerza el viejo modelo de enseñanza.

Esto ocurrió precisamente en los años setenta con la introducción del estructuralismo y el generativismo, aún fuertemente criticados. Sin embargo, la crítica debe distinguirse del meollo de la cuestión: La confusión entre el objeto de estudio de la lingüística y el objeto de aprendizaje en la enseñanza.

A partir de los ochenta irrumpen en la esfera educativa las diferentes corrientes de la lingüística que estudian el lenguaje en uso: La sociolingüística, la etnometodología, la pragmática, la teoría de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso. Todas comparten algunas perspectivas comunes que bien pueden resumirse en dos:

- a. La concepción del lenguaje como actividad social y por lo tanto, la atención a los aspectos contextuales e interactivo y,
- b. La aproximación funcional a la organización de la lengua, que es de una determinada manera por aquello que tiene que hacer, es decir, por las funciones que tiene que desempeñar.

Así pues, entendemos que existe la necesidad de incorporar la reflexión gramatical al aprendizaje del uso de la lengua porque:

- a. La reflexión gramatical es sólo un componente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, pero un componente necesario. Parece evidente que sólo con ejercicios de gramática no se hubiera podido componer el texto dramático ni poemas, noticias, cartas, artículos de opinión. Pero ha sido necesario poseer algún conocimiento explícito de cómo funcionan las unidades y reglas del sistema lingüístico en esa clase de texto.
- b. La reflexión gramatical tiene sentido en la medida en que se ocupa de las características lingüísticas de la clase de escrito o género de texto que es objeto de enseñanza y aprendizaje. Para esto, se debe tener en cuenta que los contenidos de aprendizaje estén de acuerdo con el género de texto que se toma como objetivo del proyecto de escritura.
- c. Para que el aprendizaje de la gramática sea significativo, la secuencia didáctica se ha de organizar de modo que las actividades gramaticales tengan sentido dentro de una tarea de escritura global, es decir:

- Los objetivos para el aprendizaje gramatical se han establecido a partir de las necesidades del proyecto de escritura.
- La reflexión gramatical se ha integrado en un trabajo global dentro del cual tiene sentido. Los aprendizajes gramaticales se reutilizan como criterios de la textualización y para la revisión-evaluación de los productos.

Creemos entonces que la reflexión gramatical ha de trascender los límites de la oración para situarse en el texto como unidad lingüística y comunicativa. Bernárdez (1982) nos propone una definición de la unidad de texto:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto integro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: Las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 75-76).

Las propiedades que la lingüística de texto atribuye a esta unidad nos señalan los diferentes ámbitos en lo que se ha de situar la práctica docente en general y la reflexión gramatical. Por lo tanto la producción y la interpretación de textos demandan por un lado, determinados conocimientos relativos a los factores pragmáticos y sociolingüísticos que lo regulan y que afectan a la selección de la información a la adopción del punto de vista; por otro, a los conocimientos supuestamente compartidos, a la elección género, a la inscripción del emisor y destinatario en el texto, al grado de formalidad. Este conjunto de saberes se relacionan con la adecuación del texto. La producción e interpretación del texto son operaciones que implican conocimientos relativos al modo de estructurarlo coherentemente, tanto global como localmente.

Los conocimientos gramaticales implicados en estos saberes son las marcas enunciativas o unidades lingüísticas, que se reflejan en el enunciado de los factores de la situación de la enunciación y en los procedimientos de cohesión que traban los enunciados sucesivos del texto.

Una clase de procedimiento de cohesión son los conectores, que marcan los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre los enunciados sucesivos del texto, por ejemplo: en un texto narrativo, las relaciones temporales de anterioridad, posterioridad y simultaneidad están marcadas por conectores temporales como “previamente”, “poco después”, o “al mismo tiempo”. Un aspecto importante del aprendizaje del discurso narrativo es el reconocimiento y uso apropiado de estos conectores. Así mismo el aprendizaje de la comprensión y composición de textos expositivos requiere el conocimiento práctico de los conectores de enumeración, de secuencia, de ejemplificación, de adición, de reformulación, de comparación, de contraste y de causa-consecuencia.

En los textos argumentativos, no se puede prescindir del uso de los conectores con valor concesivo por su importancia en la contra argumentación.

Reflexión gramatical

Para finalizar estas líneas del cuarto capítulo, creemos que además de modificar el enfoque del estudio de las formas gramaticales que tradicionalmente se han estudiado como elementos de determinados paradigmas morfológicos y desde el punto de vista de funcionamiento en la oración. La reorientación del aprendizaje gramatical obliga a redefinir algunas de las categorías gramaticales de modo que puedan dar cuenta del funcionamiento del texto, ya sea grupal con una lógica distinta a la que preside la gramática de la oración.

Debería además reducirse los contenidos gramaticales que son objeto de estudio, pues la reflexión gramatical requiere de la construcción de un metalenguaje compartido por profesor y estudiante que hagan posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje: clases de palabras, tipos de grupos sintagmáticos, funciones sintácticas, etc. La construcción de este metalenguaje es una de las tareas ineludibles de la clase de lengua o de castellano.

La integración de la reflexión gramatical en el proceso de análisis y producción de textos requiere que las actividades gramaticales estén realmente al servicio del aprendiz, de las habilidades lingüístico-comunicativas. El enfoque metodológico que se ajusta a esta exigencia son los proyectos de escritura dentro de la corriente pedagógica por proyectos porque:

- Los objetivos de aprendizaje en el campo gramatical no se imponen al margen del uso, sino que obedecen a las características lingüísticas de la clase de texto que se está aprendiendo a componer.
- Los estudiantes conocen de un modo explícito los objetivos de aprendizaje gramatical y sus conocimientos como criterio de producción y evaluación de la tarea.
- Las actividades gramaticales se entienden como tareas subordinadas a una tarea compleja global: Los alumnos deberán resolver antes los problemas que plantea el plan general del texto y luego los problemas micro textuales para los que será necesaria la reflexión gramatical, es decir, aspectos de ortografía, de vocabulario, que no se hacen de la producción sino dentro de la tarea global.

Si el objetivo de aprendizaje es el dominio de la diversidad de los usos sociales del lenguaje, los contenidos gramaticales no deben secuenciarse de un modo autónomo, sino de acuerdo con la planificación que se le dé al aprendizaje de uso de la lengua.

La cuestión no es cómo distribuir los contenidos gramaticales sino como secuenciar la enseñanza del uso de la lengua y con ello, la reflexión gramatical asociada al aprendizaje del uso. ¿Qué hacer? Por una parte necesitamos criterios que nos ayuden a considerar en términos de regularidad la diversidad de los usos sociales de la lengua, con el propósito de distribuir esta diversidad textual en un orden temporal y según determinados criterios de progresión de los aprendizajes. Por otra parte, tenemos que determinar y secuenciar los conocimientos gramaticales que se han de ir construyendo al hilo de las actividades de análisis y producción de textos.

Capítulo V

Manantial de ideas y las estrategias
metodológicas

Si bien gran parte de nuestro comportamiento está influenciado genéticamente, por medio de la educación y la cultura podemos moldear el cerebro humano. Al hacerlo escapamos de las cadenas de la biología...

IAN ROBERTSON

Manantial de ideas que fluyen hacia las estrategias metodológicas

En páginas posteriores te encontrarás con un taller de escritura. Aunque preferimos decir que son espacios para aprendizajes profundamente personalizados para la producción de textos. Personalizar estrategias no implica que obviemos la importancia que tiene el aprendizaje colectivo, pues estamos claros que el proceso de escritura no comienza sólo con la toma de notas ni con la construcción de los primeros borradores, sino también con las relaciones que se establezcan dentro de los grupos de aprendizaje y entre los nexos que permiten colectivizar las estrategias.

Las estrategias metodológicas que proponemos están elaborados con rigor y sistematicidad, pues se recrea un proceso excepcional: el ansia de alcanzar la palabra escrita hecha texto, si se quiere, hecha literatura. Estamos ofreciendo una opción didáctica clara, rigurosa y funcional que podría convertirse, según el uso que le des, en imprescindible para profesores, profesoras, estudiantes y escritores en formación. Todos llegarán a verse de alguna manera, inmersos en sus propias y humildes experiencias literarias, producto de su aprendizaje en la producción auténtica de textos. Sabemos que resultará complejo, pero las estrategias están diseñadas de tal manera que además será mágico, lo cual las hace interesantes y atractivas, con una buena carga de fantasía propicia para estimular el desarrollo de la creatividad.

Las decisiones que tomamos al estructurar las estrategias y al incorporar sus contenidos, están fundamentadas en la comprensión de bases teóricas que han servido de apoyo a la práctica y en muchas prácticas que sido generadoras de teorías. Optamos por seguir ciertos principios de esa interesante dualidad.

En cuanto al discurso que utilizamos en el procedimiento o desarrollo; una vez que planteamos **Los propósitos** de cada una de las estrategias, desde el momento mismo que damos **El comentario previo, El carácter informativo y El tono literario**; está planteado en segunda persona del singular, por cuanto tuteamos al usuario-tú que desarrolla cada estrategia y en tercera persona del plural por cuanto nosotros como autores estamos ahí con él, contigo. El discurso nos hace parte protagónica de la estrategia. Es decir, intentamos acortar todas las distancias entre el usuario-tú y nosotros los creadores de las

estrategias: nos ponemos en un plano de igualdad entre tú y nosotros, con toda confianza.

Con las estrategias no queremos ir en detrimento de tu autonomía como productor de textos ni que actúes con una obediencia ciega. Por eso el empleo de las formas verbales de las que te hablamos antes, eliminan en gran medida la modalidad exhortativa y se crea más una invitación de aceptación de las estrategias metodológicas propuestas, que te dejan abiertas todas las posibilidades de cambio e innovación en cada una de ellas. Por eso hemos dicho en la presentación de este libro y lo repetimos ahora: rebélate contra las estrategias durante o después del uso y transfórmalas para el bienestar de tu escritura. Ojalá no te alcance la cantidad de líneas que te damos en cada estrategia para vaciar tu práctica, **Tu auténtica producción**. Es más, ojalá agregues nuevas páginas.

Así mismo podrás ver que todas están centradas en “el hacer” ahí, aquí y ahora. Para eso creamos **Estas ideas conducen... y La práctica hace al escritor**, apartados estos en los que intervienen las circunstancias que usualmente te rodean, las que a veces te ofrece la estrategia misma. Como no recurrimos a ningún tipo de modalidad rígida permanente, podrás inferir que no pretendemos convencerte de las bondades de nuestra propuesta ni de manipularte para que ¡hagas!, sólo deseamos invitarte a un “querer hacer” **Tu auténtica producción**. Para ello tendrás en casi todas las estrategias **El ejemplo consecuente**.

Así mismo, te decimos que esperamos que el discurso usado en las estrategias abra vías para la producción escrita, deshazlas y reconstruye sobre ellas, asume tu propia libertad para el acto de escribir. Interésate por tu escritura y asúmela como un acto personal e interpersonal. Narra tu historia, tu vida, tu verdad, alguien va a leerte. Aquí ofrecemos recursos para llegar a ello. Y... no te estanques en las estrategias ni las hagas repetitivas, la vida tuya y las de los que te rodean son ricas en experiencias, tesoros sobre cosas que conoces bien y también sobre lo que no sabes de aquello que sabes; sigue el rastro del impulso humano de escribir. Invéntate cualquier tema, encontrarás que te interesan unos más que otros, asume el que más desees y aun con todos los altibajos que te encuentres en tu producción escritural, considéralos, pues son importantes en cuanto y tanto, son germen de la relación esencial que debe vivirse en el proceso de escribir.

Ahora unas recomendaciones finales: una vez hayas producido un texto o bien, cuando vayas en mitad de él, es muy probable que descubras alguna contradicción inquietante; es el momento entonces de releer tu escritura, volver al inicio, escudriñarlo con lupa y explorar y explorar hasta que descubras lo que realmente desees escribir; cuando creas que has concluido enfréntate al texto e interactúa con él y determina con claridad que es lo que tu escritura quiere

decirte con certeza. Revisa críticamente tu texto y rehazlo las veces que consideres necesario.

Luego de escribir conviértete en lector y después nuevamente en escritor. Ese es el verdadero proceso de la composición escrita, donde tú y solo tú, eres el verdadero protagonista.

Estrategias metodológicas

Un cuadro de familia

A la mente del principiante se le presentan muchas posibilidades; a la de los expertos, pocas.

SHUN EGOSUZURAI

Los propósitos

- Identificar algunas familias de palabras.
- Conocer la importancia que tienen las palabras como generadoras de familia.
- Reconocer en la práctica la escritura con verbos en infinitivos que generen familias de palabras.
- Producir textos-trabalenguas a partir de la familia de palabras.

El comentario previo

Las palabras, como los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren. Por ellas la lengua es viva. En su proceso de reproducción llegan a tener mucha familia. Aquí conocerás algunas.

El carácter informativo... y el ejemplo consecuente

Observa con detenimiento el siguiente grupo de palabras cuyas familias están entremezcladas.

Inyector	_____
Correcto	<u> A </u>
Directo	_____
Conductor	_____
Lección	_____
Producción	_____
Corrección	<u> A </u>
Inyectable	_____

Te hemos indicado un ejemplo con la letra A

director	_____
Lector	_____
Instrucción	_____
Proyección	_____
Instructor	_____
Proyecto	_____
Conducta	_____
Destructor	_____
Lectura	_____
Instructivo	_____
Acción	_____
Dirección	_____
Activo	_____
Productivo	_____
Corrector	<u> A </u>
Acto	_____
Conducción	_____
Producto	_____
Inyección	_____
Destrucción	_____
Proyector	_____
Destruutivo	_____
Reacción	_____

Estas ideas conducen...

Sigue el ejemplo y en el grupo anterior de palabras identifica nueve grupos restante de familias usando las letras B, C, D y así sucesivamente. Te invitamos a separar ese mismo grupo de familia en dos: 1, las que contiene **ct** y 2, los que contiene **cc**

1. Con ct	2. Con cc

Dentro del siguiente cuadro te regalamos diez verbos en infinitivo a partir de los cuales debes agregar, siguiendo el ejemplo incluido allí, la familia de palabras que se corresponde a cada uno, usando las que pertenecen a los grupos 1 y 2 ya formados por ti.

Familia de DISTRAER	Distractor	Distraída	Distracción
Familia de CORREGIR			
Familia de LEER			
Familia de CONDUCIR			
Familia de INYECTAR			
Familia de ACTUAR			
Familia de DESTRUIR			
Familia de INSTRUIR			
Familia de DIRIGIR			
Familia de PRODUCIR			
Familia de PROYECTAR			

La práctica hace al escritor

Otras palabras con **cc** con las que puedes crear tu propio cuadro de familia partir de ellas e incluyendo su verbo en infinitivo, podrían ser:

- Atracción
- Elección
- Satisfacción
- Obstrucción
- Reacción
- Resurrección
- Colección
- Acción
- Inspección

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe seis trabalenguas usando familias de palabras, en las que podrás interrelacionarlas con sentido común.

Homenaje a la H

El cambio y el caos estimulan la vida.

ILIA PREGOGINE

Los propósitos

- Conocer las normas que rigen el uso de la **h**.
- Enriquecer la práctica de la escritura con palabras que lleven **h**, siguiendo algunos ejemplos.
- Redactar oraciones que incluyan palabras con **h**.
- Construir párrafos que contengan palabras donde se usa la **h**.

El comentario previo

La **h** no es muda. En **h**onor a la verdad, por ser letra dice y **h**ace mucho, solo que por **h**umildad su voz es muy silenciosa. Ocupa un lugar importante en el **h**abla **h**ispana. Es **h**ermosa por sí en su estructura. De hecho grandes autores **h**acen **h**omenaje a la **h** al utilizarla incluso con **h**umor, a mucha **h**onra y con mucho **h**alago. Entonces **h**ay que considerarla una **h**eroína del idioma español y **h**asta dueña de la **h**istoria en **H**ispanoamérica.

El carácter informativo... y el ejemplo consecuentes

En este homenaje que hacemos a la **h**, te presentamos las normas que rigen el uso adecuado de ella con algunos ejemplos, a los cuales debes agregar dos. Para eso te dejamos espacio en cada caso.

Escribe **h** al inicio de todas las palabras que van seguida con los siguientes diptongos:

- UE ⇒ ejemplos: huesos, huella, hueco

- UI ⇒ ejemplos: huir, huicho, huida, huifa

Huicho: Grupo indígena mexicano perteneciente a la familia uto-azteca, que habita en el norte del estado de Jalisco y en menor proporción en Zacatecas y Durango

- IE ⇒ ejemplos: hierro, hiel, hierba

- IA ⇒ ejemplos: hialino, hiato

Huifa: interjección de alegría empleada en Chile principalmente para animar a los que bailan la cueca.

Escribe con **h** las interjecciones:

Propias: ¡ah!, ¡bah!, ¡eh!, ¡hola!,
¡huy!, ¡oh!

Ejemplo: ¡Bah! no me digas nada.

Impropias: ¡ahí!, ¡hombre!

Ejemplo: ¡Hombre! dile la verdad a tu hija.

Escribe **h** al inicio de todas las palabras que la siguen con las sílabas:

Escribe aquí otros ejemplos

- UMA ⇒ ejemplos: humano, humazo

- UME ⇒ ejemplos: humectante, humedad

- UMI ⇒ ejemplos: humilde, húmico

- UMO ⇒ ejemplos: humo, humor

- UMU ⇒ ejemplos: humus

Escribe con h al inicio todas las formas y tiempo de los verbos:

Escribe aquí otros ejemplos

- HABER ⇒ ejemplos: ha, había, hubo

- HACER ⇒ ejemplos: hice, ha hecho, hiciste

- HABLAR ⇒ ejemplos: hablaremos, habla
habían hablado

- HALLAR ⇒ ejemplos: hallamos, hallaste
hallan

- HABITAR ⇒ ejemplos: habitaron, habitas

Escribe con **h** las palabras formadas por los prefijos griegos (agrega otros ejemplos en la línea de cada caso):

- HIPO ⇒ ejemplos: hipopótamo, hipocondríaco

- HIPER ⇒ ejemplos: hipersensible, hipérbole

- HIDRO ⇒ ejemplos: hidrojet, hidrocarburo

- HEPTA ⇒ ejemplos: heptaedro, heptágono

- HEMI ⇒ ejemplos: hemisferio, hemiplejia

- HOMO ⇒ ejemplos: homófona, homosexual

- HECTO ⇒ ejemplos: hectómetro, hectárea

- HEXA ejemplos: hexápodo, hexacordo

- HELIO ⇒ ejemplos: heliogábalo, heliotrópica

Escribe con **h** todas las palabras de la familia de

- Huésped ⇒ hospedaje, hospedador

La **h** ha sabido también ad**h**erirse intercaladamente y con mucha co**h**erencia, entre su variado número de compañeras letras, para dar co**h**esión a las palabras. Aquí tenemos un nutrido grupo de ellas:

Exhorta
Enhorabuena

Anhelar
Exhalar

Azahar
Fehaciente

Abraham	Exhibir	Bahía
Ahorcar	Sahumerio	Enhebrar
Ahumar	Deshojar	Ahondar
Inhumano	Deshonrar	Exhausto
Buhonero	Mahoma	Inhalar
Malhumorado	Inhabilitar	Alhojas
Ahogar	Bohío	Rehenes
Jehová	Desahuciar	Deshonra
Ahora	Bohemio	Zanahoria
Deshacer	Retahíla	Truhan
Ahuyentar	Buhardilla	Ahijado
Inherencia	Adhesivo	Vehículo
Cohete	Aprehender	Prohibir
Inhóspito	Alhelí	Cohibido
Alcohol	Moho	Almohada
Exhumar	Ahuyentar	Búho
Desahuciar	Inherente	

Las derivadas y la familia de todas estas palabras mantienen la h

Estas ideas conducen...

De las anteriores con **h** selecciona diez palabras y escribe dos derivadas o familia para cada una. Mételas en el cuadro:

Diez palabras seleccionadas	Derivada 1	Derivada 2

La práctica hace al escritor

Selecciona diez palabras de las derivadas y con ellas construye sendas oraciones:

Sendas: adjetivo que significa “una para cada cual” o “una para cada una”

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe un texto que contengan muchas haches

Crucigrama con H

La fuerza de la mente está en el ejercicio, no en el descanso.

ALEXANDER POPE

Los propósitos

- Exaltar el uso de la **h**.
- Recrear la escritura de palabras que empiezan con **h**.
- Enriquecer el vocabulario.
- Construir párrafos con palabras que llevan **h**.

El comentario previo

Los crucigramas forman parte del mundo lúdico que bien podría ser un componente importante en el aula de clases para el desarrollo de la didáctica de la escritura. Esta especie de entretenimiento intelectual, donde generalmente las palabras se cruzan en letras comunes entre horizontales y verticales, es también útil para enriquecer el vocabulario.

