



# EL USO DEL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

---

*Campo, Yady*

Universidad de Los Andes-Táchira

soryady1@yahoo.es

## RESUMEN

Esta ponencia registra la experiencia pedagógica efectuada con la sección 01 de la asignatura Literatura Infantil, de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes- Táchira, en el periodo académico A-2009. Se propuso a los estudiantes llevar dentro de un portafolio, una serie de escritos analíticos y reflexivos sobre los diversos materiales discutidos en clases durante los cuatro meses y medio de duración de la cátedra, con el fin de consolidar de manera paulatina y sistemática, producciones textuales que cumplieran con las exigencias académicas de la comunidad lingüística a la que estaban dirigidos. Para lograrlo, semanalmente se les asignó un tipo de

texto a producir: desde análisis de ponencias (ensayos) hasta cuadros comparativos. A mitad del periodo lectivo, se le dio la primera revisión a los portafolio en función de poder determinar las fallas más comunes presentadas, así como ofrecer la oportunidad de corregirlos y mejorarlos. Por ende, se vio el error no como elemento para señalar o penalizar, sino como fuente de aprendizaje. Finalmente, se evaluaron los portafolios permitiendo concluir: a) Es necesario que el docente oriente la producción de textos escritos; b.) Ofrecer una revisión previa a la entrega final incrementa las posibilidades de éxito de los estudiantes; c.) La mayoría de los estudiantes manifestó que es vital recibir asesorías individualizadas y personalizadas; d.) No es suficiente para los estudiantes indicarles de manera oral las pautas a seguir en la producción de textos escritos; e.) La adquisición de las competencias textuales es un proceso complejo y requiere de una formación permanente.

**Palabras clave:** Escritura académica, propuesta pedagógica, producción textual, portafolio.

# I. Planteamiento del problema o una realidad latente

Producir textos en cualquier nivel es complejo, pues quien escribe requiere manejar apropiada y eficientemente un sistema de reglas o lineamientos que permitan que sus ideas u opiniones sean inteligibles para el resto de personas. Los especialistas señalan, al respecto, que la acción de escribir es una de las actividades humanas que requiere de más compromiso y disposición.

Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002) explican:

Escribir es la capacidad del hombre de expresar sus ideas, sentimientos y necesidades por medio de la palabra escrita. [...] Pero para poder escribir no basta con que el escritor conozca el código escrito. Para escribir bien él debe saber utilizarlo en una situación

concreta, tiene que usar estrategias de composición y estar en la capacidad de comunicarse coherentemente y con claridad por escrito, y producir textos diversos según la situación comunicativa (p. 21).

Desde esa perspectiva, es comprensible que la exigencia a los estudiantes universitarios, por parte de los profesores, de producir textos académicos (resúmenes, informes, ensayos, proyectos de aprendizaje, etc.) acordes con su nivel, resulta para muchos de estos escritores novatos un reto en todo sentido, pues un importante número de ellos no cuenta con las competencias mínimas para hacerlo.

Las causas de este fenómeno pueden ser muchas: desde una escasa formación de competencias textuales durante el periodo escolar previo al universitario (bachillerato), hasta una actitud negativa hacia el acto de escribir. En todo caso, lo más importante dentro del contexto de esta investigación es reconocer que no es tarea nada sencilla enfrentarse a la hoja en blanco.

De hecho, Carlino (2008 a) señala:

La creencia de que los alumnos debieran ser autónomos no tiene en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la Universidad son distintas de las que se les exigían en la escolaridad anterior [bachillerato]. Por consiguiente, pretender que se desenvuelvan independientemente en ellas es confiar en la magia. [...] Ser autónomo implica poder autorregular las propias prácticas, lo cual requiere conocer sus normas de funcionamiento (p. 173).

Asimismo, esta autora indica que “La dificultad que tienen los universitarios para revisar sus escritos con el fin de mejorarlos está ampliamente documentada en las investigaciones, incluso para el nivel de posgrado” (2008 b, p. 22). Por tanto, en las especializaciones, maestrías y doctorados, se experimentan dificultades para producir textos escritos que cumplan sistemáticamente con todas las exigencias de la comunidad a la que están dirigidos.

Desde esa óptica, es justo reconocer que producir textos académicos en cualquier nivel resulta una labor compleja, que exige una serie de competencias

cognitivas que amplían o limitan la capacidad de creación, coherencia, pertinencia y hasta inteligibilidad del texto. En ese sentido, Morales (2007) señala:

La competencia textual es, en realidad, una “macrocompetencia”, lo cual quiere decir que abarca otras competencias más específicas, relativas a aspectos más concretos de la composición (ortografía de las letras, acentuación gráfica de las palabras, empleo del vocabulario adecuado, dominio de las frases complejas, manejo consciente de distintos tipos de párrafos, conocimiento de los órdenes discursivos y de los tipos de textos...) (p. 237).

Vemos que concretar las ideas en un texto va más allá de plasmar una serie de convicciones, pues, además de hacer entendible lo escrito, se encuentran conjugados una serie de aspectos que a simple vista parecen sencillos, pero que, en realidad, resultan, para muchos usuarios de la lengua, difíciles y hasta frustrantes.

Es preciso reconocer que la mayoría de los docentes universitarios asumen que los alumnos deberían poseer esa serie de macrocompetencias señaladas por Morales, con lo cual se desestima las dificultades que experimentan la mayoría de alumnos y que terminan siendo una de sus mayores frustraciones. Esto, en muchos casos, los conduce u obliga a resolver su problemática de la manera más rápida y fácil: “cortar y pegar”. En otras palabras: debido a la poca importancia que se les presta a las dificultades presentadas por los estudiantes a la hora de escribir, el plagio se les convierte en una alternativa viable para lograr obtener la calificación aprobatoria de las asignaturas que cursan a lo largo de la carrera. Lo más paradójico es que los docentes universitarios lo validan como una práctica institucional, pues no lo penalizan o lo señalan como delito intelectual generando en los estudiantes la idea de que está bien.

Por ello, se hace necesario buscar propuestas pedagógicas que doten a los estudiantes de estrategias que les permitan superar sus dificultades en la producción de textos; que se sientan más