Estas ideas conducen...

Rellena el crucigrama siguiendo las pistas dadas. Todas las palabras en él comienzan con H.

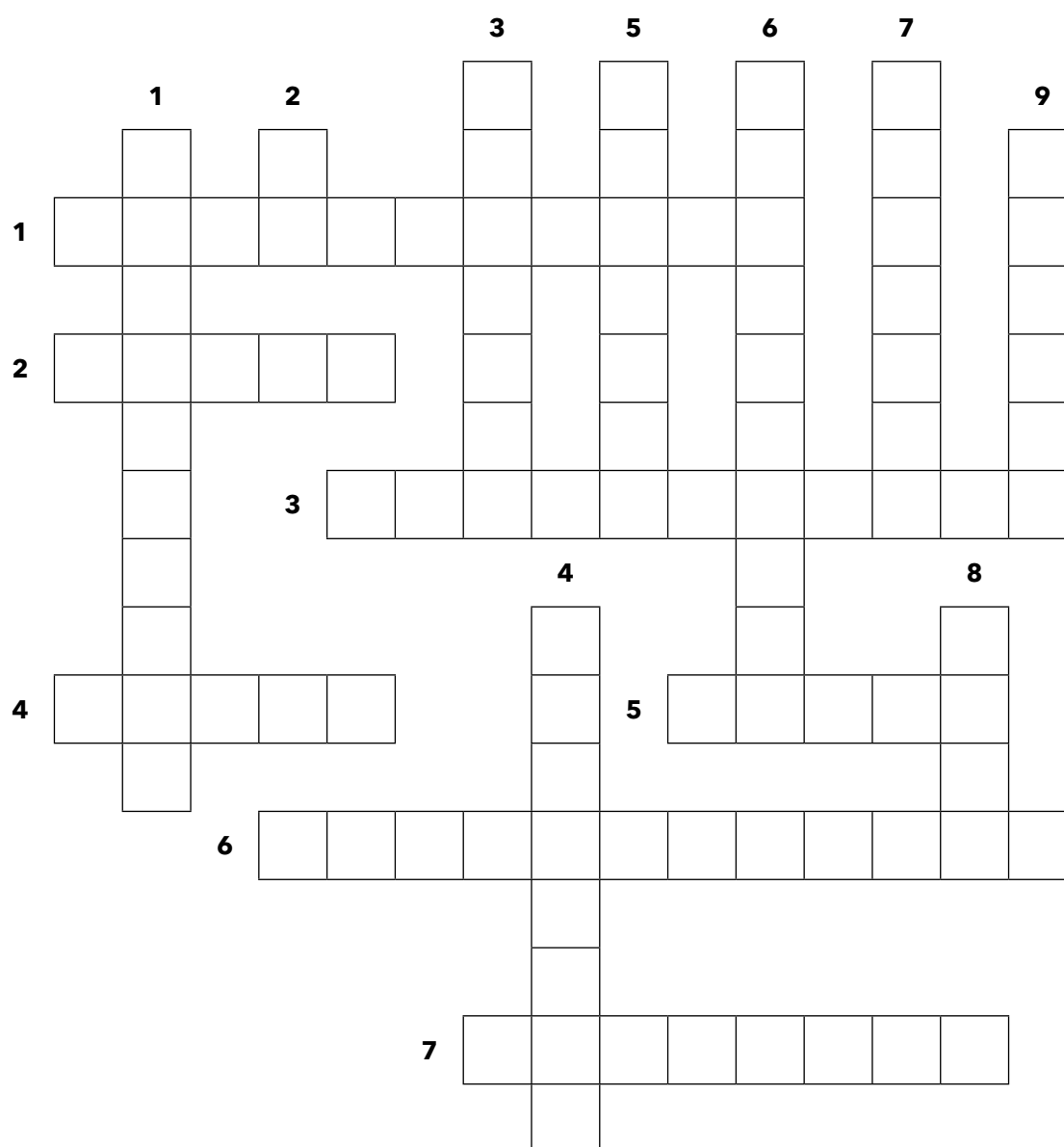
Horizontales	Verticales
1. Mamífero paquidermo de gran tamaño (plural)	1. Lugar destinado a carreras de caballo
2. Cada una de las 24 partes del día (plural)	2. Formula de saludo
3. Persona que escribe la historia	3. Donde se proporciona alojamiento y alimento.
4. Instrumento para arrojar piedras	4. Polígono de 6 lados
5. Reposición	5. Animales de sexo femenino
6. Palabras con 7 sílabas	6. Comic, revista grafica,

7. Clínica

7. Antigua medida de 6 pies

8. Árbol de madera muy resistente

9. Pasar las hojas de un libro



Tomado de Santillana (1990).

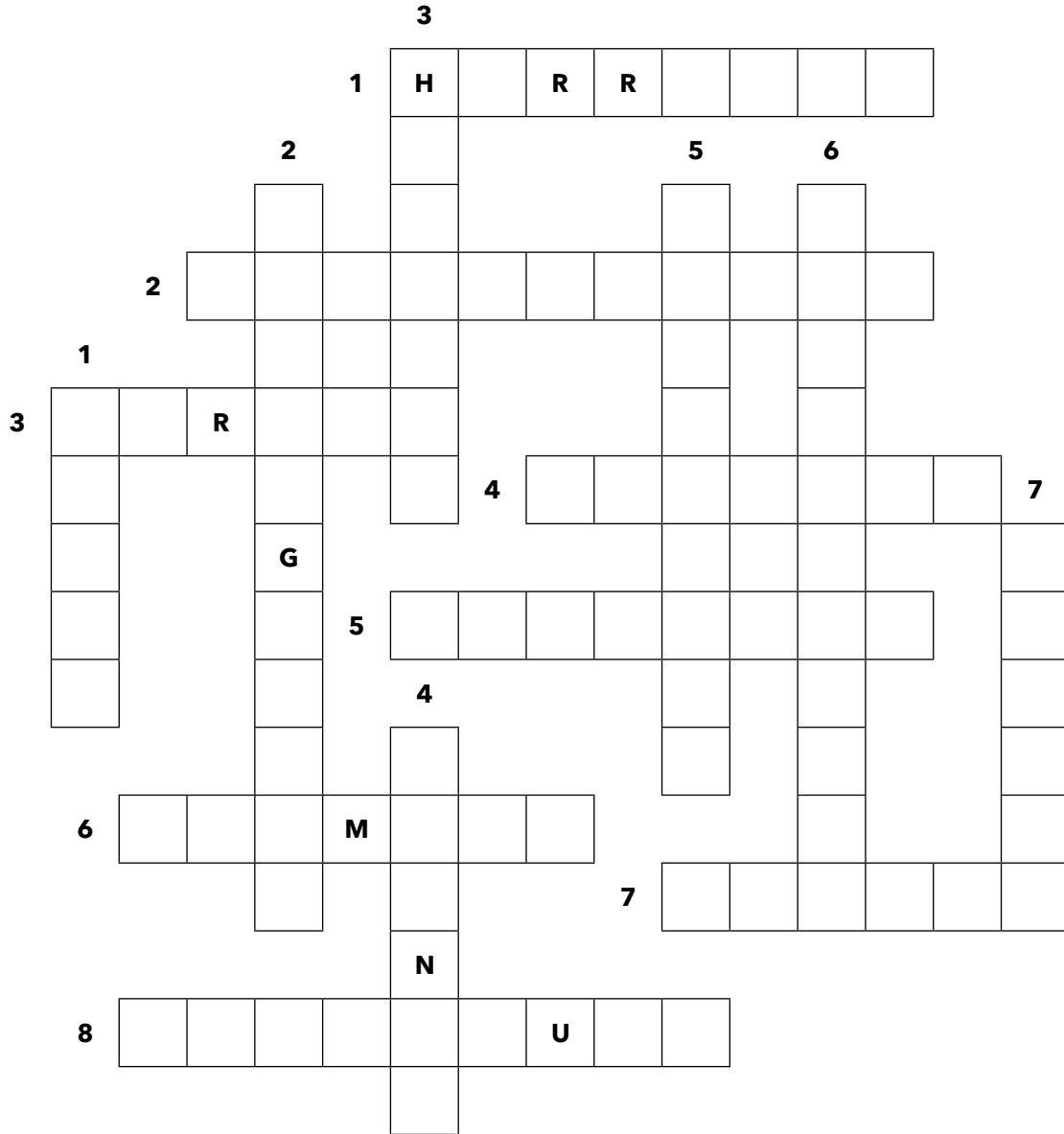
La práctica hace al escritor

Selecciona cinco palabras del crucigrama y construye sendas oraciones.

Estas ideas conducen...

Rellena el crucigrama siguiendo las pistas dadas. Todas las palabras en él comienzan con H.

Horizontales	Verticales
Horrendo. Que produce horror	Agua en estado solido
Lugares donde habitan las colonias de hormigas	Aparto donde se mezcla el hormigón
Molde con que se fabrica alguna cosa	Persona que tienen los mismo padres que otra (masculino)
Mamíferos carnívoros, principalmente nocturnos	Espacio cerrado para calentar, cocer, fundir (plural)
Insectos himenópteros	Cerrado impenetrable
Dotado de belleza	No trabajar
Miedo, espanto, angustia, pánico	Ajustar y clavar las herraduras a las caballerías
Belleza, atractivo, perfección	



Tomado de Santillana (1990).

La práctica hace al escritor

Selecciona cinco palabras del crucigrama y construye con ellas sendas oraciones:

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe un texto donde uses algunas de las oraciones que has construido a partir de los dos crucigramas anteriores:

Escritura conectada

No te pases la vida buscando un maestro, sé tu propio maestro.

CONFUCIO

Los propósitos

- Identificar los diversos tipos de conectores según su clasificación.
- Usar adecuadamente los diferentes conectores en oraciones.
- Producir textos coherentes, es decir, donde se dé el uso adecuado a los conectores o conectivos.

El comentario previo

La cohesión gramatical, también llamada coherencia en muchos casos, es una de las características esenciales que debe tener un texto bien redactado, en la que se utilizan los medios de conexión adecuados, palabras o frases que permitan pasar de una idea o aspecto a otra de igual, mayor o menor relevancia. Estos medios son llamados simplemente conectivos, conectores o nexos.

El carácter informativo

Los conectores o nexos suelen generalmente clasificarse así:

De unión	Toda vez, también, entonces, además, de igual importancia, primero, al final, en segundo lugar, así pues, que , etc.
Consecutivos	De modo que, de allí que, así, si , si bien, por más que, así pues, por eso, incluso si, en consecuencia, se acepta que, con todo y por consiguiente, a pesar de, después de todo, por tanto, es por esto que, de manera que, ahora bien, etc.
De comparación	De la misma manera, así como, en forma similar, de igual forma, así mismo, tal como, como, en semejanza, etc.
De contraste	Después de todo, al mismo tiempo, pero, por todo esto, sin embargo, a pesar de, al contrario, por el contrario, por otra parte, no obstante, etc.

De oposición o adversativos	Aunque, antes que, con todo y, fuera de, al contrario, más bien, en desacuerdo con, discrepo de, mientras que, no obstante, por otra parte, por otro lado, de otro modo, sin embargo, pero, etc.
De ejemplo	De verdad, de hecho, por ejemplo, incidentalmente, específicamente, así es, esto es, para ilustrar, en otras palabras, particularmente, etc.
De consecuencia	Entonces, así pues, así que, por consiguiente, por lo tanto, en consecuencia, es por esto que, de modo que, de tal manera que, de esta manera, pues bien, y bien, por eso, etc.
De adición	Es más, desde luego, en otras palabras, a continuación, a saber, en conjunto, y ahora, observamos que, así pues, en suma, etc.
De síntesis	En síntesis, ya para concluir, para conducir, es decir, por todo esto, en definitiva, en fin, finalmente, etc.
De tiempo	Después de, tan rápido que, antes de, al principio, desde que, entonces, durante, al instante, al menos, en instantes, etc.

Estas ideas conducen...

Completa las siguientes expresiones con el conectivo adecuado para cada caso.

- Llovía_____ intensamente_____ no podíamos ver nada. _____nos detuvimos sobre el hombrillo de la carretera.
- Era un señor que no conocía muy bien nuestro idioma, _____ todos pudimos entenderle perfectamente. _____se nos perdió de vista.
- Mañana será un día de asueto, _____ no tendré que ir a clases. _____ el miércoles debo estar puntualmente en la universidad.
- Dicen que Juan es muy inteligente_____no lo parece. _____no se empeña en demostrarlo.
- Aquel chamo tiene fama de buen estudiante, _____ me consta que se copia en los exámenes, _____él lo niega.
- Venezuela posee playas, montañas, llanuras, ríos, lagos, _____ grandes bellezas naturales.
- Iban a pasar las vacaciones en un pueblo llanero, _____ los abuelos aconsejaron ir a la montaña.
- Los chismes _____que alientan diferencias entre los habitantes del barrio. _____poco a poco se han ido disminuyendo. _____que sólo quedan dos viejas chismosas.

- Los niños juegan en el parque, los jóvenes bailan en la plaza, los mayores se encuentran jugando dominó; _____ la comunidad está contenta, _____ se celebra un aniversario más de su fundación.
- Moral y luces son nuestras primeas necesidades. _____ debemos educarnos para ser prósperos.

La práctica hace al escritor

A continuación te entregamos algunas ideas sueltas y sin orden consecutivo para que tú, utilizando los conectivos adecuados, organices un párrafo cohesionado. (Coloca las mayúsculas y los signos de puntuación al párrafo que organices).

- es sabido en el mundo moderno que la cortesía crea las bases de las buenas relaciones humanas
- hay que ser respetuoso al momento de conocerla
- la primera impresión que se tiene de una persona no es buena base para formarse un juicio sobre ella.
- de modo que no se generan inconvenientes en ese momento
- si alguna vez te encuentras en una situación semejante no dudes en ser cortés

(Titula el párrafo que aquí organizas)

Te invitamos a que, partiendo de esta idea: ***Muchos pueblos en el mundo han hecho su revolución sin armamento***; construyas un párrafo o dos, donde introduces adecuadamente los conectivos.

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe produciendo tu propio párrafo coherente.

Diálogo con monosílabos

No tengo ningún talento especial, sólo soy apasionadamente curioso.

ALBERT EINSTEIN

Los propósitos

- Identificar monosílabos ambiguos.
- Establecer la diferencia entre monosílabos que llevan tilde y los que no llevan.
- Dar uso adecuado a la tilde diacrítica.
- Redactar diálogos donde se usen monosílabos con tilde diacrítica.

El comentario previo

Existen algunas palabras que no deberían llevar tilde, si se siguen las reglas de acentuación. Es el caso de los monosílabos, aquellas palabras que están formadas por una sola sílaba. No obstante, algunas llevan tilde para diferenciarlas de otras que tienen los mismos fonemas. Es lo que podemos llamar palabras ambiguas. La tilde que se usa para marcar la diferencia se llama DICRÍTICA y no sólo es usada en los monosílabos, también puede usarse el algunas palabras bisílabas.

Estas ideas conducen...

Observa los monosílabos que se destacan con negritas en el diálogo que se produce cuando dos amigas prevén un viaje a la montaña. Subráyalas o enciérralas en un círculo.

ROSA:	¿Vendrán tú y tu hermano a la montaña con nosotros?
RUTH:	No lo dudes. A mi hermano le agrada tanto la montaña como a mí.
ROSA:	Si yo supiera que Alberto le gusta la montaña, sí que me gustaría invitarlo
RUTH:	Es buena idea, aunque me parece que él siempre se hace el interesante para que le rueguen. ¿Quieres que te dé el número de su teléfono y lo llamas?
ROSA:	No sé. Tal vez sea mejor que se lo diga personalmente.

El carácter informativo

En el siguiente cuadro te mostraremos, si no todos, un interesante número de monosílabos que entran en la diferenciación que da la tilde diacrítica, con su respectiva nomenclatura gramatical y en cual caso se usa correctamente dicha tilde.

Llevan tilde		Ejemplos	No llevan tilde		Ejemplos
él	Pronombre personal	Él compró un libro	el	Artículo	El árbol tiene flores
tú	Pronombre personal	Tú conoces la historia	tu	Adjetivo posesivo	Tu casa es grande
mí	Pronombre personal	Llegaste por mí muy pronto	mi	Adjetivo posesivo	Me trajeron mi teléfono
té	Sustantivo	Me gusta el té en la mañana	te	Pronombre personal	Te buscaré esta tarde
sé	Verbo ser o Verbo saber	Sé bueno con él no sé geografía	se	Pronombre personal	Se fue triste
dé	Verbo Dar	Dé las gracias siempre	de	Proposición	Se alejó de su grupo
sí	Adverbio de Afirmación	Sí, me gustaría ir al cine	si	Conjunción condicional	Si quieres nos vemos mañana
más	Adverbio de Cantidad	Juan corre más que yo	mas	Conjunción adversativa (equivalente a pero)	Participó con valor mas no ganó
aún	Adverbio de Tiempo (equivalente a todavía)	Aún no sabemos si ella viene	aun	Adverbio de inclusión	Espera una hora y aun dos, si es necesario

La práctica hace al escritor

Construye diez oraciones utilizando monosílabos del cuadro anterior, donde marques las diferencias entre uno y otro con el uso de la tilde diacrítica. Usa los ejemplos como referencia.

Escribe creando tu propio dialogo utilizando monosílabos del cuadro anterior y apoyándote en las diez oraciones construidas anteriormente.

[illegible]

Entre pronombres, adverbios y adjetivos te veas

Ten el valor de pensar en ti mismo.

IMMANUEL KANT.

Los propósitos

- Identificar palabras no monosílabas que requieran el uso de la tilde diacrítica para diferenciarse.
- Reconocer la nomenclatura gramatical de palabras que requieren diferenciarse de otras con el uso de la tilde diacrítica.
- Hacer correcciones a textos literarios que a propósito se presenten con faltas gramaticales.
- Producir relatos breves a partir de ideas literarias dadas.

El comentario previo

Existen otras palabras que como los monosílabos, requieren diferenciarse de otras que suelen tener la misma estructura gráfica y que incluso fonéticamente suenan igual, pero tienen diferentes significados.

El carácter informativo...y Los ejemplos consecuentes

En el siguiente cuadro encontrarás palabras no monosílabas que requieren el uso de la tilde DIACRÍTICA y sus correspondientes diferentes, con sus respectivas nomenclaturas gramaticales y ejemplos de uso.

Llevan tilde		Ejemplos	No llevan tilde		Ejemplos
sólo	Adverbio de cantidad o de modo equivalente a solamente	▪ Quiero sólo postre. ▪ Sólo estaré una hora en esa reunión.	solo o sola y sus plurales	Adjetivo calificativo equivale a sin compañía	▪ Ella desea estar sola ▪ Hoy estaré sola

éste ése aquél sus feme- ninos y plurales	Pronombres demostrativo	▪ Entre todas esco- geré aquélla. ▪ Prefiero éste. ▪ Pásame ésa.	este ese aquel sus feme- ninos y plurales	Determinantes o adjetivos demostrativos	▪ Me gusta esta casa ▪ Iremos a ese parque ▪ Comprare aquel terreno
qué cuál (es) quién(es)	Adjetivos o pronombres interrogati- vos o exclama- tivos	▪ ¡Qué barato está! ▪ ¿Qué esperas? ▪ ¿Cuál es tu her- mano? ▪ ¿Quién te llamo?	que cual (es) quien(es)	Pronombres relativos	▪ Entregué el libro que leí ▪ Me probé tres blusas, entre las cuales escogí el color rojo ▪ Quien calla otorga
dónde cuándo cómo cuánto	Adverbios in- terrogativos o exclama- tivos	▪ ¿Dónde está el libro? ▪ ¿Cuándo iras a mi casa? ▪ ¡Cuéntame cómo te va! ▪ ¡Cuánto me gustas!	donde cuando como cuanto	Adverbios relativos	▪ Iré donde siem- pre ▪ Regresaré cuan- do tu lo desees ▪ Me siento mejor que ayer ▪ Gané cuanto esperaba
porqué	Sustantivo equivalente a "la causa" "el motivo" "la razón"	▪ ¿Conoces el porqué de su enojo? ▪ Nadie conoció el porqué se retiró el niño	porque	Conjunción causal equi- valente a "y a que" "pues" "puesto que"	▪ No viajó porque no tenía dinero ▪ Pude saber por- que se enojó ella

Nota: Existe **por qué**, una frase prepositiva usada para interrogar, formada con por que es una preposición y el pronombre **qué**, también según su uso, un adjetivo interrogativo.

Estas ideas conducen...

Ahora debes colocar tilde donde corresponda en las palabras que están contenidas en los siguientes fragmentos de escritura en **Tono literario**, apoyado por el contenido de los dos cuadros de **El carácter informativo** (incluye el de la estrategia anterior **Diálogo con monosílabos**) anteriores y en las normas generales de acentuación. En todas existen palabras donde a propósito hemos cometido faltas gramaticales. ¡Encuétralas!

El tono literario

...Nos sentaremos otra vez solos en aquella pequeña y encantadora habitación, y mi niña escogerá aquel sillón (en el que nos dimos tan grande gusto ayer). Yo me sentaré cerca de ti en la silla redonda y hablaremos de nuestro futuro.

SIGMUND FREUD (1995:21) CARTAS DE AMOR

Como pude vivir tan largo tiempo en el hotel de la Tuna de Oro, yo mismo no lo sé; pero no quiere esto decir que me arrepienta entre otras cosas, porque el más completo y singular muestrario humano que pueda cobijarse bajo un solo y mismo techo, fue allí en donde tuve ocasión de conocerlo.

JULIO GARMENDIA (1985:23) TUNA DE ORO

El destierro interior que asumio Jose Antonio Ramos Sucre, mientras asumia la diplomacia en Ginebra, ciudad donde desarrollo su obra y donde asumió la voluntad de darse muerte en el año 1929, fue asumida como un camino en el cual guiado por las figuras alegoricas de hadas, de jinetes alados, de magos, de duendes, de lunas, de nubes impetuosas, anuncia, desde el Preludio de la Torre de Timon, texto que publico en 1925.

JOSÉ NAPOLEÓN OROPEZA (2002:40-41) EL HABLA SECRETA

Pero el resultado de estas propuestas favorece aun más a Miranda. Para poner fin al enfrentamiento entre los dos hombres y ahorrarle cualquier otra molestia a su protegido, la zarina le concede el derecho de llevar el uniforme de coronel de la armada imperial. Mas aun, le brinda la oportunidad de permanecer en Rusia y hacer allí carrera militar -proposición que Miranda rechaza amablemente, pues ello le impediría llevar a cabo su proyecto emancipador.

CARMEN BOHORQUEZ (2006:145) FRANCISCO DE MIRANDA
PRECURSOR DE LA INDEPENDENCIA DE LA AMÉRICA LATINA

*¿Que es esta historia de Fantine? Es la sociedad que compra una esclava
¿A quien? A la miseria
Al Hombre, al frío, al aislamiento, al abandono, a la desnudez. ¡Pacto doloroso!
Un alma por un pedazo de pan. La miseria ofrece, la sociedad acepta.*

VÍCTOR HUGO (2006:222) LOS MISERABLES

*¡Ay! Aquí tanta sangre, tanta guerra,
Y ¡cuanta seriedad, cuanta alegría!
¿Que llevaban los ríos? Nieve y sangre
Y ¿que eran las ciudades?
Solo ceniza y humo.
Y aun así, desde sus destrucciones,
surgía la metralla,
relampagueaban los héroes.*

PABLO NERUDA (1976:97) ELEGÍA. OBRA PÓSTUMA

*¿Y tu? ¿Que haces? ¿Que tal aspecto tienes? ¿Como te encuentras? Quiero
saber todo lo que haces y piensas. Mi desordenada habitación se vuelve cada
día mas confortable. Lastima que no hay un solo rincon que hayas honrado con
tu presencia.*

SIGMUND FREUD (1995:49) CARTAS DE AMOR

La práctica hace al escritor

Extrae de cada fragmento una frase o una idea de tu agrado, que contenga palabras donde hayas corregido la falta y escríbelas aquí

Usando esas ideas o frases construye un relato breve, manteniendo las palabras corregidas, agregando tus propias ideas y dando la debida coherencia.

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe tu propio fragmento literario manteniendo la corrección ortográfica.

He aquí los preprativos para un juego de tenis

Los problemas importantes no pueden ser resueltos en el mismo nivel de pensamiento en que surgieron.

ALBERT EINSTEIN

Los propósitos

- Comprender la diferencia en el uso de **a, ah, he, e, ah y eh**.
- Construir oraciones que incluyan adecuadamente las formas **ha** y **he** del verbo haber, y **he** como adverbio demostrativo.
- Construir oraciones que incluyan adecuadamente el uso de las interjecciones ¡ah! y ¡eh!
- Construir oraciones que incluyan la preposición **a** y la conjunción copulativa **e**.
- Crear textos que incluyan el uso adecuado de las palabras y letras nombradas anteriormente con sus respectivas nomenclaturas gramaticales.

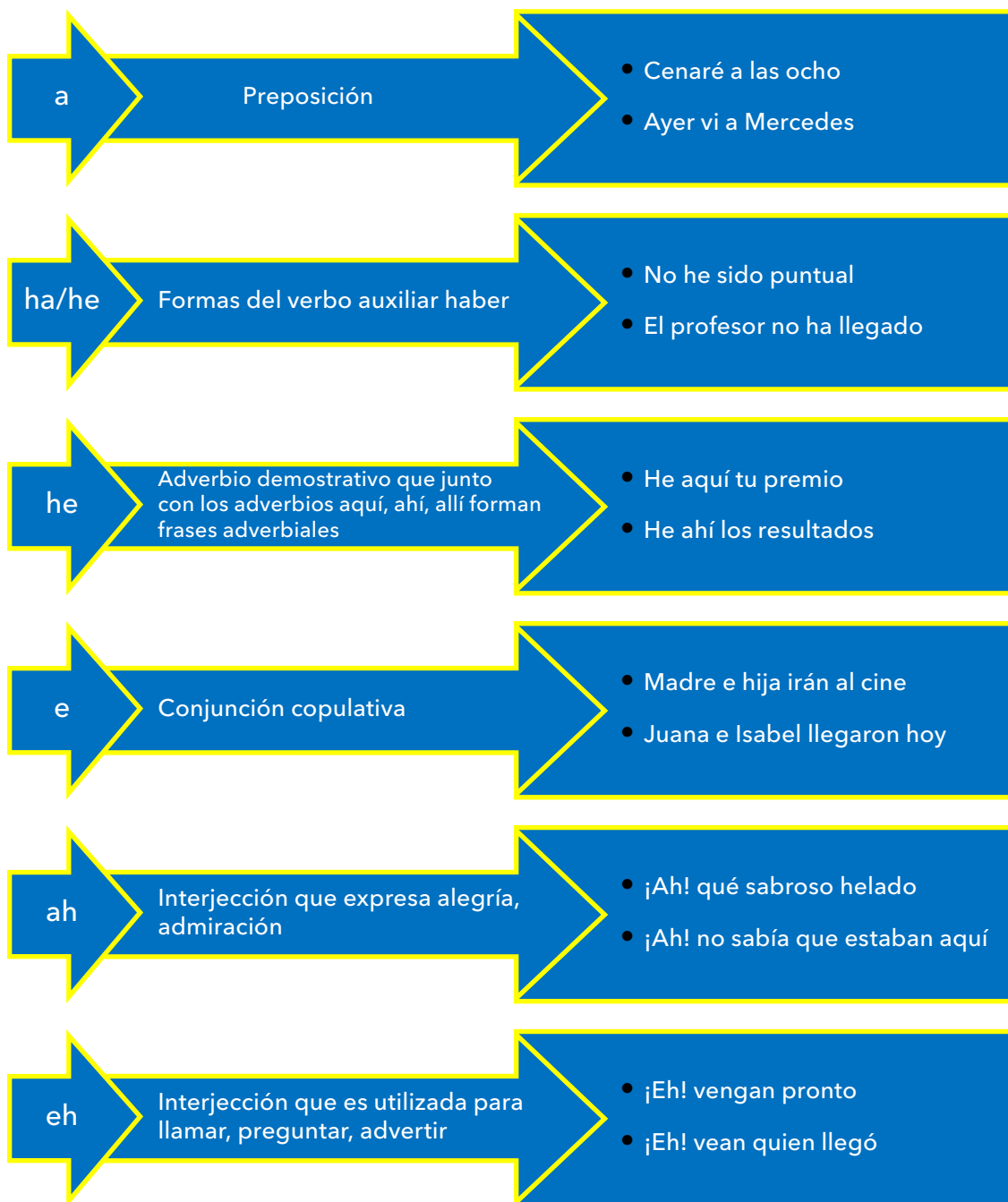
119

El comentario previo

Existen letras que solas se convierten en palabras muy importantes para conectar ideas, otras palabras o frases como **a** y **e** que suelen generar cierta confusión de uso a la hora de redactar. Pasa lo mismo con **ha, he, ah, eh**, más por su semejanza fonética que gráfica. Aunque la tienen en cierto grado, producen ciertas dudas al escritor al momento de decidir cual usar en determinado texto. Aquí realizamos la práctica sobre el uso más frecuente que a ellas suele darse en la escritura, con algunos ejemplos.

El carácter informativo... y Los ejemplos consecuentes

Estudia detenidamente el siguiente gráfico.



Estas ideas conducen...

Has observado que en las primeras flechas verticales del gráfico anterior se encuentran las palabras ahora en estudio. He allí su semejanza y el porqué son generadoras de confusión a la hora de escribir. También habrás notado que sus nomenclaturas gramaticales las hacen con significados completamente distintos en su uso.

♦ Observa detenidamente las palabras desordenadas en los siguientes recuadros.

a los que dile demás llegando ¡Eh! temprano Carmen he	dos y pelotas seis aquí he raquetas disponibles	a que Ramón indicada la ha llegará hora dicho	lamentablemente que ¡Ah! se toda la red ha enredado	sobre Julia la ¡Eh! red cancha la colocar a ayúdame
--	--	---	---	--

♦ Organiza las cinco ideas de manera coherente con cada grupo de palabras que se encuentran en los recuadros y escríbelas a continuación donde lo indican las letras A, B, C, D y E.

La práctica hace al escritor

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

Organiza este grupo de oraciones de tal manera que construyas un texto coherente sobre el juego de tenis. Puedes incorporar otras palabras, frases o ideas y apoyarte en los ejemplos del gráfico inicial.

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe un texto-relato donde uses adecuadamente **a, e, he, ¡ah! eh!** Toma la iniciativa respecto al tema que abordarás y titúlalo.

¡Ay! Ahí hay algo misterioso

El ser humano es nada más que su proyecto, no existe más en la medida que se realiza.

JEAN PAUL SARTRE

Los propósitos

- Establecer claras diferencias entre ¡Ay!, Ahí y **Hay**.
- Identificar la nomenclatura gramatical de cada una de esas palabras.
- Usar ¡Ay!, **Ahí** y **Hay** para completar adecuadamente oraciones dadas.
- Producir un texto que incluya el uso adecuado del adverbio **Ahí**, la forma impersonal del verbo haber **Hay** y la interjección ¡Ay!

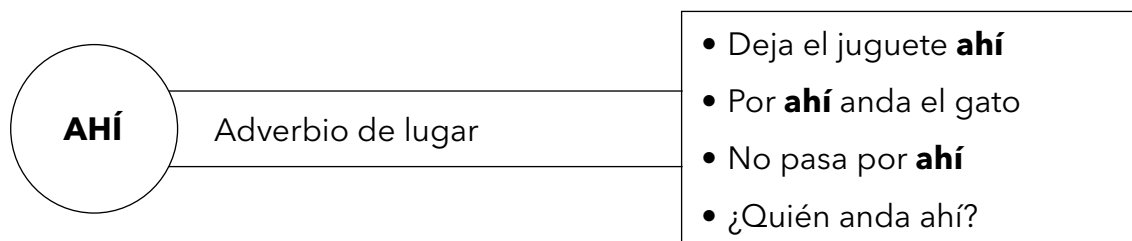
El comentario previo

¡Ay! esas tres pajaritas están siempre por **ahí** creando confusión en la escritura. Frente a ellas **hay** que manejarse con mucho tacto para no cometer la falta. Esto ocurre con esas tres palabras debido a la gran semejanza gráfica y fonética que entre ellas existe. Pero en realidad son muy diferentes tanto en su grafía como en su fonética, y sobre todo en sus significados y los modos de uso.

El carácter informativo... y Los ejemplos consecuentes

Estudia detenidamente el siguiente gráfico. En el mostramos la nomenclatura gramatical de cada una de las palabras pajaritas, con los ejemplos siempre consecuentes.

Ejemplos:



HAY

Forma impersonal del presente indicativo del verbo haber

- **Hay** fiesta en casa de Juan
- **Hay** libros sobre el escritorio
- Vamos a ver si **hay** comida

¡AY!

Interjección que expresa un sentimiento, generalmente de dolor o sorpresa

- Tu **¡ay!** me lastima
- **¡Ay!** no me asustes
- **¡Ay!** cómo me duele
- Tú siempre con tu **¡ay!**

Estas ideas conducen...

Lee con detenimiento el siguiente texto.

La Excursión

Cuando Pedro y sus amigos fueron de excursión, decidieron acampar en una zona boscosa, por cierto no recomendada para tal fin. No se percataron de un aviso que decía: ¡Cuidado!, hay serpientes. En horas de la tarde, casi cayendo la noche, de regreso a las carpas, Pedro gritó repentinamente a José:

▫ *Cuidado, ahí hay una serpiente.*

Del susto, José cayó sentado sobre la tierra y dijo:

▫ *¡Ay! Que susto me llevé.*

La situación no pasó a mayor cosa y todos regresaron felizmente, sanos y salvos a casa.

Como te habrás dado cuenta en el texto anterior existen las tres palabras parajitas. Si haces lectura oral al texto notarás como la fonética de cada palabra cambia según la actitud que asume el narrador o los hablantes. Subráyalas o enciérralas en un círculo.

La práctica hace al escritor

- ♦ Completa las siguientes ideas, usando adecuadamente la palabras ¡Ay!, Ahí o Hay, alusivas al texto anterior, según corresponda en cada caso.
- _____ sobre la mesa están todas las fotos de la excursión.
- ¿_____ alguna foto de la serpiente que me asustó?
- La foto de José cuando gritó _____, quedó comiquísima.
- Busca el álbum por _____ entre las carpas.
- Tu _____ fue de verdadero susto por la serpiente.
- ¿Se dieron cuenta que no _____ agua en el termo?
- Por _____ deben poner avisos más grandes.
- ¿Quién dijo que no _____ agua?
- _____ como me pesa no haber ido a la excursión.
- Pedro dejó la carpa tirada _____.

Continúa practicando con lo siguiente docena de ideas incompletas, no alusivas a la excursión.

El sombrero está _____ junto al jarrón.

Hoy _____ partido de futbol en la Carolina.

_____ me lastimé el dedo.

Durante el verano _____ mucha candela en la sabana.

Me golpeaste con la puerta, _____ cómo duele.

_____ te dejé los libros que me prestaste.

¡Cuánto polvo _____ sobre la mesa!

No camines por _____ que te puedes caer.

Te dije que _____ en el centro _____ vehículos estacionados.

_____ es donde, _____ que limpiar el monte.

¡_____ qué lástima! ya no _____ más entradas.

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe un texto coherente donde incluyas el uso de las palabras pajaritas.

No son dos gotas de agua, pero como se parecen

Un consejo, celebremos nuestras ideas creativas en forma generosa, cada nuevo pensamiento colabora con un ordenamiento interno.

JAVIER CRUZ

Los propósitos

- Determinar, por su nomenclatura gramatical, palabras y frases que siendo muy parecidas se escriben, se pronuncian y tienen significados diferentes.
- Comprender a través de ejemplos, el adecuado uso de palabras y frases que se diferencian por su escritura y su fonética, siendo muy semejantes.
- Construir oraciones con palabras y frases muy semejantes.
- Producir textos que incluyan las palabras semejantes y sus diferencias.

El comentario previo

Como lo hemos dicho en estrategias anteriores, existen palabras y frases, que por su estructura suelen complicar la producción de textos escritos, pues su parecido en la grafía y en la fonética es tal que parecen ser una misma y única. Es lo que pasa con palabras como: **mediodía** y **medio día**; **tan bien** y **también**; **tampoco** y **tan poco**, **a donde**, **adónde** y **adonde**; **demás** y **de más**. A continuación te presentamos un cuadro que las recoge con sus diferencias, su nomenclatura gramatical y sus correspondientes ejemplos. Se dan cuenta, no son dos gotas de agua, pero cómo se parecen.

El carácter informativo... y Los ejemplos consecuentes

Palabras o frases nomenclatura. Ejemplo.

Mediodía	Sustantivo con que se denomina la hora 12 del día.	▪ Hemos llegado justamente al mediodía .
Medio día	Frase adverbial que indica la mitad de un día.	▪ Me llevo medio día terminar la introducción de ese libro.

De igual manera ocurre con medianoche y media noche		
También	Adverbio de afirmación.	▪ El niño también participó en la competencia.
Tan bien	Frase adverbial compuesta por la forma apocopada del adverbio tanto y el adverbio de modo bien.	▪ Me quedó tan bien el cuento que no lo podía creer.
Tampoco	Adverbio de negación.	▪ Esta vez mi madre tampoco irá al viaje.
Tan poco	Frase adverbial compuesta por la forma apocopada del adverbio tanto y el pronombre indefinido o adverbio de cantidad poco.	▪ Fue tan poco tu cariño para mí...
Tampoco	Adverbio de negación.	▪ Esta vez mi madre tampoco irá al viaje.
Tan poco	Frase adverbial compuesta por la forma apocopada del adverbio tanto y el pronombre indefinido o adverbio de cantidad poco .	▪ Fue tan poco tu cariño para mí...
Adonde	Adverbio relativo de lugar que expresa la dirección del movimiento. Se usa cuando el antecedente está expreso.	▪ Allá se ve la playa adonde llegaremos.
Adónde	Adverbio interrogativo de lugar. Sólo se usa con verbos de movimiento.	▪ ¿ Adónde quieres ir el próximo domingo?
A donde	Frase adverbial compuesta por la preposición a y el adverbio relativo de lugar donde . Expresa la dirección del movimiento y se usa cuando no está expreso el antecedente.	▪ Iba a donde ellas estaban.
Demás	Adjetivo indefinido equivale a el resto, lo otro .	▪ Que me sigan los demás .
De más	Frase adverbial compuesta por la preposición de y el adverbio de cantidad más .	

Sin fin Sin número Sin sabor Sin vergüenza	Frases prepositivas compuestas por la preposición sin un sustantivo.	▪ Caminamos mucho, era una avenida sin fin. ▪ Las casas de este lado están sin número. ▪ Me gustan las comidas sin sabor a cebolla. ▪ Explica sin vergüenza lo que te pasó.
Sinfín Sinnúmero Sinsabor Sinvergüenza	Sustantivos.	▪ La anciana padeció un sinfín de enfermedades. ▪ A la marcha asistió un sinnúmero de personas. ▪ La muerte de su perro le causo mucho sinsabor. ▪ Luis es un sinvergüenza que no va a clases.

La práctica hace al escritor

Crea tus propias oraciones (19) donde incluyas las palabras y las frases perdidas contenidas en el cuadro anterior, en donde quede clara la diferencia de uso entre una y otra.

[illegible]

De las oraciones anteriores selecciona al menos seis y transcríbelas aquí:

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe un texto que incluya las oraciones seleccionadas y otras que puedas crear, subraya las frases o palabras parecidas. No olvides darle un título y su necesaria coherencia.

¡Estas barajas hablan!

*¿Puedes convertirte en niño pequeño? Un niño está
todo el día gritando y su garganta no enronquece.
En él la armonía es plena.*

CHUANGTzu

Los propósitos

- Valorar la imagen como elemento útil en la construcción del texto escrito.
- Estimular la producción de historias breves.
- Desarrollar el pensamiento creativo en la organización de ideas obtenidas de imágenes.

El comentario previo

El mundo lúdico ha venido siendo empleado en educación con mucha utilidad didáctica. El domino, el ajedrez, la dama china, el zorro y las gallinas e incluso las metras o canicas, como las llaman los mejicanos, son algunas de los juegos que han contribuido a generar en los estudiantes desde los niveles iniciales, habilidades mentales y procesos lógicos-matemáticos de indudable valor formativo. Los naipes o barajas no escapan a esta tradición. Desde que nacemos jugamos.

Estas ideas conducen... y El ejemplo consecuente

- Para realizar esta estrategia es necesario que elabores tu propio juego de barajas. Para ello te recomendamos sigas este sencillo procediendo: Recorta cuarenta tarjetas de cualquier tipo de cartón o cartulina, con medidas aproximadas a 7 x 12 cms. Después recorta imágenes de revistas o periódicos que luego pegarás en una cara de las cuarenta tarjetas. Debes cuidar los siguientes detalles:
- Recortar para 10 de las tarjetas, imágenes de personas (personajes) y/o de animales (Grupo A).
- Recortar para 10 de las tarjetas, imágenes de objetos y/o cosas (flores, frutas, mesas, camas, etc.) (Grupo B).

- Recortar para 10 de las tarjetas, imágenes de situaciones que indiquen acción (verbos), ejemplo: mujer que nada, río que arrastra, niña que lee, animal pateando, hombre que canta, etc. (Grupo C).
- Recortar para 10 de las tarjetas, imágenes de ambientes, lugares al aire libre o cerrado (Grupo D).
- Seguidamente pinta con colores diferentes por grupo la parte de atrás de las imágenes o utiliza colores de cartón o cartulina de 4 colores distintos.

El carácter informativo... y Los ejemplos consecuentes

Teniendo los cuatro mazos distintos de barajas los colocas frente a ti, con las imágenes escondidas por supuesto. La estrategia consiste en que levantes, o levanten si estás en equipo, una baraja de cada mazo y por lo que te dice cada imagen construye un párrafo. Cada cuatro barajas, una de cada mazo, te conducen, por lo que ellas hablan, a redactar un texto. Sobre todo echa a volar tu imaginación y la de la barajas, agregándole ideas incluso absurdas a las imágenes, a las acciones, etc. Por ejemplo: Una verde llanura puede ser la finca "Los Rastrojos" de tu tío, el hombre de la imagen puede ser tu hermano o un presidente, y así sucesivamente.

133

La práctica hace al escritor

Escribe a continuación, y por separado lo que te han dicho las primeras cuatro barajas, una de cada mazo.

A _____

B _____

C _____

D _____

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe jugando con las barajas que hablan. Toma una de cada mazo, o puedes hacerlo hasta con ocho cartas, dos de de cada mazo. Crea textos a partir de lo que te dicen. No olvides colocar sus títulos.

Las comiquitas ayudan

Sin este jugar con las fantasías ningún trabajo creativo ha surgido nunca. La deuda que tenemos con la imaginación es incalculable

CARL JUNG

Los propósitos

- Dar utilidad a las tiras cómicas.
- Producir textos escritos de imágenes preconcebidas.
- Producir textos narrativos-descriptivos a partir de una imagen dialogada

El comentario previo

En muchas sociedades, las comiquitas, muñequitos o los comics, han venido siendo cuestionados por muchos autores, al punto que se les acusa, no en balde como en Venezuela, de transculturizadoras, porque en su mayoría son importadas de otras culturas. Pues bien, aquí te ofrecemos una estrategia para sacarle provecho didáctico a las imágenes que ellas presentan.

El carácter informativo

El comic puede considerarse un arte que es al mismo tiempo una colosal industrial. La primera consideración surge por cuanto es un derivado de las artes plásticas que involucran profundamente al dibujo y la segunda por el rentable negocio y los beneficios que produce dentro del mercado editorial, amén de las conciencias que tanto distorsiona.

Las comics son narraciones muy bien ilustradas que se estructuran con viñetas (recuadros) sucesivas en las que se van combinado textos e imágenes. Su nombre es un anglicismo que ha venido siendo aceptado de manera común en muchas partes, ha sido también fácilmente sustituido por el de historietas, comiquitas, muñequitos, tiras cómicas, tebeos (como se les llama en España) o manga (en Japón).

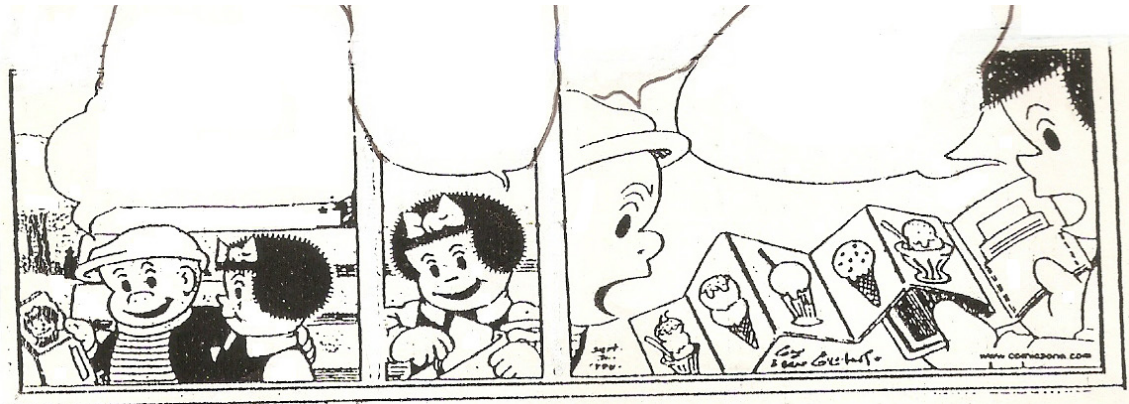
La tira cómica ofrece al lector un sinnúmero de personajes en acción. El autor no sólo debe caracterizar o humanizar animales sino que también debe saber

como matizar cada movimiento con distintas perspectivas, resaltando la acción y encuadrando los detalles que más debe destacar. El texto de cada viñeta va incluido dentro de entornos o “perigramas que con forma de globo posee un apéndice indicador que señala a que personaje corresponde el diálogo texto en cuestión” (Wikipedia, 2011).

Estas ideas conducen

- Para dar utilidad didáctica a las tiras cómicas es necesario que selecciones aquéllas que consideras se prestan, por sus imágenes y su estructura, para ser adaptadas al medio educativo. Las imágenes deben tener un cierto atractivo y pocas viñetas.
- Luego de seleccionadas algunas tiras, elimina los textos de manera que parezca que los personajes hayan quedado mudos. Ahora agranda los globitos lo suficientemente necesario para insertar en ellos textos manuscritos.
- A continuación te presentamos una tira cómica preparada para vaciar en los globos los textos con los que se desarrolla el diálogo entre los personajes. Te recomendamos adaptar el discurso empleado por “los hablantes” a la realidad de tu país, a su idiosincrasia.

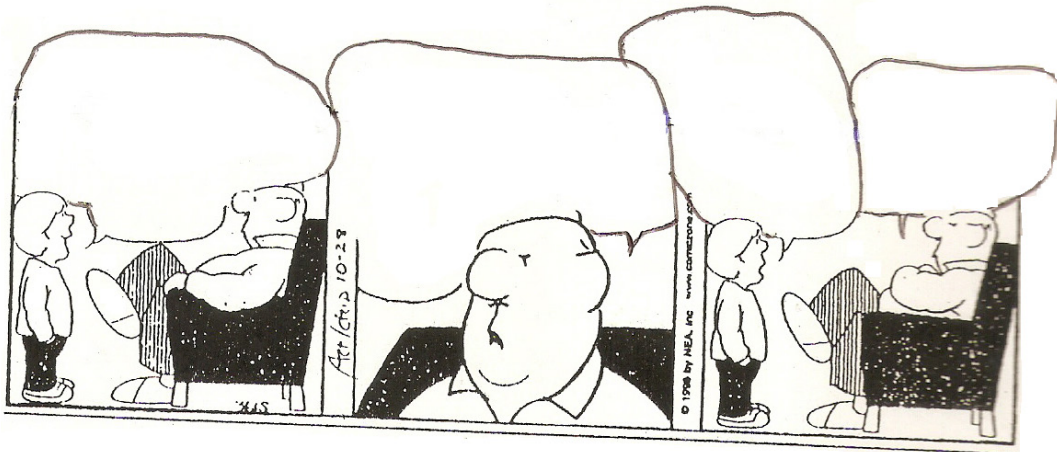
La práctica hace al escritor



- ♦ Una vez que hayas completado el diálogo debes darle más sentido a la imagen, narrando a continuación la escena que allí se vive entre los personajes, incluido por supuesto el diálogo creado por ti y los nombres con lo que a tu antojo hayas identificado a cada personaje.

[illegible]

Sigue las oraciones dadas en **La práctica hace el escritor** de esta estrategia y crea a través de tu escritura, el respectivo dialogo. A diferencia de la recreación que hiciste a la tira cómica anterior, debes, al hacer tu texto narrativo y dialogado; agregar el aspecto descriptivo. Describe cómo ves o te imaginas el ambiente y cómo los personajes: No olvides identificar cada personaje.



Ahora escribe...

Escribe que las comiquitas ayudan

La flor del apamate... y del araguaney

Lo único permanente es el cambio.

HERÁCLITO

Los propósitos

- Construir poemas partiendo de ciertas analogías.
- Identificar la analogía entre versos dados.
- Identificar y crear versos octosílabos con rima consonante.

El comentario previo

Alí Primera, el cantor del pueblo, hizo canción uno de sus más **revolucionarios** poemas, que llamó "Canción brava para un pueblo manso" y que bajo presión de censura por el gobierno de entonces, tuvo que cambiarle ese nombre por el de "Canción mansa para un pueblo bravo". En esa escritura Alí tiene un fragmento que hace alusión al morado de la flor del Apamate y dice:

Los Apamates ya se vistieron
como en cuaresma los nazarenos
piden la vida y les dan un siglo
pero con tal que no pase nada...

El carácter informativo... y El tono literario

Por su parte, el poeta Andrés Eloy Blanco (1980:67) escribió en su libro "Giraluna" el poema "La Flor del Apamate", el cual transcribimos textualmente a continuación.

*¡Qué pena de medio luto
tiene la flor de Apamate,
qué pena de medio luto,
desde que tú te marchaste!*

*Tu marcha me echó en las venas
los morados de la tarde,
la sangre me quedó viuda
como la flor de Apamate.*

*No sé, que cosa me pides,
no sé qué cosa pedir,
si morir por no quererte
o quererte hasta morir.*

*Yo no sé qué es lo más bueno,
yo no sé qué es lo peor
no sé si amor sin presencia
o presencia sin amor.*

*Pero no quiero y te llama,
desde que tú te marchaste,
mi sangre de medio luto
como la flor de Apamate.*

Como puedes ver se trata de un poema que tiene cinco estrofas, todas coplas. Como es obvio cada copla contiene cuatro versos octosílabos, donde sólo riman en cada copla el segundo con el cuarto, a excepción de la primera estrofa donde riman primero con tercero y segundo con cuarto. En todos los casos la rima es consonante.

La práctica hace al escritor... y Estas ideas conducen

Divide cada verso en sus ocho sílabas métricas. No olvides que el poeta pudo usar licencias poéticas **sinalefa** y **ley del acento final**. Encierra en un círculo las sílabas que riman de manera consonante en cada estrofa.

Construye un poema al que te sugerimos podrías llamar “La Flor del Araguañey”, partiendo de una analogía que hagas al de Andrés Bello Blanco, agregándole el “tono rebelde” que imprime Alí Primera a sus poemas. Como apoyo a tu escritura podría servirte mantener las palabras finales de cada verso. Debes cuidar que los versos se mantengan como octosílabos.

Analogía: Sustantivo femenino (del griego analogía), relación de semejanza que se da a cosas distintas.

Tu auténtica producción

Inspirado en el tono rebelde de Alí Primera y el tono sentimental que en este caso da Andrés Eloy Blanco a su poema, o sólo en uno de los dos. Te invitamos a que, siguiendo las normas poéticas que te indicados anteriormente, construyas tu propio poema de cuatro estrofas (coplas).

Ahora escribe...

Escribe tu poema con versos octosílabos.

[illegible]

De un poema a otro... y a otro, te escapás del recuadro

Conviértete en lo que eres.

PÍNDARO

Los propósitos

- Reconocer la imitación como parte importante de los procesos mentales.
- Ejecutar transformaciones poéticas a partir de la imitación de un poema.
- Implicar posiciones culturales e ideas personales en la redacción de poemas.
- Exaltar la obra poética de Víctor Valera Mora.

El carácter informativo

En muchos casos la imitación suele ser una adaptación. Los seres humanos nos valemos de ella y algunas veces nos volvemos dependientes, repetitivos y hasta consumidores de ideas ajenas. Eso no es lo esperamos con esta estrategia. Te pedimos que lo veas como un paso para hacerte productor de pensamientos, productor de escritura.

El carácter informativo

Te invitamos a hacer una imitación del poema de Víctor Valera Mora que transcribimos más adelante, con el apoyo de la Mimética, esa nueva ciencia que "estudia el cerebro y su relación con las ideas culturales. Ella explica como éstas dependen, en gran parte, de la memoria y de la mimesis. Es decir, de la imitación" (Cruz, 2008:75).

El tono literario

El siguiente es un poema del poeta venezolano Víctor Valera Mora cuya obra fue declarada Patrimonio Cultural de la Nación por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2006:118) el 11 de mayo de 2006.

MARAVILLOSO PAÍS EN MOVIMIENTO

*Maravilloso país en movimiento
donde todo avanza o retrocede,
donde el ayer es un impulso o una despedida.*

*Quien no te conozca
dirá que eres una imposible querella.*

*Tantas veces escarnecido
y siempre de pie con esa alegría.*

Libre serás.

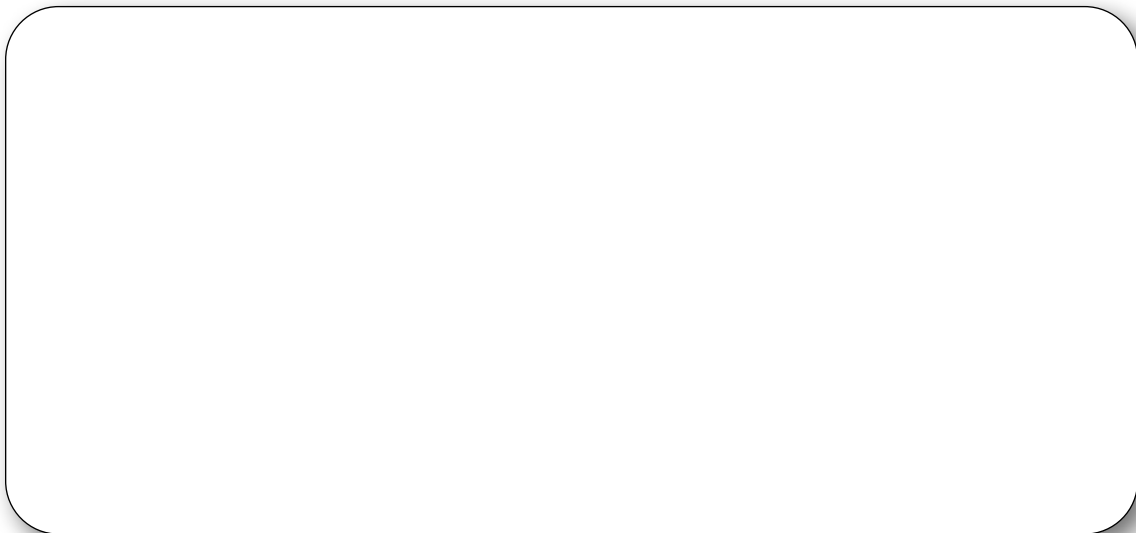
*Si los condenados
no arriban a tus playas
hacia ellos irás como otros días.*

*Comienzo y creo en ti
maravilloso país en movimiento.*

La práctica hace al escritor

Partiendo de una imitación que hagas al poema anterior, escribe el tuyo. Imagínate tu “pequeño país en movimiento” y quitando palabras prestadas al poeta Víctor Valera Mora, con todo el respeto que nos merece, escribe.

Puedes incluso usar la misma estructura y con ella su mismo número de versos. Escribe tu imitación en el siguiente recuadro.



Estas ideas conducen...

- ♦ Te invitamos seguidamente a salir del recuadro, a tener tu propia perspectiva poética, que es transformación no adaptación. Escribe tu propio poema. Para ello te recomendamos.
- Incluye nuevos puntos de vista.
- Deja vivir tu poema con tu escritura, con tus ideas.
- Implica tu posición cultural y tu vida.
- Asómate desde otra perspectiva.
- Tu mejor perspectiva es tu propio pensamiento.
- Cree en lo que eres y en los que haces.
- Interpreta tu propia verdad y/o la de otros a través de tu poema.

Tu auténtica producción

Ya ubicados en tu propia perspectiva escribe tu poema.

Ahora escribe...

Escribe desde las recomendaciones dadas. Escápate del recuadro.

La práctica hace al escritor

Después de concluido tu poema, puedes repetir la estrategia valiéndote del poema de Ana María Oviedo (2003:38) que de su libro Flor de Sal, te regalamos a continuación:

VIII

Dices no.

*Me devoro
en el centro
del fuego y el silencio.*

La conversión poética

Mi única opción es rehacerme.

ANTONIN ARTAND

Los propósitos

- Propiciar encuentro con la poesía nativa.
- Reconocer el esfuerzo creativo que existe en la poesía.
- Admirar el valor de la poesía nativa.
- Generar conversión poética a partir de la poesía nativista de Luís Fadul.
- Producir poesía a través de la conversión poética.

El comentario previo

Muchos poetas de reconocimiento mundial han servido como fuente de inspiración a otros, ya sea por su estilo, su temática, su modo de ver el mundo desde las letras, etc. Los otros, los inspirados en aquéllos, han terminado generalmente siendo generadores de su propio estilo, de su propia temática, ganadores de premios nóveles y siendo a su vez fuente de inspiración para otros. Parece un trabalenguas, pero no lo es. Así funciona el mundo poético, al parecer, semejante a la cadena alimenticia o al ciclo hidrológico, delos que tanto nos hablaron en la escuela primaria. Después de todo se logra una interesante conversión por el bien de las letras, por el bien de la diosa poesía.

El carácter informativo

Luís Fadul Hernández, poeta que nació en Libertad del Estado Barinas el 12 de abril de 1910, permaneció muy emparentado a la tierra llanera hasta sus últimos días. Rosa Terán Pérez (1990:1) dice en la presentación del libro de Luís Fadul, Poesías, que este escritor "no quiso nunca abandonar su tierra, y a pesar de su holgada posición económica y del nivel social de su familia, sólo se trasladó a otros lugares del país cuando por imperativos de trabajo debía acompañar a su padre". En la producción poética de Luís Fadul, estuvo siempre presente el alma del suelo nativo.

El tono literario

En el libro citado, que es una selección de poemas de Luís Fadul, hecha por Guillermo Jiménez Leal (1990), éste dice en su prólogo, refiriéndose al poeta:

Instuidor de que el conocimiento cierto del mundo no se efectúa sobre la geografía horizontal, sino del palmo a palmo de tierra escarbando hacia el nadir de su propia raza y de su propia intimidad; esa geotropismo espiritual hace eclosión bajo los samanes sombríos de su tranquilo pueblo, Libertad. Allí la tierra le prestó un nombre para su nostalgia de infinito, ensanchándole (...) en esas calles, a la orilla del caño Masparrito, entre voces de paisano y cantos de pájaros, Luis Fadul viviría el mundo como desde una estrella (p. 9).

Para muestra un botón. Del libro citado transcribimos textualmente el siguiente poema.

EL ORDEÑO

*Arriba compañero
-Rezonga el viejo ordeñador- y el mozo
a través del oscuro mosquitero
mira la estrella en el cristal de un pozo.*

*La vacada se agrupa en el tranquero
plena la ubre, el continente airoso,
y su lento bramar llena el sendero
de un pastoril ambiente milagros*

*Los gañanes aprestan las totumas
puntos de una luz entre las densas brumas
para iniciar la matinal faena*

*Y al ritmo de la copla y la tonada
como nieve de insomne llamarada
la espuma virgen su blancura estrena.*

Estas ideas conducen...

- Realiza una conversión verso a verso del poema de Luís Fadul en uno tuyo, sin olvidarte del tema nativista.
- Mantén semejante el tono y el tema nativista que tiene el poema de Luís Fadul.

- ## La práctica hace al escritor

[illegible]

Tu auténtica producción

Selecciona otro tema del llano, ya no el ordeño, sino el arreo de ganado, el coleo o el encierro, por ejemplo y produce tu propio poema con carácter nativista. La extensión y la rima del poema la determinas tú.

Ahora escribe...

Escribe poesía desde el alma nativa

El sabor de los sonidos

No hay signo más claro de locura que repetir lo mismo una y otra vez, esperando resultados distintos.

ALBERT EINSTEIN

Los propósitos

- Promover la escritura de textos desde ideas absurdas.
- Estimular el gusto por la construcción de textos humorísticos desde lo absurdo

El comentario previo

Porque eres un ser con pensamientos divergente creemos que tú estás facultado por tu ingenio creativo para dar sabor a los sonidos. Puede parecerte absurdo, pero es posible. Ya lo verás.

El carácter informativo

Absurdo proviene del latín *absurdus* y se aplica a todo aquello que parece no tener sentido o que a todas luces se considera opuesto a la razón. En lógica, el absurdo es un conjunto de proposiciones que inevitablemente conducen a sus propias negaciones.

Algunos autores han llegado incluso a creer y a difundir la filosofía del absurdo, basados en la creencia de que el significado absoluto y predeterminado del universo en relación al hombre no existe. De tal manera que está entonces caracterizado por su escepticismo respecto a los principios universales de la existencia.

Muchos movimientos culturales del mundo como La patafísica han apelado al absurdo para la producción de obras en los más diversos géneros artísticos.

Por su parte, el mundo de la escritura, considera el absurdo como una técnica literaria que consiste en introducir elementos incoherentes dentro de unos márgenes lógicos hasta cierto punto previsible. Es una técnica sobre todo muy utilizada en textos humorísticos o paródicos.

Patafísica: movimiento cultural que propulsa una especie de ciencia paródica dedicada al estudio de las soluciones imaginarias y de las leyes que regulan las excepciones.

El tono literario

El venezolano Aquiles Nazoa (2002) que vivió entre los años 1920 y 1976, fue un gran maestro de la escritura por lo absurdo. Una excelente muestra de ello es su poema Historia natural citada por Carlota, del cual presentamos aquí algunos fragmentos, tomados de su libro Humor y Amor.

*La tara tiene vocación de carreta,
aunque su actual ocupación es la soldadura autógena.
La cerbatana se consume de sufrimiento por el hijo,
pero no lo perdona (...)*

*Ciertas mariposas acaban de salir de misa de cinco.
El sapo no se ha acabado de vestir (...)*

*La rana es el corazón del agua.
¿Y quién dice que el alacrán no es un invento bélico de Leonardo?
El cigarrón es fogonero de una locomotora.
Y la libélula duda entre se estudia química o se casa (...)*

*El hipopótamo se mete en el agua
y al cabo de un rato sale para que lo toquen a ver si está blandito.*

*Todas estas locuras
me las dice Carlota,
un morrocoy que para no aburrirse,
se distrae escribiendo sus memorias.
Cada mañana sale por el campo,
como un viejito, a saludar las cosas;
orienta a las hormigas extraviadas,
lee algunas noticias en las hojas
y después de indagar si la lechuza
sigue con las parótidas
y si el gusano medidor ya puede
caminar sin muletas, ve la hora,
lo piensa lo repiensa, y al fin
vuelve a meterse a su concha (...) (p. 16-17).*

La práctica hace al escritor

- ♦ Escribe al lado de cada una de las frases que damos como representación de sonidos, otras que en medio de todo lo absurdo que te parezcan sean **frases con la que asignarías sabores** a aquéllas. Las ubicaremos en columna A y columna B, respectivamente, las nuestras y las tuyas.

Columna A	Columna B
La silla que es arrastrada	
El tañar de las campanas	
El tic-tac del reloj	
El canto de los gallos	
El trinar de los pájaros	
El mugir de las vacas	
El tono del teléfono	
El ruido de la nevera	
El rugir del río	
La canción de la radio	
La voz del noticiero	
El goteo del grifo	
El rasgado del papel	
La corneta de un carro	
El relincho de un caballo	
Los pasos que se acercan	
La lluvia sobre el techo de zinc	
Los vasos de vidrio al lavarse	
La voz de la profesora o del profesor	
El viento entre los arboles	
El regalo de papá	
El amolador de cuchillos	
El graznido del cuervo	
La maracas de la serpiente cascabel	
Las olas de mar	

El grito de la maestra	
El pitazo del arbitro	
El zumbido de las abejas	
El martilleo en la pared	
Las cuerdas de la guitarra	

Estas ideas conducen...

Una vez que hayas completado tu columna B, clasifica en cuatro grupos diferentes las frases que consideras ácidas, las que consideras dulces, las que consideras amargas y las que consideras saladas. Si crees que alguna no se encuentra en esta clasificación puedes obviarla. Debes traerlas a esta clasificación con la respectiva frase sonido que le corresponde de la columna A.

Ácidas

Dulces

Amargas

Saladas

Tu auténtica producción

- Selecciona de los cuatro grupos de frases sonidos-sabor, una que por alguna razón llame tu atención.
- Redacta un relato donde uses todas las frases del recuadro seleccionado, incorporando personajes que bien podrían ser animales humanizados y agrégale el tono humorístico literario que consideres apropiado.

Ahora escribe...

Escribe tu relato nacido desde lo absurdo.

La práctica hace al escritor

- Puedes hacer una nueva práctica con cada uno de los tres grupos que restan.
- También puedes transformar esta estrategia agregando una tercera columna de frases-olores.

Aquí esta "mi" verdadero final de la historia

En la pared se leía: "si no cambias te extinguirás".

SPENCER JOHNSON

Los propósitos

- Crear nuevas ideas a partir de otras preestablecidas.
- Generar práctica de escritura a través del uso de la parodia y la ironía.

El comentario previo

Partimos del hecho o del supuesto que conoces las historias de los cuentos clásicos que nos contaron, que leímos o que de alguna manera nos han llegado por referencias, como: Blanca Nieves y los Siete Enanitos, La Cenicienta, Caperucita Roja, Ricitos de Oro, Alí Baba y los Cuarenta Ladrones, El Gato con Botas, Los Tres Cerditos, La Bella Durmiente, El Patito Feo, El Soldadito de Plomo, Pinocho, Robin Hood, etc.

157

Estas ideas conducen...

La estrategia consiste en crear tus verdaderos finales a las historias de los cuentos que seleccionas, valiéndonos de la parodia, que no es otra cosa en nuestro caso, que la imitación burlesca de una obra literaria o del estilo de un escritor, y de la ironía como recurso para la burla hecha de una manera exquisita y disimulada.

El ejemplo consecuente

Así por ejemplo nosotros hemos seleccionado a Ricitos de Oro para parodiar la obra, dándole "nuestro verdadero" final, de esta manera:

Ricitos de Oro

Ricitos de Oro ya no vive en el bosque. Se fue a vivir en un apartamento en Caracas. Aquella niña que era asustada por los osos, se hizo mayor. Ricitos de Oro tuvo siempre en su mente la idea de hacerse un desrrique, pues no le agradaban los rizos que tanto encantaron a los demás. Mientras fue niña su madre se lo impidió. Ahora que ha tenido su primer empleo se compró

Ahora escribe...

Escribe "tus verdaderos finales" desde la paródica envuelta en exquisita y disimulada ironía.

Escritura topográfica

*¡Cuántas ideas útiles se quedan en las tinieblas
porque las circunstancias no protegen su
publicación!*

SIMÓN RODRÍGUEZ

Los propósitos

- Escribir a través de la descripción de ambientes.
- Producir textos utilizando el modelo de escritura topográfica.
- Estimular el proceso de escritura a través de la percepción de imágenes.
- Construir escritura topográfica desde imágenes mentales.

El comentario previo

Puede llamarse escritura topográfica al modelo de escritura generalmente usado para describir lugares o ambientes. La “geografía” de los ambientes o lugares pueden escudriñarse comenzando por la lejanía, por la línea de horizonte, hasta lo más próximo o, por el contrario, comenzar por lo que está más próximo al escritor e irse retirando aspecto por aspecto, o elemento por elemento, hasta lo más lejano.

El carácter informativo

Este modelo, también llamado escritura por descripción topográfica, no debe interpretar elementos aislados del medio. El resultado debe ser un texto integral, tal como lo es la topografía, técnica de la cual quita prestado su nombre, que significa la representación de las formas del terreno sobre un plano, con los detalles naturales o artificiales que tiene.

El tono literario

El tono literario para la escritura topográfica es un fragmento escrito por Ernesto “Che” Guevara (2001) que hemos tomado de su libro Pasajes de la Guerra Revolucionaria, que transcribimos textualmente aquí.

Una madrugada, ya sumamente cansados, llegamos a la orilla del mar y nos quedamos dormitando hasta que se viera por dónde pasar porque parecía que de pronto los acantilados hubieran caído a pico.

Apenas amaneció iniciamos una exploración y apareció ante nuestros ojos una casa grande de guano con la apariencia de pertenecer a algún campesino de una posición acomodada. Mi opinión inmediata fue no acercarnos a una casa de ese tipo, pues presumiblemente serían nuestros enemigos o tal vez el ejército la ocupara. Benítez opinó todo lo contrario y al final avanzamos los dos hacia la casa.

Yo me quedaba afuera mientras él cruzaba una cerca de alambre de púas (nos acompañaba alguien más que no recuerdo), de pronto percibí claramente en la penumbra la imagen de un hombre uniformado con una carabina M-1 en la mano, pensé que habían llegado nuestros últimos minutos, al menos los de Benítez, a quien ya no podía avisar porque estaba más cerca del hombre que de mi posición; Benítez llegó casi al lado del soldado y se volvió por donde había venido, diciéndome con toda ingenuidad que él volvía porque había visto “un señor con una escopeta” y no le pareció prudente preguntarle nada (p. 18).

Estas ideas conducen...

- En una primera instancia te regalamos una imagen fotográfica para que escribas un texto topográfico. Escoge el modo en que deseas hacerlo: De la proximidad a la lejanía o viceversa.
- El texto que produzcas no tiene necesariamente que ser tan frío y calculado como la imagen fotográfica que observas. Puedes con tu pensamiento creativo echar a volar tu imaginación guiada por los ejemplos y por lo que puede estar “oculto” entre los elementos que conforman la imagen.



Escribir por comparación y contraste

Ten el valor de equivocarte.

GEORGE HEGEL

Los propósitos

- Producir escritura por comparación y contraste a partir de imágenes preconcebidas.
- Estimular el proceso de escritura a partir de la descripción de diferencias y de semejanzas entre cosas, aspectos, situaciones, etc.

El comentario previo

Casi siempre de manera involuntaria nos pasamos la vida comparando y contrastando todo lo que se asoma a nuestro paso.

Escribimos por comparación y contraste cuando comenzamos por buscar los puntos de similitud y de diferencia entre cosas, aspectos, situaciones, etc. Sabemos que para comprender mejor las ideas que allí surgen es necesario llegar a una interpretación o definición general.

El carácter informativo

Para escribir por comparación y contraste es necesario, en la mayoría de los casos, escribir descripciones de los elementos, que no siempre tiene porque ser dos, "subrayando" los parecidos y las diferencias que desde nuestra perspectiva de espectador nos resulta fácil identificar, y que desde nuestro pensamiento creativo resulta fácil suponer.

Organizar un texto escrito con esta estrategia algunas veces puede generar en los escritores la idea de que sólo basta "hacer lista" de parecidos por un lado y de diferencias por otro. No. Esto podría ser aceptado como un primer paso. El texto que luego se genere debe ser conectado, coherente, global, integrado y con gran sentido de lo general.

El tono literario

En el libro de Camilo Chaparro (2006) *Una lengua sin régimen*, frases celebres de Fidel Castro, aparecen algunas citas de este exgobernante cubano que nos habilitan **El tono literario** de esta estrategia. De entre ellas hemos seleccionado tres que transcribimos textualmente, donde se escribe en términos comparativo.

Los capitalistas tiraban el dinero en lujos, en diversiones, pero no desperdiciaban el dinero en los centros de trabajo, y dirigían bien sus negocios. Y nosotros, los socialistas ¿vamos a acabar con el despilfarro capitalista y seguir desperdiciando los frutos del trabajo del pueblo?

1963 (p. 52).

Subestimaron a nuestro pueblo, calcularon mal; y ellos, acostumbrados a trabajar con cerebros electrónicos, con datos, con cifras, con computadoras de todo tipo, se equivocaron porque hay algo que sus cerebros electrónicos no podían medir, hay algo que sus computadoras no podían calcular, y eso era: la dignidad, la moral, el espíritu revolucionario de nuestro pueblo. Porque fue el espíritu del pueblo lo que aplastó a los invasores.

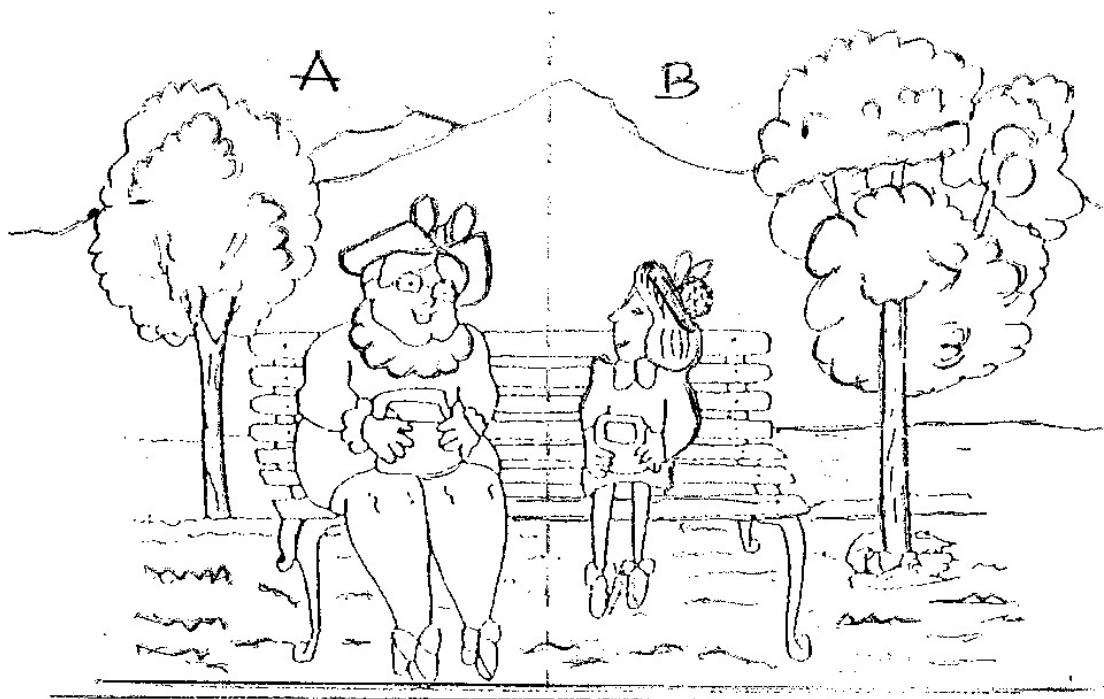
Conmemoración de la Victoria de Playa Girón
el 19 de abril de 1965 (p. 79).

¿Qué diferencia hay entre un rico avaro y un revolucionario malgastador? Que el primero empobrece a algunos para enriquecerse él, mientras que el revolucionario empobrece a todos sin enriquecer a nadie.

1963 (p. 51).

La práctica hace al escritor

Seguidamente te ofrecemos una imagen que te servirá de apoyo para la producción de un texto a partir de ella, una vez hayas elaborado una lista de semejanzas y otra de diferencias entre la figura A y la figura B.



Escribe ambas listas imprimiéndoles carácter descriptivo.

166

Semejanzas

Diferencias

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Tu auténtica producción

Integra las listas y produce con ellas un texto coherente sin olvidar en tu descripción incluso aspectos que la imagen no puede ofrecerte.

Ahora escribe...

Escribe por comparación y contraste.

[illegible]

La práctica hace al escritor

Produce algunas imágenes mentales y construye a partir de ellas otros textos aplicando esta estrategia.

Escritura cronológica

*Todo lo que somos se origina en nuestro
pensamiento, con ellos hacemos el mundo. Somos
lo que pensamos*

BUDA

Los propósitos

- Estimular el proceso de escritura a través de la introspección en el tiempo.
- Construir escritura cronológica desde la vida misma.
- Producir textos utilizando el modelo de escritura cronológica.

El comentario previo

El modelo cronológico de escritura es aquél en el que la composición escrita se logra a base de relato de hechos ordenados en forma progresiva de acuerdo con su desarrollo en el tiempo. Se puede comenzar por el tiempo, llamase era, siglo, año, meses, días, horas, minutos, en que se iniciaran los sucesos, hasta el momento en que terminaron o al contrario.

Es válida cualquiera sea la opción que se tome, incluso la de romper los planos temporales.

El carácter informativo

La cronología es la ciencia que se ocupa de determinar el orden y las fechas de los sucesos históricos en el tiempo. Pero, para efectos de esta estrategia no hablaremos necesariamente de hechos históricos. Digamos más bien que podemos introducir acontecimientos de la vida cotidiana, sin restar la relevancia que tienen aquéllos y que pueden, si lo desean nuestros escritores, asumirlos en un momento dado.

Lo que pasó hace diez años puede ser tan útil en nuestra escritura como lo que sucedió ayer o viceversa. Los hechos acontecidos el domingo pasado pueden ser más o menos relevantes que los de esta mañana. Así podríamos caracterizar muchas formas de ver la escritura cronológica, la escritura en el tiempo.

El tono literario

El prefacio del libro de Borges el poeta, escrito por Guillermo Sucre (1967), inicia con un texto que bien puede ser considerado escrito con carácter cronológico. De allí tomamos textualmente sólo el primer párrafo:

Este libro fue escrito a fines de 1965 y publicado por primera vez en México el año 1967; una segunda edición española apareció poco tiempo después, en Caracas, en esta misma editorial. El texto inicial fue corregido, ampliado y aumentado en dos capítulos para la edición francesa de la colección "Poetes d'aujourd'hui" (París, Seghers, 1971), y así aparece acá sin mayores modificaciones. Aunque trata fundamentalmente de la poesía de Borges, ésta es vista siempre en conexión con los ensayos y los relatos del escritor argentino, hay incluso un capítulo ("La biografía del infinito") consagrado únicamente a su narrativa. Abarca, pues, casi toda la obra de Borges, a excepción de dos libros más recientes: El Informe de Brodie (1970), de relatos, y El Oro de los Tigres (1972), de poemas (p.9).

El ejemplo consecuente

He aquí una idea que bien puede o podría formar parte de textos con escritura cronológica:

El invierno pasado fue una calamidad: perdidas de vidas humanas, debido a las grandes inundaciones, fue uno de los saldos más lamentables. Luego vino una corta primavera y con las flores renacieron las esperanzas para la recuperación, sobre todo de los bienes materiales y porque no de los sentimientos espirituales. En el verano, sobre todo en septiembre, recibimos la calorosa inclemencia del rey sol y cuánto anhelamos la lluvia. En fin, en ese diverso proceso de la vida humana seguiremos con mucha necesidad de adaptación frente a las imposiciones de la diosa naturaleza.

Estas ideas conducen...

- Te invitamos a crear en **Tu auténtica producción:** una composición escrita en la que, siendo tú el o la personaje principal del relato, lo inicies desde el año en que comenzaste tus estudios universitarios o de bachillerato, hasta el año que creas conveniente.
- Te sugerimos consideres situaciones o hechos que por alguna razón hayan sido muy significativos para ti en determinados años. Escoge sólo uno de los insignificantes.

[illegible]

El reportero comunitario

No es que no puedan ver la solución, no pueden ver el problema.

GILBERT CHESTERTON

Los propósitos

- Estimular la producción escrita a partir de situaciones reales.
- Fomentar la crítica social constructiva.
- Desarrollar el espíritu de la ansiedad.
- Escribir textos nacidos de situaciones comunitarias inquietantes.

El comentario previo

Se nos ha indicado convencionalmente que hacer reportaje es una actividad propia de los periodistas. Pero no es así, como es obvio, todo el que reporta es un reportero. Basta estar identificado con una situación determinada o asumir conciencia de una problemática que aqueja a la humanidad, en cualquier rincón del mundo, para reportar. El reportaje suele ser una denuncia que por lo general va acompañada de posibles soluciones o del llamado a quienes les compete la solución.

Estas ideas conducen...

- Escribe una lista de situaciones preocupantes o inquietantes que consideres forman parte de la problemática que aqueja la comunidad donde vives.
- Te invitamos a obtener información de tus padres, otros familiares y vecinos.
- Desarrolla tu espíritu de curiosidad en el siguiente apartado.

La práctica hace al escritor

- ♦ Clasifica las situaciones preocupantes o inquietantes que has planteado anteriormente en tres grupos, según tengan elementos comunes o que consideres tiene cierta afinidad. Podrías llamarlos A, B, y C.

A

B

C

♦ A cada grupo génerele una posible solución

Solución para A: _____

Solución para B: _____

Solución para C: _____

Tu auténtica producción

Escribe un "texto reporteril" para cada grupo clasificado, de situaciones problemáticas o inquietantes, valiéndote también de las posibles soluciones. Debes incluir además otras opiniones personales en torno a la situación reportada. Estarás creando entonces, tus propios reportajes.

Ahora escribe...

Escribe tus tres reportajes comunitarios.

Reportaje A: _____

Reportaje B: _____

Reportaje C: _____

Escritura direccionada

*Cualquier lugar, cualquier momento,
cualquier papel nos sirve para
fijar una idea*

ENRIQUE PÁEZ

Los propósitos

- Estimular el pensamiento crítico-reflexivo.
- Estimular la generación de escritura hacia temas específicos.
- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Escribir textos de ideas preconcebidas.

El comentario previo

La justicia existe en todo el mundo y quienes la practican son tan virtuosos como ella. Cuando se aplica se está dando a cada quien lo que merece y lo que le pertenece.

Estas ideas conducen... y La práctica hace al escritor

Hemos creado el párrafo anterior con la intención de generar algunos planteamientos que tú responderás a modo de opinión muy personal. Si lo consideras necesario apóyate en el párrafo dado para dar tu opinión.

¿Qué es la justicia?

¿Qué es un ser virtuoso?

Describe un ejemplo de aplicación de justicia

Tu auténtica producción

A partir de la organización de tus respuestas, redacta un texto sobre la justicia en el mundo. Puedes agregar nuevas ideas, sin olvidarte de mantener la coherencia. Crea tu propio título.

Ahora escribe...

Escribe un texto justo.

¿Por qué? ¿Por qué?

Cuando se tiene un por qué y un cómo se tiene una forma creativa de estar en el mundo.

JAVIER CRUZ

Los propósitos

- Desarrollar el espíritu de la curiosidad.
- Disfrutar el placer de responder a las curiosidades.
- Utilizar la escritura como medio para adquirir conocimiento.
- Escribir textos que incluyan respuestas a interrogantes planteadas

El comentario previo

¿Por qué? Es la expresión con la que nos pasamos la vida, desde muy niños hasta nuestros últimos días, haciéndonos interrogantes, desde las situaciones más menudas y cotidianas, hasta las más complejas.

Esa frase y sus signos siempre preguntándonos para que demos respuestas al extraordinario mundo de curiosidades y misterios que nos rodean a donde quiera que vayamos o donde estemos, son mágicos. Como el sombrero del mago de donde cualquiera cosa puede salir. Así es ¿por qué? Y es así porque... es parte de la vida.

Los ejemplos consecuentes

No hay que empeñarse en buscar grandes y universales interrogantes. Aquí te presentamos algunas muy sencillas como ejemplos.

¿Por qué cantan las ranas?

¿Por qué la luna parece un queso?

¿Por qué se va la luz?

¿Por qué me hace llorar la cebolla?

¿Por qué pienso?

¿Por qué el gato caza ratones?

¿Por qué titilan los luceros?

¿Por qué silba el viento?

La práctica hace al escritor

Escribe una lista de doce interrogantes que se inicien con ¿Por qué...? Constrúyelas desde la cotidianidad del día a día, incluso hasta las que parecen insignificantes e ingenuas, que también tienen gran valor para la vida.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Selecciona diez interrogantes de entre las veinte anteriores (las tuyas más las nuestras) y respóndelas según consideres es la forma adecuada, en las siguientes líneas:

Tu auténtica producción

Selecciona cinco o más de las respuestas dadas y con ellas produce un texto que incluya nuevas ideas, no necesariamente interrogantes.

Ahora escribe...

Escribe desde las respuestas a los ¿por qué?

Arma el rompecabeza de las ideas

*El día en que verdaderamente sepamos preguntar
habrá dialogo. Por ahora las preguntas nos alejan
vertiginosamente de las respuestas.*

JULIO CORTÁZAR

Los propósitos

- Identificar principio y final de una narración.
- Comprender los pasos que se siguen en una narración.
- Analizar la coherencia de un texto dado.
- Producir fragmentos para descomponer en ideas alboradas.

El comentario previo

A veces sentimos que muchas ideas nos dan vueltas en la cabeza. Como buscando asentarse, giran y giran, salen y entran y vuelven a salir sin lograr una armadura consolidada. Por supuesto, nunca llegan a romper nada. No obstante, hemos incluido en el título de esta estrategia la palabra rompecabezas, en clara alusión al juego didáctico que desde niños conocimos con ese nombre, y que ahora llaman puzle, que consiste en colocar adecuadamente cada una de las piezas que lo forman hasta lograr la imagen completa. Aquí lo armaremos con ideas escritas.

El carácter informativo... y El tono literario

A continuación te entregamos un fragmento de escritura que hemos tomado del libro *Barinas es otra Historia*, de Mujica Rojas (2001:27) lo descompusimos en "trozos" que llamamos ideas y además le alborotamos el orden que le dio el autor. Esto con el objeto de hacerlo útil a los propósitos de esta estrategia.

- ____Íbamos seis combatientes, recuerdo que un compañero llanero me dijo:
- ____Pero la impresión más tremenda fue cuando navegamos en la pequeña canoa que nos robamos,

- ____ Nosotros pasamos el río Suripá en épocas de invierno,
- ____ en las orillas del río La Tigra, después que nos destrozaron;
- ____ lo cruzamos en circunstancias difíciles, pues habíamos tomado a Maporal,
- ____ Ahora, claro, el río La Tigra le cae al Apure; es en la zona donde este último se abre
- _3_ ya íbamos huyendo, el ejercito nos perseguía
- ____ “cámara, no se asuste cuando vea el Apure”

Estas ideas conducen...

- Enumera cada una de las ideas anteriores siguiendo el orden que consideres el consecutivo, en la raya inicial de cada una.
- Observa que te damos como indicio la número 3, es decir, una de las ideas centrales del fragmento. Además te dejamos como guía, signos como la coma, los dos puntos, el punto y coma, las comillas y las mayúsculas y minúsculas, tal como están en el fragmento original.

La práctica hace al escritor

- Después de dar el orden numérico escribe a continuación el fragmento de la obra de Mujica Rojas, tal como consideres lo elaboró ese autor.

♦ Te sugerimos repetir esta estrategia con las siguientes ideas que hemos tomado de la novela *Cielos de Azafrán*, de Lokko (2005: 97)

- ____ Bajó el vaso con cuidado y se esforzó por sonreír.
- ____ De él extrajo un monedero de piel blanda,
- ____ Ángela volvió la cabeza en cuando Ámber llamó a la puerta del estudio
- ____ Escuchó lo que le decía su hija durante un minuto,
- ____ 5 Se dirigió hacia su elegante vitrina y cogió su bolso.
- ____ después se levantó de la silla que ocupaba junto a la ventana.
- ____ lo abrió y sacó un buen fajo de billetes.

Arma el nuevo rompecabezas de manera consolidada siguiendo las orientaciones dadas en el rompecabezas anterior.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Escribe que alguien armará tu rompecabezas.

Señoras y señores, les presento a...

La vida es maravillosa si no se le tiene miedo.

CHARLES CHAPLIN

Los propósitos

- Estimular la identificación de personajes de obras literarias.
- Desarrollar el pensamiento creativo a través de ideas sobre rasgos imaginarios de los personajes de obras literarias.
- Recrear textos literarios.
- Crear textos que incluyan a personajes de obras literarias.

El comentario previo

Seguramente han leído novelas como Cien Años de Soledad, El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, María, Doña Bárbara, La Casa de los Espíritus, Señor Presidente, La Ciudad y los Perros, Confieso que he Vivido, El Falso Cuaderno de Narciso Espejo, Los Miserables, Ifigenia, Ídolos Rotos, El Hombre de la Cara de Vidrio, Venezuela Heroica, Boves El Urogallo, País Portátil u otra cualquiera. Todas son obras magistrales que han dejado huellas en un infinito número de lectores. Tú no escapas a ellos y aquí recrearás las obras leídas.

Estas ideas conducen...

Te recomendamos seleccionar una. No hace falta que la leas de nuevo, sólo hojéala y revisando paginas al azar, invita a salir de allí **unpersonaje** que te llame la atención. Apunta aquí su identificación (nombre y apellido, apodo, epíteto, etc.):_____.

Sigue hojeando la novela y, deteniéndote en algunas páginas al alzar ve extrayendo características, cualidades, aspectos relevantes, ocupación de ese personaje seleccionado por ti ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Dónde vive?, etc.

La práctica hace al escritor

Escribe las características o rasgos que has considerado conveniente.

Estas ideas conducen...

Ya obtenidos estos "rasgos", imagínate que estás en un evento donde el personaje va a dictar una conferencia y a tí te corresponde presentarlo porque eres quien mejor lo conoce. Entonces ha llegado el momento de preséntalo, ¡preséntalo!

185

Tu auténtica producción

Ahora escribe...

Escribe lo que dirías en el evento para presentar ese personaje que tan bien conoces.

Negar la realidad

Yo no tengo mensaje. Mi vida es el mensaje.

MAHATMA GANDHI

Los propósitos

- Explorar el pensamiento divergente a través de fragmentos de obras literarias.
- Producir textos divergentes a través de la negación de la realidad presente en fragmentos dados.

El comentario previo

El cerebro funciona con dos hemisferios que se complementan uno al otro. Allí se producen dos maneras de pensar distintas que están interconectadas entre sí. Algunos autores han clasificado el pensamiento en dos clases: convergente y divergente. El primero busca siempre respuestas determinadas y generalmente encuentra una única solución a los problemas que en la mente se plantean. Por su parte el pensamiento divergente se mueve en varias direcciones hasta alcanzar una gama diversa de posibles soluciones a los problemas. Este tipo de pensamiento es el que se encuentra directamente relacionado con la creatividad. Es decir, el pensamiento divergente es el pensamiento creativo.

Aquí te invitamos a ponerlo a prueba negando la realidad producida en el pensamiento de otros.

El carácter informativo

A decir de Cruz (2008:135), aquellas personas “que tienen un pensamiento divergente tienden a utilizar la imaginación buscando soluciones creativas e inconformistas”. Los creativos no se sienten conformes con el orden que actualmente presenta el estado de cosas. Entonces pretenden lograr y generar transformaciones de forma y fondo a costa de lo que sea, sobre todo en búsqueda de un pleno disfrute de la vida.

El tono literario

Te invitamos a presentar planteamientos divergentes a la realidad que nos presenta Isabel Allende (2001) en su novela de Amor y de Sombra, de cuya obra hemos extraído algunos fragmentos.

La posición divergente que has de asumir frente a los fragmentos, para efectos de esta estrategia, es **negar la realidad**.

Fragmento 1:

Esa noche en la mesa, el profesor estaba en plena euforia. La presencia de Irene Beltrán estipulaba su elocuencia. La joven lo escuchaba hablar sobre la solidaridad con la fascinación de un niño frente a un teatro de títeres, porque aquellos discursos exaltados estaban muy lejos de su mundo (p.95).

Fragmento 2:

Al entrar, Francisco se sintió envuelto por la tibieza del ambiente, la misma de su infancia, cuando era un niño delgado y débil, víctima de los juegos bruscos de otras criaturas más fuertes y despiadadas (p. 197).

Fragmento 3:

José Leal era plomero, cuando no estaba trabajando con el soplete y la llave inglesa, se mantenía ocupado en múltiples actividades para la comunidad de pobres donde escogió vivir de acuerdo a su incurable vocación de servir al prójimo (p. 202).

Estas ideas conducen...

Debes redactar un texto donde niegues la realidad que Isabel Allende nos presentas en el fragmento 1.

El texto que redactes debe ser de extensión aproximadamente igual o mayor que el presentado en el fragmento 1.

En el texto que redactes sobre el fragmento 1, solo tienes permitido usar una sola vez la palabra no.

Te regalamos cinco palabras que bien podrían ser útiles entre las que tú escojas para negar la realidad. Ellas son: **desalentado, anciana, próximos, mañana y estudiante**.

La práctica hace al escritor

A continuación escribe negando la realidad de Isabel Allende contenida en el fragmento 1.

Tu auténtica producción

Niega la realidad existente en los fragmentos 2 y 3 sin usar ninguna vez la palabra **no** y creando tu propio grupo de palabras de apoyo para cada caso.

Ahora escribe...

Escribe desde tu pensamiento divergente, que es tu pensamiento creativo.

Niega la realidad del fragmento 2:

Niega la realidad del fragmento 3:

El acumulador de ideas

*Hágase el tonto, rompa las reglas, deshágase de su
libro de respuestas, busque respuestas erróneas,
busque la ambigüedad, cometa errores,...y
¡vuélvase creativo!*

ROGER VON OECH

Los propósitos

- Incentivar la producción de ideas.
- Estimular la organización de ideas coherentes.
- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Reflexionar sobre ideas del mundo estudiado.
- Redactar textos sobre la cotidianidad de la vida con sentido literario, narrativo o poético.

El comentario previo

Para el escritor fortuito es necesario mantener siempre un lápiz a la mano. El papel, aunque casi siempre llega por añadidura, es bueno cargarlo en forma de pequeña libreta.

A quienes les gusta escribir llegan de repente ideas, que como si fueran diminutos relámpagos, se van para no volver. Así que, para no correr el riesgo de olvidarlas, como suele suceder, hay que amarrarlas con lápiz y papel para que no escapen.

El carácter informativo

Las ideas repentinas retratadas en el papel, pueden llegar a ser alimento insustituible de futuros valiosos textos. Pero, de dónde vienen esas ideas. Muy sencillo: vienen de tu interior. No en balde, existe un proceso mental nutrido también desde el exterior, desde el entorno que te rodeó o que te rodea, incluso desde tus sueños. Nacen de aquí: de una mirada azul que te regalan en el parque, de una negra y larga cabellera que viste en el centro comercial, de

un olor percibido en las ferias, del tono en el teléfono próximo, de un mensaje de texto mañanero, del ave que se posa en el cable de electricidad, del niño que atraviesa solo la avenida, de un viejo vehículo montando en una grúa, de las lágrimas de la señora María, de la lluvia sobre el pavimento, del hombre que se acerca. En fin, de tu permanente estar ahí y ahora. Desde tu posición de observador sin límite.

El tono literario

El escritor Kenzaburo Oé, premio Nobel de Literatura, reconoció, según lo escribe Páez (2001) que:

Hacía muchos años no tenía nuevas ideas, que desde hacía ya bastantes años la inspiración se le había terminado, pero que afortunadamente había atesorado una buena cantidad de ideas en un cuaderno -una especie de almacén de personajes y argumento, acumulados de otros tiempo- escrito en los momentos en que su imaginación era fértil (p .24).

¡Las ideas, vengan de donde vengan, son útiles!

Estas ideas conducen...

Mantén lápiz y papel. Te invitamos a convertirte en acumulador de ideas. Para ello te regalamos la idea de que lo hagas por lo días de la semana, variando también tu punto de mira. Por ejemplo:

- El lunes: las ideas que te nazcan cuando vas vía a la universidad o a tu trabajo.
- El martes: las ideas que te nazcan cuando estás sentado en el cafetín.
- El miércoles: las ideas que te nazcan al amanecer en la cama.
- El jueves: las ideas que te nazcan unos minutos antes de llegar a casa.

... y así sucesivamente.

La práctica hace al escritor

Ya convertido en acumulador de ideas, selecciona cinco de ellas, los días que prefieras. Escríbelas aquí:

Tu auténtica producción

Desarrolla un texto literario de género narrativo o de género poético, que contenga su respectivo título e incluye las ideas que has seleccionado, organízalas con otras que ahora se te ocurran. Crea tus propios personajes y tu propia sencilla trama.

Ahora escribe...

Escribe desde las ideas acumuladas.

Los títulos de Guaramato

Cuando comencé a escribir encontré que esa era la mejor manera de dar sentido a mi vida

JOHN CHEEVER

Los propósitos

- Conocer referencias de Oscar Guaramato como cuentista venezolano.
- Escribir cuentos que tengan como contenidos títulos de cuentos.
- Producir cuentos a partir de características fundamentales de la cuentística de Guaramato.

El comentario previo

Venezuela es un país productor de escritores. Tal vez no se ha dado a todos el centimetraje publicitario que merecen. No obstante los escritores venezolanos hacen su trabajo: escriben y escriben.

Escriben porque tienen claro cuál es la misión del arte literario en nuestra sociedad y porque además comprenden que no se es escritor para esperar reconocimiento ni prebendas. Saben que en tantas más obras literarias existan mejor será la transformación de la sociedad mundial. Es lo que todos los escritores esperan: re-crear el mundo.

Oscar Guaramato es uno de esos escritores venezolanos que parecen haber vivido y producido en el anonimato. Aquí lo tenemos hoy como invitado, haciéndole reconocimiento a su obra.

El carácter informativo

Oscar Guaramato es un escritor venezolano que vivió entre 1916 y 1987 cuya obra ha sido poca difundida en el "mundo formal" de la literatura venezolana. Al respecto Lasarte (1992) escribió (las negritas son nuestras):

Su cuentística es a todas luces escasa e irregular. Su obra literaria se reduce a tres libros y poco más: **Biografía de un Escarabajo** (1949), **Por el Río de la Calle** (1953), **La Niña Vegetal y Otros Cuentos** (1956),

y los relatos fueron añadiéndose a las tres ediciones de **Cuentos en Tono Menor** (1969, 1967, 1984), selección de los cuentos publicados con anterioridad (...) el lector de nuestros días acaso prefiere rescatar tres "estampas" de **Por el Río de la Calle**-tituladas posteriormente **La Espera, Traje de Etiqueta y La Otra Señorita**- cuentos como "**Paredón**", **Los Nudos o La Vecindad** -acaso lo más logrado de su producción- del libro de 1956, y "**El Venado**" o "**Juan Herbolario**" (p. 113).

Estas ideas conducen... y La práctica hace al escritor

- ♦ Te invitamos a escribir unas siete ideas sueltas con tono literario, donde incluyas los títulos de los cuentos que te hemos dado en negritas, de Oscar Guaramato en la cita anterior:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Construye tu cuento utilizando tus ideas producidas anteriormente, agregando nuevos planteamientos y describiendo ambientes.

Podemos recomendarte que impliques como personajes de tu obra a "Juan Herbolario" y/o a la Niña Vegetal. Tu Agregarás otros personajes. Así mismo, te sugerimos incluyas en tu estilo de escritura las características fundamentales en la cuentística de Guaramato, que te damos a continuación.

El carácter informativo

- Su obra es de corte popular en una permanente búsqueda por una sociedad mejor.

La escritura que siendo ajena es tuya

... Y los caminos del pensamiento resguardan en ellos este secreto, podemos ir por ellos caminando hacia delante, como hacia atrás; más aún, el caminar que retrocede, solo él nos lleva hacia delante.

MARTIN HEIDEGGER

Los propósitos

- Producir textos desde la perspectiva de personajes imaginarios.
- Generar literatura crítica sobre temas determinados.

El comentario previo

Para esta estrategia hemos elegido el tema: **El calentamiento global**. Se trata de una expresión utilizada para referirse al fenómeno del aumento de la temperatura media del globo terráqueo, especialmente en su atmósfera y sus océanos, al punto que se encuentra en sus niveles más altos de los dos últimos siglos.

El carácter informativo

El calentamiento global está asociado a un cambio climático que puede o no tener causa antropógena. Su principal acción es el efecto invernadero. Fenómeno referido a la absorción por ciertos gases atmosféricos (H_2O , CO_2 y O_3 , principalmente) por parte de la energía que el suelo emite, como consecuencia de haber sido calentado por la radiación solar.

El efecto invernadero natural que estabiliza el clima de nuestro planeta no es cuestión de que se incluya o no en el debate sobre el calentamiento global. Sin él las temperaturas caerían unos 30° . Con un cambio de esa naturaleza los océanos podrían congelarse y la vida tal como la conocemos no sería posible. Para que ese efecto invernadero se produzca son necesarios estos gases pero en proporciones adecuadas.

“Más allá del consenso científico general en torno a la aceptación del origen principalmente antropogénico del calentamiento global hay un intenso debate político sobre la realidad, de la evidencia del mismo” (Wikipedia, 2011). Al res-

pecto un significativo número de políticos en el mundo consideran una falacia llegar al tal consenso del que muchos hablan.

La práctica hace al escritor

- Para escuchar la opinión sobre el tema del calentamiento global hemos invitado algunos "personajes". Conviértete en cada uno de ellos y escribe lo que crees que cada uno opinaría al respecto. Tú decides que tanta extensión pueda tener cada texto a través de tu escritura.

1. Un filósofo chino: _____

2. Un profesor universitario: _____

3. Una niña de educación inicial: _____

4. Un extraterrestre: _____

5. Una mujer pesimista: _____

6. Un sastre: _____

7. Un perfeccionista: _____

8. Un vendedor de helados: _____

9. El actor de cine Edgar Ramírez: _____

10. Una enfermera: _____

11. Un terrorista: _____

12. Leonardo Da Vinci: _____

13. Un herrero: _____

14. Una joven optimista: _____

15. El futbolista "Chiqui" Meza: _____

Estas ideas conducen...

- ◆ A continuación debes formar tres grupos de opiniones que podíamos llamar A, B, y C.
- En A agrupa las opiniones 1, 4, 7, 9 y 13.

- En B agrupa las opiniones 2, 3, 11, 12 y 15.
- En C agrupa las opiniones 5, 6, 8, 10 y 14.

Grupo A (opiniones 1, 4, 7, 9 y 13.)

Grupo A (opiniones 2, 3, 11, 12 y 15.)

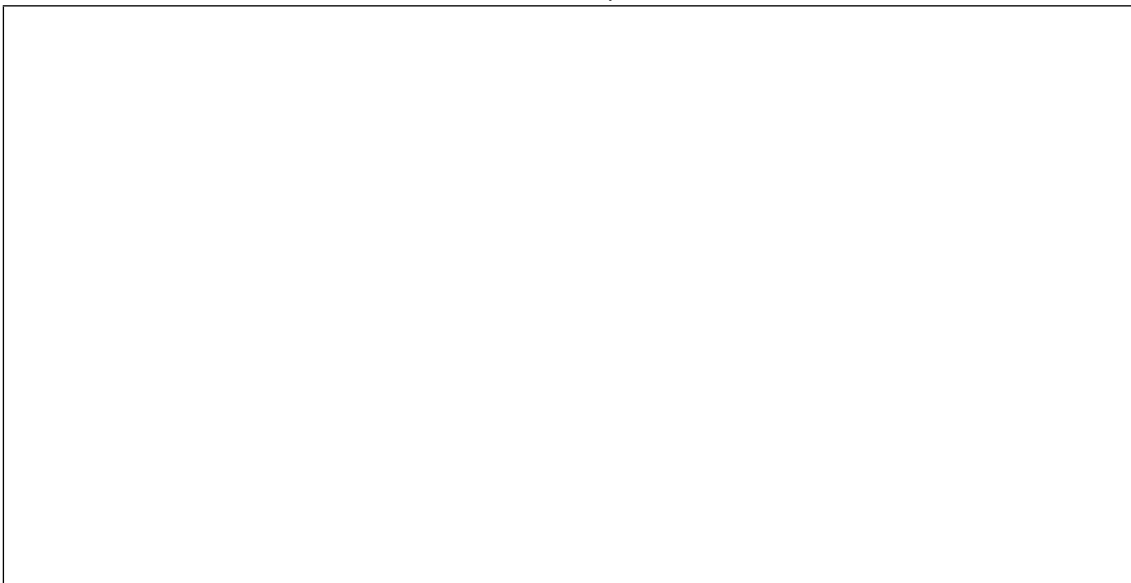
Grupo A (opiniones. 5, 6, 8, 10 y 14.)



- ♦ Utilizando las opiniones de cada grupo escribirás tres textos sobre el tema en cuestión. Puedes agregar palabras o frases no emitidas antes en las opiniones de los "personajes".
- ♦ Es válido que incluyas aspectos fantásticos y seres de mitos o leyendas que consideres le den "sentimiento literario" a cada texto.

La práctica hace al escritor

Texto Grupo A



Texto Grupo B



Texto Grupo C



Soy la estatua viviente

Ten la valentía de vivir creativamente. La creación es el lugar donde nadie ha estado. No puedes llegar a ella en autobús, de modo que tendrás que trabajar mucho y arriesgarte. Allí descubrirás algo maravilloso: tú mismo.

ALAN ALDA

Los propósitos

- Desarrollar la capacidad perceptiva para apropiarse de la composición escrita.
- Producir textos desde un punto de vista estático y estético.
- Disfrutar el placer de la escritura desde una posición artística imaginaria.
- Generar pensamiento creativo a través de la escritura.
- Estimular el pensamiento artístico-crítico-reflexivo.

El comentario previo

Los transeúntes no dejan de ver con asombro en plazas, parques o avenidas de cualquier ciudad venezolana o del mundo; como esos grandes artistas que se meten o mejor dicho, se convierten, en estatuas vivientes; permanecen durante tanto tiempo sin ni siquiera pestañar.

Lo que hacen estas admirables personas no puede llamarse oficio. Es una profesión artística.

No dejamos de preguntarnos nunca qué hay detrás de esa impávida mirada y qué “engranajes” se mueven dentro de la inmutable cabeza de una estatua viviente. ¿Cómo se ve el mundo, la vida cotidiana, desde allí? ¿Está en pleno relax o le inquieta su entorno? ¿Qué piensa la estatua viviente?

El carácter informativo

“Se cree que la existencia de las estatuas vivientes se remota a una práctica de

la Grecia Clásica, consistente en disfrazarse de estatua para espiar al enemigo sin ser visto" (Wikipedia, 2011).

Hasta no hace mucho tiempo las estatuas vivientes eran estatuas reales que al recibir una moneda hacían saludos o reverencias mecánicamente en agradecimiento.

Hoy, asumido más como un arte que como una moda, los artistas ponen en su piel todo tipo de materiales, con indumentaria a la cual se agregan pinturas al agua o acrílicas con colores que simulan el hierro, el oro, la plata, el bronce, la roca, el yeso e incluso la madera.

Este arte exige mucho tiempo sin moverse, sin pestañar. Se practica con una enigmática quietud, generalmente con la mirada perdida en la distancia, a la espera de unas monedas que producen movimientos en la estatua, a veces frenéticos a veces lentos. Entonces la estatua vive.

Estos artistas que hacen de estatuas han creado su propia técnica de la quietud. No provienen de escuelas específicas ni del arte académico propiamente dicho. Han hecho "el hábito" de su arte a partir de la combinación de la danza, el teatro, el mimo, la expresión corporal e incluso el yoga.

El tono literario

205

Tal vez en el desarrollo de esta estrategia no encontraremos respuestas a las interrogantes con las que finalizamos el comentario previo y a muchas otras que se podrían generar. Pero estamos seguros que en esa búsqueda de respuestas vamos a recrear el texto siguiente, que hemos producido en tono literario.

Los Jugadores de Ajedrez

La estatua viviente, una mujer, toda vestida de blanco con larga túnica que la cubría hasta los pies y el rostro pintado del mismo color que su larga cabellera. Estaba más o menos en el centro de la Plaza del Estudiante en la ciudad de Barinas, encaramada sobre un rústico caballete de madera, el cual la elevaba del piso unos cincuenta centímetros. No parpadeaba. Su mirada fija como de sonámbula se perdía entre el grupo de jugadores de ajedrez que frecuentan la plaza. Su cabeza hacía un gesto de aprobación y sus manos se unían hacia el pecho como rezando, sólo cuando los transeúntes dejaban caer algunas monedas sobre el deshilachado sombrero en el suelo. Para muchos la estatua no existía, sobre todo para los jugadores de ajedrez.

Estas ideas conducen...

- ♦ Conviértete en la estatua viviente que está en el texto anterior o crea la tuya. Para ello te sugerimos lo siguiente (responde cada planteamiento):

1. Agrega o cambia a tu antojo la
indumentaria de la estatua viviente: _____

2. La estatua viviente, según tus preferencias, también
podría ser un hombre, un niño, una niña, un anciano,
una anciana, un ser mitológico, un prócer, etc.: _____

3. Identifícate con un nombre que consideres apropiado: _____

4. Escribe tres consejos que darías
a las personas de tu entorno: _____

5. Explica que sientes cuando algunos
transeúntes no dejan monedas: _____

6. Identifica la oración que rezas o incluye breve fragmento de ella. Sin embargo no olvides que el narrador pudo equivocarse en su presunción y no es un rezo lo que haces al llevarte las manos al pecho. Entonces describe esa acción a tu manera: _____

7. Además de los jugadores de ajedrez puedes agregar otras personas o elementos del ambiente: _____

8. Si lo deseas puedes instalarte como estatua en otro lugar: _____

9. Cómo se llamaría tu relato: _____

Tu autentica producción

Después de contestar los planteamientos anteriores, a ti, "estatua viviente", te pedimos que desde ese momento de cálido recogimiento en que ahora te encuentras y desde lo más recóndito de tu interior, escribas un texto sobre cómo ves desde allí el mundo exterior que te rodea. Sobre todo te pedimos que sin perder el tono literario, lo hagas desde una perspectiva descriptiva y crítica al mismo tiempo.

Apoyándote en las respuestas que diste a los planteamientos produce tu relato siendo estatua viviente.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Cartas para José Martí

Escribir es una especie de fidelidad al honor de estar vivo.

SILVIA KOHEN

Los propósitos

- Distinguir la obra epistolar del escritor cubano José Martí.
- Conocer el género epistolar como obra literaria.
- Escribir cartas en respuestas a otras que han pasado a formar parte del género epistolar.

El comentario previo

Los signos de amistad que existieron entre grandes próceres de la independencia latinoamericana se conocen, en cierta medida, gracias a una vasta cantidad de escritos que legaron a la humanidad. Entre ellos están las cartas que han pasado a convertirse en obras literarias epistolares. En ellas se transmitieron no sólo sentimientos de amistad y camaradería, sino en muchos casos, hasta la pasión ideológica, las tácticas y las estrategias a la hora de planificar batallas o contrarrestar los embates de los colonizadores. Este es el caso del cubano José Martí y del Mexicano Manuel Mercado.

La primera compilación de las cartas que escribió José Martí, ese extraordinario escritor, ideólogo y mártir de la independencia cubana, fueron publicadas entre 1930 y 1931 por Félix Lizaso en tres tomos. Fue titulada Epistolario de José Martí, que del año 1895 sólo incluyó la última carta.

El carácter informativo

El patriota cubano José Martí vivió su exilio durante los años 1875 y 1876. A esta estancia se la conoce en la historia del prócer como la etapa mexicana. Durante ese tiempo existió al lado de Martí, Manuel Mercado, como un personaje imprescindible.

Mercado, graduado de abogado, perteneció "a aquella brillante generación de jóvenes que lucharon a brazo partido por la dignidad de la patria mexicana" (Herrera, 2003:37) que llevaban en sus mentes un cumulo de ideas por la liberación.

José Martí llegó exiliado a México en febrero de 1875. Lo recibió el abogado Manuel Mercado acompañado de su padre Mariano. Surge desde entonces un sentimiento de camaradería que hace del joven, quince años mayor que Martí, el profesor que lo cobija en su hogar, sería una relación de amistad que perduraría durante toda sus vidas.

Manuel Mercado había nacido el 30 de enero de 1838 en la ciudad de la Piedra de Cavadas, en Michoacán, en el seno de una familia liberal. Fue padrino de boda religiosa de Martí en 1877, la cual se realizó en casa de aquél. Corrigió para su debida publicación el libro de Martí sobre Guatemala.

El tono literario

En la presentación que hace Herrera (2003) en el libro *José Martí*, correspondiente a Manuel Mercado dice:

A partir del momento en que Martí abandonara México, en diciembre de 1876 y a lo largo de veinte años, el revolucionario cubano y Manuel Mercado permanecerán unidos a través de sus cartas. En Mercado encuentra Martí una caja de resonancia para sus angustias. En esas cartas dirigidas a su "hermano" mexicano, Martí nos lega el testimonio de su amor a México y la parte íntima y sentimental de las penas que lo aquejan, sus luchas calladas, sus inquietudes políticas, sus tribulaciones familiares (p. 4).

En alusión a las cartas de Martí, Vitier (2003) opina en la introducción del libro citado, algunas diferencias entre una carta literaria y una carta no literaria, así:

Del género epistolar no puede hablarse como de los otros géneros literarios, porque todos los poemas, dramas, novelas, etc., permanecen al menos por su intención, a la literatura mejor o peor, pero la mayoría de las cartas no son literarias. ¿Qué es lo que hay de común entre una carta literaria y una carta no literaria? Dicho de otro modo ¿qué es una carta? todos los sabemos, pero cuando intentamos explicarlo nos percatamos de ciertas curiosas peculiaridades. Una carta es un texto que, a diferencia de todos los demás, está destinado a viajar en una determinada dirección, y que va dirigido a un solo lector: su destinatario. Su contenido puede ser variadísimo, pero también a diferencia de los demás textos supone (...) un ámbito reservado y un tono dialogante. Cuando; a partir de estos caracteres, por la singularidad, perfección o belleza de su estilo, esto es, por motivos estéticos, el texto epistolar no se consume en su inmediato destinatario personal o colectivo, sino que merece otro más vasto-el de múltiples; solo, simultáneas, sucesivos lectores desconocidos por el autor de la carta, tan desconocidos que generalmente surgen después que él ha muerto-, estamos en presen-

cia de un texto epistolar literario. Cuando este tipo de texto constituye un corpus significativo, pasa a formar parte más o menos importante, incluso fundamental del autor en cuestión (p. 11 y 12).

Estas ideas conducen...

- ♦ A continuación transcribimos algunos textos epistolares que Martí envió a Mercado. Luego te dejamos espacio para que tú, ubicado en el plano corporal-mental del destinatario (Mercado) y en un esfuerzo de retrospectiva a la época, y por lo has leído antes, respondas cada una de sus cartas.
- ♦ Te informamos que en los casos que son fragmentos abrimos y/o cerramos con puntos suspensivos entre paréntesis así (...) y que hemos hecho de la escritura ortográfica de entonces, conversión a la ortografía moderna.

Acapulco, 9 de enero de 1978

Hermano mío.
Una sola palabra triste-¡adiós!

Ya nos vamos: el vapor está en el puesto. Volveremos porque aquí dejamos una gran cantidad del corazón.

Ahí le envió el resto del libro: corriámelo con cuidado, y adivine lo que no entiende, que usted sabe de eso. Cuídeme el párrafo de los pobres indios.

Abrase muy apretadamente, por Carmen y por mí, a Lola. A Manuel, cordialísimo saludos. A Jacobo y Pepe, a sus inolvidables hijos de usted, con el ejemplo raro, raros ya.

¡Adiós a usted y a México!

Su hermano
J. Martí

La práctica hace al escritor

Ahora escribe...

Escribe tu respuesta siendo Manuel Mercado.

Guatemala 6 de julio de 1878

Hermano mío.

Llevo en el corazón su última carta: era tal como yo lo necesitaba en los amargos días que estoy pasando. Problemas de conciencia, de esperanza, de porvenir, -todo contribuía a hacer de mi situación una de las más difíciles de mi vida-. Aquí los que yo creía mis mejores derechos han sido mis graves sentencias. Tuve que dejar lo que me habían dado, porque el pan no vale que se le amase con su propia vergüenza (...)

No vuelvo a México ahora, aunque sé bien el amante asilo que allí me acogería. Pero si yo no amase a México como una patria mía, como a patria lo amaría por ser usted su hijo y vivir en él. Pronto iré a verlo (...).

Su hermano
J. Martí

La práctica hace al escritor

Ahora escribe...

Escribe tu respuesta siendo Manuel Mercado.

Nueva York, 1884

Mi hermano muy querido.

Nada más que para saludarlo le escribo, aprovechando la salida de un buen mensajero, que viene a verme y se va hoy. Apenas puedo, como el duque español, mover el pensamiento ni la pluma:-acabo de tomar, so pretexto de que la excitación del dolor me haría demasiado daño, ese "gasreír" para sacar muelas, que me ha dejado trastornado. Pero el pensar en lo que quiere, y el placer de decirle cómo se lo pago, me vuelve a mí.

¿Cuándo podre ir a verlo? Invénteme una razón de viaje. Bese la mano de Lola.

Su hermano
J. Martí

La práctica hace al escritor

Ahora escribe...

Escribe tu respuesta siendo Manuel Mercado.

New York, 13 de diciembre de 1887

Mi hermano querido:

(...) María está como conociéndome de nuevo: Y yo triste, porque las dificultades de obrar bien y de hacer el bien en el mundo, no me dejan disfrutar plenamente del goce de verla. Mi país está agitado, y muy expuesto a padecer de los desmanes de extraños y de propios: yo me desvelo y desangro, pensando en como podría cubrirlo todo y ampararlo con mi propio cuerpo (...). Me pasa con mi alma, de cuya limpieza estoy seguro, lo que ha de pasar a la luz en los cementerios (...).

Su hermano
J. Martí

Tu auténtica producción

A esta última carta debes dar respuesta como si Martí te la hubiera enviado a ti.

Ahora escribe...

Escribe dando respuesta desde tu propia perspectiva.

¡Qué carta tan personal!

El lenguaje y, por tanto la escritura, no pueden considerarse sólo como mero instrumento de comunicación.

R. BARTHOS

Los propósitos

- Reactivar la escritura de cartas personales como vía de comunicación.
- Determinar la importancia de la carta como vía de comunicación muy personal.
- Incentivar la generación de sentimientos de amor y amistad a través de la carta.

El comentario previo

El uso de nuevas tecnologías como el internet, la mensajería de textos vía celular, entre otras, ha venido dejando atrás el correo convencional, también llamado ordinario, a través del cual enviamos cartas a familiares y amigos en sobre cerrado.

Se sigue usando, pero muy poco. Sobre todo cuando se requiere comunicar sentimientos profundos de amor, de amistad, de pasión, de solidaridad, no falta quien tome lápiz y papel, escriba, doble, introduzca en un sobre, selle y envíe, indistintamente del lugar donde esté el destinatario. Debe ser una tradición de nunca olvidar.

Esta estrategia consiste en que redactes una carta para enviarla al célebre escritor uruguayo Horacio Quiroga, como si se tratara de un amigo entrañable que vive en el exterior. Pero antes tenemos cosas que contarte sobre su obra.

El carácter informativo

A Horacio Quiroga se le considera el iniciador del cuento moderno hispanoamericano. Su obra cuentística fue fecundamente desarrollada entre los años 1900 y 1936. Casi todos sus cuentos, sino todos, fueron signados por:

- Acompañamiento permanente del alto sentido de elementos trágicos.
- Obsesión por la muerte.

- El mundo fatalista.
- Predominio de horror y la crueldad, asociados a lo fúnebre.

En sus cuentos Quiroga da prioridad a la psicología de sus personajes que generalmente son desadaptados sociales, enajenados mentales, sufridos de alucinación o envueltos en angustias.

Su técnica narrativa, a decir de Ángel Berbesí (2000: 159), "es objetiva, precisa y breve. El lector es llevado al suspenso, al terror o a la compasión y ternura a través de desenlaces inesperados y lógicos. Su estilo es sencillo, directo, personal e implacable"

Estas ideas conducen...

Como apoyo a tu redacción te ofrecemos una cronología de sus obras. De su particular vida no vamos a decirte nada.

1901	→	Publica su primer libro en prosa y verso llamado Arrecifes de coral.
1905	→	Escribe el cuento El crimen del otro.
1907	→	Escribe el cuento El almohadón de plumas.
1908	→	Escribe el cuento La insolación.
1908	→	Escribe el cuento La gallina degollada.
1912	→	Escribe dos cuentos: A la deriva y El alambre de púa.
1917	→	Pública la obra que lo consagra, un libro titulado: Cuentos de amor, de locura y de muerte.
1918	→	Escribe un libro para niños titulado Cuentos de la selva y Cuento de un peón.
1920	→	Escribe los cuentos El salvaje, El hombre muerto y Anaconda.
1923	→	Escribe sus cuentos El espectro, El desierto y Los destiladores de naranja.
1926	→	Escribe el cuento El conductor del rápido y traduce toda su obra al inglés y al francés.
1928	→	Escribe el cuento El hijo.
1935	→	Publica su último libro de cuentos titulado Mas allá, el cual contiene su magistral relato El hijo.

El tono literario

Para que te hagas una idea del estilo narrativo de Horacio Quiroga te presentamos aquí los párrafos finales de ocho de sus cuentos debidamente titulados, que han sido tomados del libro *El hijo y otros cuentos*, publicado por la Biblioteca Familiar (2005).

El crimen del otro

Eran las cuatro. En el centro barrían aún las últimas máquinas. Sobre las calles claras la luna muerta descendía. De las casas dormidas quien sabe por qué tiempo, de las ventanas cerradas caía un vasto silencio. Y continué gozando las últimas aventuras con una fruición tal que no sería extraño que yo a mi vez estuviera un poco loco (p. 50).

El almohadón de plumas

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorables, y no es raro hallarlos en los almohadones de plumas (p. 22).

A la deriva

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración...

Al recibidor de madera de mister Dougald Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza, viernes santo ¿Viernes? Si, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano

Un jueves...

Y cesó de respirar (p. 30).

El alambre de púa

Con el impulso de su pesado trote, el enorme toro bajó el testuz y hundió la cabeza entre los dos hilos. Se oyó un agudo gemido de alambre, un estridente chirrido se propagó de poste a poste hasta el fondo, y el toro pasó.

Pero de su lomo y de su vientre profundamente canalizado desde el pecho hasta la grupa, llovían ríos de sangre (p. 34).

La gallina degollada

Berta que ya se había lanzado corriendo a su vez al oír el angustioso llamado del padre, oyó el grito y respondió con otro. Pero al precipitarse en la cocina. Manzzimí, lívido como la muerte, se interpuso conteniéndola:

¡No entres! ¡No entres!

Berta alcanzó a ver el piso inundado de sangre. Sólo pudo echar sus brazos sobre la cabeza y hundirse a la largo de él con un ronco suspiro (p. 28).

El desierto

Las criaturas salieron sin tocar la puerta entreabiertas y fueron a detenerse en su cuarto entre la llovizna del patio. No se movían de allí. Solo la mujercita con una vislumbre de la extensión de lo que acababa de pasar, hacia a ratos pucheros con el brazo en la cara, mientras el nene rascaba distraído el contramarco, sin comprender.

Ni uno ni otro se atrevía a hacer ruido. Pero tampoco les llegaba el menor ruido del cuarto del vecino, donde desde hacia tres horas, su padre, vestido y calzado bajo el impermeable, yacía muerto a la luz del farol (p.66).

219

El hombre muerto

Y al pie del poste descascarado, echado sobre el costado derecho, las piernas recogidas, exactamente como todos los días puede verse él mismo como un pequeño bulto asoleado sobre la gramilla, descansando porque está muy cansado...

Para el caballo rayado de sudor e inmóvil de cautela ante el esquinado del alumbrado, ve también al hombre en el suelo y no se atreve a costear el bananal, como desearía. Antes las voces que ya están próximas

-Píapiá!-, vuelve un largo rato las orejas inmóviles al bulto y tranquilizado al fin se decide a pasar entre el poste y el hombre tendido-que ya ha descansado (p.55).

El hijo

Nimio detalle, después de todo. Bajo el cielo y el aire candente, a la descubierta por el abra de espartillo, el hombre vuelve a casa con su hijo, sobre cuyos hombros, casi del alto de los suyos, lleva pasado su feliz

brazo de padre. Regresa empapado de sudor, y aunque quebrantado de cuerpo y alma, sonrío de felicidad.

Sonríe de alucinada felicidad... pues ese padre va solo. A nadie ha encontrado, y su brazo se apoya en el vacío. Porque tras él, al pie de un poste y con las piernas en alto, enredado en el alambre de púa, su hijo bien amado yace al sol, muerto desde las diez de la mañana (p.78).

La práctica hace al escritor

- Haz a Quiroga una recomendación para cada uno de los finales de cuentos que te hemos presentado anteriormente.

Para El crimen del otro: _____

Para El almohadón de plumas: _____

Para A la deriva: _____

Para El alambre de púa: _____

Para La gallina degollada: _____

Para El desierto: _____

Para El hombre muerto: _____

Para El hijo: _____

Luego de leer todos los finales de algunos de los cuentos de Quiroga y hacerle recomendaciones te invitamos a que le envíes al autor una carta, en alusión a su obra y sus signos. Los aspectos sobre su vida puedes los dejamos a tu imaginación.

Ahora escribe...

Escribe tu carta para Horacio Quiroga, como para un amigo.



¡Este es mi cuento!

Escribir es un proceso, el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.

JAMES B. GRAY

Los propósitos

- Identificar aspectos narrativos a través de interrogantes.
- Generar textos a partir de “las pequeñas cosas” de la vida.
- Redactar cuentos donde se incluyan las respuestas a interrogantes dadas.
- Planificar la estructura de un cuento.
- Producir cuento desde la facultad creativa.

El comentario previo

Hasta lo que dicen que nada cuentan están siempre contando. Ocurre con mucha frecuencia que al encontrarnos con una amiga o amigo le preguntamos ¿Qué me cuentas? Y en el acto responde nada... pero inmediatamente empieza a contar algo. Contar, ya sea en forma oral o escrita, es un acto de felicidad. Para contar a través del cuento escrito sólo hay que predisponerse a escribir un cuento. La predisposición implica estar presto para transformar anécdotas; asumir con cierta lucidez los detalles de la vida propia, de la de otros, del entorno, de las suposiciones, de los sueños que nacen cuando dormimos y cuando estamos despiertos; implica identificación con “las letras” que nacerán.

El carácter informativo

Silvia Kohan (2002:14) dice en su libro “Así se escribe un buen cuento”, que Juan Rulfo, el gran escritor mejicano opinaba que para escribir un cuento “el tema le da vuelta en la cabeza constantemente: el tema sigue rondando hasta que uno se da cuenta, por experiencia propia, de que no está concluido”.

La práctica hace al escritor

- Tú escribirás un cuento y no debes dejar ahora que el tema te dé vueltas ni que te este rondando. Escribe sin rodeos. Para ello te ofrecemos un cuestionario que debes responder con mucha precisión:

1. ¿Cuál será el tema de tu cuento? _____

2. ¿Será una historia real?, ¿una situación imaginaria?, ¿una imagen?, ¿una idea?, ¿una mezcla de las anteriores? Escribe aquí cuál o cuáles: _____

3. ¿Cómo describes el acontecimiento principal de tu cuento? _____

4. ¿Cómo describes el ambiente donde se desarrollarán las acciones? _____

5. ¿Cuáles son los nombres de los personajes de tu cuento? (Clasifícalos como primarios y secundarios) _____

6. ¿Cuál epíteto o sobrenombre pondrías al personaje principal de tu cuento? y ¿a que se dedica? _____

7. ¿Cuáles serán las emociones predominantes de cada personaje? _____

8. ¿Cuál secreto crees que puede guardar un personaje secundario de tu cuento? _____

9. ¿Cuál es la intriga que estará presente en el cuento? _____

10. ¿Cómo describes el ambiente donde se desarrollarán las acciones? _____

11. ¿Cuál será el hilo principal de tu cuento? _____

12. ¿Cuál es la frase que escribirás que podría llamarse “el corazón del cuento”? _____

13. ¿Cuáles podrán ser las primeras tres líneas de tu cuento? _____

14. ¿Cuáles serían las últimas cuatro líneas de tu cuento? _____

- ♦ Respondidas estas interrogantes nos resta decirte que sólo te faltan para escribir tu cuento “las pequeñas cosas” que son del ambiente, de los personajes, del hilo principal y de las acciones que están dormidas en tu interior o en tu imaginación. Despiértalas y... ¡adelante!

El ejemplo consecuente

- ♦ Como ejemplo de “las pequeñas cosas” te decimos que pueden ser frases como estas:
- El sol resplandeció esa mañana con un oro jamás visto.
 - Él se acercó con cautela a la pequeña ventana.
 - Nadie vio cuando ella espiaba desde la puerta entreabierta.
 - Su imaginación no tenía límites a la hora de mentir.

♦ Agrega otras:

El tono literario

Antes de que realices **Tu auténtica producción** te presentamos aquí la síntesis de cada uno de los aspectos que Horacio Quiroga propone como El decálogo del perfecto cuentista, que estamos seguros será de gran utilidad para tu obra.

227

1. Cree en un maestro como en Dios mismo.
2. Cree que tu arte es una cima inaccesible.
3. Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. El desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.
4. Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo desees.
5. No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas.
6. Si quieres expresar con exactitud esta circunstancias: "Desde el río soplaba el viento frío", no hay lengua humana más palabras que las apuntadas para decirlas.
7. No adjetives sin necesidad. Si hallas el adjetivo que es preciso, él solo tendrá un color incomparable.
8. Toma a tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Un viaje de escritura

Para mí escribir es un viaje, una odisea, un descubrimiento, porque nunca estoy seguro de lo que voy a encontrar.

GABRIEL FIELDING

Los propósitos

- Construir textos sobre viajes imaginarios.
- Descubrir la realidad transubstanciada del escritor a través de un viaje de escritura.

El comentario previo

Es cierto que se escribe, entre otras cosas para informar. Independientemente de que los textos sean producidos por autores aprendices o por consumados y competentes escritores, ambas situaciones pueden generar en un interesante papel en el proceso de composición escrita y plasmar importantes niveles de comunicación. Pero también se escribe para recrear, para dar y recibir deleite que conduce a satisfacciones personales o grupales. Un viaje de escritura puede ser útil en el caso del disfrute personal, porque escribir es como viajar.

El carácter informativo

Existe una imagen de la escritura socialmente difundida que exalta los pocos aspectos débiles que ella tiene y sobre valora muy a menudo el error o los errores que en ella se comenten, y por otro lado, hay muchas cosas que se escriben sobretodo en el trabajo, como informes, memos, programas, proyectos, cronogramas, notas, etc., qué no todo el entorno califica como “escritos”, y que tal vez no fueron producidos placenteramente.

A propósito del placer por escribir, Cassany (2000) dice:

Confieso que me gusta escribir y que me lo paso bien escribiendo. Me resisto a creer que nací con este don especial. Al contrario, me gusta creer que he aprendido a usar la escritura y a divertirme escribiendo; que yo mismo he configurado mis gustos. La letra impresa ha sido un compañero de viaje que me ha seguido en circunstancias muy distintas. Poco a poco

he cultivado mi sensibilidad escrita, desde que llevaba pañales, cuando veía a padres y hermanos jugando con letras, hasta la actualidad (p. 4).

El tono literario

Escribir, como leer, es un verbo que puede llegar a incluir todos los otros. Todos sin excepción. Porque la transformación que tiene cualquier palabra en el proceso mental humano puede conducir hacia su conversión en hechos. La escritura entonces es acción.

Para efectos de esta estrategia la escritura es un viaje, y en consecuencia una y mil acciones.

Un viaje puede llegar a ser infinito y también lo será la escritura. Páez (2001), nos dice que las historias que se pueden contar, que se pueden escribir son infinitas. Compara la infinidad con la cantidad de granos de arena en el desierto y con la cantidad de gotas de agua en el océano. Pero aunque sean infinitas reafirma Páez (2001: 20) "Cuando un escritor se sienta a escribir se centra en una sola, en una única historia que tal vez represente a muchas otras, y al escritor mismo, y a muchos de sus lectores". El citado autor habla además de la realidad transubstanciada y dice que no se trata de una receta alquimista ni de un abracadabra de magos:

Es algo simple y complejo al mismo tiempo. Me explico: los escritores parten muchas veces de la propia realidad. Algunos incluso parece que utilizan la realidad pura y simple sin mayores cambios para contar sus historias. En ocasiones son historias autobiográficas. Eso no es que sea algunas veces así, yo más bien diría que siempre es así. Aunque escriban de hormigas mutantes o emperadores romanos. Todo está dentro del escritor; el que la historia que cuenta se parezca más o menos a su realidad cotidiana solo depende de lo mucho que hay transubstanciado esa realidad. Cuando Kafka, escribió la metamorfosis en la que Gregorio Samsa se transforma en una cucaracha, no estaba contando un relato de ciencia-ficción, sino una forma que él tenía de ver la vida (...). Si conociéramos a fondo el consciente y el inconsciente de todos los escritores, descubriríamos que todos son símbolos, metáforas de vivencias y visiones de su propia mente (p. 26 y 27).

La práctica hace al escritor

Tu viaje será insólito. Lo harás sin salir del sitio donde ahora lees y escribes. Alborota tu espíritu aventurero y tu postura de turista para preparar tu viaje. Responde los siguientes planteamientos:

¿De qué lugar, ciudad o país estás saliendo? _____

¿En qué viajas? ¿Autobús? ¿Barco?
¿Avión? ¿Bicicleta? ¿Moto? ¿Otro? _____

¿Hacia dónde vas? _____

¿Quiénes viajan contigo? _____

¿Algún personaje famoso hace tu mismo recorrido? _____

¿Cuáles rasgos o retratos de las ciudades o lugares
donde estás o has estado, llaman tu atención? _____

¿Algo te parece misterioso? ¿Qué? _____

¿Qué has comprado u obtenido para llevar a tu lugar de origen? ¿Para tu casa? ¿Para los amigos? ¿Para la familia? _____

¿Qué es lo que más disfrutas o disfrutaste? _____

Y ahora en casa ¿Qué harás? _____

Tú auténtica producción

Tomando como referencia las respuestas que has escrito, agregando otras con las que te hayas cruzado en el viaje y considerando la existencia de la realidad transubstanciada, lánzate a escribir el viaje que haces o que hiciste. Ubicado en pasado o presente según tu preferencia.

Ahora escribe...

Escribe tu viaje de escritura desde tu realidad transubstanciada.

Adam, J. (1985): Quelstypes de textes? En Cassany, D. (2000): Enseñar Lengua. España. Carao.

Allende, I. (2001): De amor y de sombra. España. Ave Félix.

Ángel, E. (2000): Castellano y Literatura, I año. E.M.D.P. Caracas, Venezuela. Actualidad Escolar 2000.

Aplee, A. (1986): Problemas in process. En Barrio, J. (1985): La utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Tesis doctoral. Valladolid. España. Facultad de Educación.

Arca, M. y otros. (1990). Enseñar ciencia. Ecuador. Paidós.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2006): Obra poética de Víctor Valera Mora. Patrimonio Cultural de Venezuela. Caracas. ANRBV.

Aula (1995): Nuevo diccionario enciclopédico universal. Madrid. Cultural, S.A.

Avilán, A. (2003): Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura. Estudio de caso en estudiantes Venezolanos. Valladolid. España. UVA.

Barrio, J. (1995): La utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estudio de Caso. Tesis Doctoral. Valladolid. Facultad de Educación.

Bellanehehiny, C. (1998): Capacitación gerencial del docente y las estrategias metodológicas empleadas en la lectura y la escritura. Zulia. LUZ.

Bereiter, C. (1990): Development in Writing. En Barrio, J. (1985): La Utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Tesis doctoral. Valladolid. España.

Bernández, E. (1982): Introducción a la lingüística de textos. Madrid. España. Editorial Calpe.

Biblioteca Familiar. (2005): Horacio Quiroga. El Hijo y otros cuentos. Caracas, Venezuela.

Biseet, L. (1980): Gnyssalwork: a child learns to write and read. Cambridge. Harvard.
En Barrio, J. (1985): La utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Tesis doctoral. Valladolid. España. Facultad de Educación.

Blanco, A. (1980): Poesía. Canto a América y Giraluna. Tomo 3. Caracas. Centauro.

Bohórquez, C. (2006): Francisco de Miranda. Precursor de las independencias de la América Latina. El perro y la rana.

Bronckart, J. (1985): Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza? Luisa-
na-Unesco.

Camps, A. (1989): Modelos del proceso de redacción. Algunas compilaciones para la
Enseñanza. Infancia y Aprendizaje. Editorial

Camps, A. (1994): La Enseñanza de la composición escrita. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1994): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la
enseñanza. Infancia y aprendizaje. Barcelona: Barcanova.

Cassany, D. (1989): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. (1999): Construir la escritura. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. (2000): La cocina de la escritura. Barcelona, España. ANAGRAMA.

Cassany, D. y otros (1996): Enseñar lengua. Barcelona. Graó.

Cassany, D. y otros (1996): Enseñar lengua. Barcelona. Graó. En Odreman, N. (1995): Edu-
cación Básica. Reto, compromiso y transformación. Caracas, Ministerio de Educación.

Chaparro, C. (2006): Una lengua sin régimen. Frases celebres de Fidel Castro. Colom-
bia. Intermedio.

Cruz, J. (2008): Creatividad + pensamiento practico. Actitud transformadora. Colom-
bia. Intermedio.

Dolz, J. (1990): La producción de textos escritos en la escuela. En Barrio, J. (1985): La
utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escri-
tura. Tesis doctoral. Valladolid. España. Facultad de Educación.

- Domínguez, M. y Farfán, I. (2010): Construyendo desde lo cotidiano. Colombia. Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Dubois, M. (1990): El factor olvidado en la formación de los maestros. Lectura y vida. Año 11. Caracas.
- Dubois, M. y otros. (1992): El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires. Aique. S.A.
- Fadul, L. (1990): Luis Fadul, poesías. Barinas, Venezuela. Reunellez.
- Ferreiro, E. (1988): Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1989). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. España. Akal.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. En Currículo Básico Nacional. Caracas.
- Freud, S. (1995): Cartas de amor. España Edicomunicación, S.A.
- García, R. (1995): Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid. España. Akal.
- Garmendia, J. (1985): La tuna de oro. Caracas. Monte Ávila.
- Goodman, k. (1989): Lenguaje integral. Mérida. Venezolana.
- Goodman, K. (1990): El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Texto 3.
- Goodman, k. y Ferreiro, E. (1989): Lenguaje integral. Mérida. Venezolana. Aique. S.A.
- Goodman, Y. y Ferreiro (1982): El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. Madrid. Morata.
- Graves, D. (1999): La escuela y los textos. Capacitación - Convenio Unellez-Cenamec.
- Guevara, E. (2001): Pasajes de la guerra revolucionaria. Ciudad de la Habana, Cuba. Libertad.
- Halliday, M. (1982): El lenguaje como semiótica social. México. F.C.E.

- Hugo, V. (2006): Los miserables. Caracas. El perro y la rana.
- Jakobson, R. (1984): Ensayos de Lingüística General Social. México. F.C.E.
- Jiménez, L. (1999): Plan estratégico para la enseñanza de la lectoescritura en Educación Básica. Barinas. Unellez.
- Kauffman, A. y otros (1994): La lectoescritura y la escuela. Buenos Aires. Antillana.
- Kaufman, A. (1988). Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Argentina. Arque.S.A.
- Kohan, S. (2002): Así se escribe un buen cuento. Claves de la función narrativa. España. Grafein.
- Larousse (2001): Diccionario manual de la lengua española. España. Larousse.
- Lasarte, J. (1992). Sobre Literatura venezolana. Caracas, Venezuela. La casa de Bello.
- Legenda. Año 1 N° 1 (1996): Revista de Postgrado en Educación. Mención Lectura y Escritura. Caracas. Editorial.
- Lerner D. (1994): Lectura y escritura. Jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita, en el marco de la política educativa en Venezuela. Buenos Aires. Kapeluz.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1990): Composición. Lectura y expresión escrita. Buenos Aires. Aique.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1992): El aprendizaje de la lengua escrita en Venezuela. Caracas. Kapeluz Venezolana.
- Lokko, L. (2005): Cielos de azafrán. España. Círculo de lectores.
- Lozada, J. (1999): Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Básica. Barinas. Unellez.
- Manterola, C. (1977): La Formación científica en primaria a través de los programas. En cuadernos de Educación N° 65 (1979). Caracas. ME.
- Marín, M. (2000): Lingüística y enseñanza de la Lengua. Argentina. Aique. S.A.
- Martín y otros. (1976): Writing and learning across the curriculum. En Barrio, J. (1985): La utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Tesis doctoral. Valladolid. España. Facultad de Educación.

- Mendoza, F. (1999): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona. España. Editorial Hersoni.
- Mialaret, G. (1975): El aprendizaje de la lectura. París. P.V.F.
- Ministerio de Educación. (1987): Currículo Básico Nacional. Caracas. M.E.
- Molina, R.E. (2007): El Currículo Básico Nacional: un estudio de caso sobre la práctica diaria de la lengua escrita. Barinas, Venezuela. Unellez.
- Molina, R.E. y Tomassetti, V. (2002): Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clase de la primera etapa de educación básica del Municipio Barinas. Barinas. Venezuela. Unellez.
- Mujica, J. (2001): Barinas es otra historia. Barquisimeto, Venezuela. Asociación de Escritores del Estado Barinas y Conac.
- Nazoa, A. (2002): Humor y Amor. Caracas, Venezuela. Panado.
- Nemirovsky, M. (1999): Sobre la enseñanza del lenguaje escrito. México Paidós.
- Nereci, L. (1989): Hacia una didáctica general. Buenos Aires. Kapeluz.
- Neruda, P. (1976): Elegía, obra póstuma. México. Seix Barral, S. A.
- Odreman, N. (1998): Educación Básica: Reto, compromiso y transformación. Caracas. Ministerio de Educación.
- Oropeza, J. (2002): El habla secreta. Rostros y perfiles en la poesía venezolana del siglo XX. Barquisimeto, Venezuela. CONAC.
- Ortiz, N. y Ortiz, E. (1998): Atlas de gramática. Santafé de Bogotá, Colombia. Zamora.
- Oviedo, A.M. (2002): Flor de sal. Barinas. El fauno cautivo y fundación teatro Orlando Araujo.
- Parodi, S. (1999): Discurso, cognición y educación. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pino, M y Rodríguez, P: (2003): José Martí. Correspondencia a Manuel Marcado. La Habana, Cuba. Centro de Estudios Martianos.
- Rilke, R. (1993): Cartas a un joven poeta. Caracas. AlfadilEdiciones.
- Roca, P. J. (1958): Estudio sobre la perífrasis verbales del español. Madrid.Csic.

- Rodríguez, S. (1982): Inventamos o erramos. Madrid, España. Monte Ávila.
- Santillana (1990): Curso de ortografía. Tomo III y IV. Caracas. Venezuela. Teduca.
- Serrano, J. (1990): La escritura en clase de Lengua y Literatura y la intervención del profesor. León. Enlace. CEP.
- Sucre, G. (1967): Borges el poeta. Caracas, Venezuela. Monte Ávila.
- Tellería S. y Maury, B. (1996): El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva. Mérida. Postgrado, ULA.
- Tomassetti, V. (2007): Estudio del material didáctico en la enseñanza de la escritura. Barinas, Venezuela. Unellez.
- Vygotsky, L. y Luria, T. (1983): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.



SOCIEDAD DE ESCRITORES

Estrategias metodológicas
para recrear la escritura

Este es un libro que se fundamenta sobre una propuesta didáctica para contribuir con la formación de una sociedad de escritores. Está concebida después de una investigación tipo documental, cuyo énfasis estuvo en lo bibliográfico referencial. Es al mismo tiempo un análisis para estudiar la enseñanza de la escritura, su evolución, sus enfoques desde diversos autores y otros aspectos concernientes a la práctica en las aulas de clase.

La propuesta propiamente dicha, generada al final, es útil para recrear la escritura y está constituida por 33 estrategias metodológicas creadas por los autores, con el propósito de generar cambios en la práctica que hace el o la docente. Será de gran ayuda didáctica a estudiantes y profesores de pregrado.

ISBN: 978-980-248-341-9



9 789802 483419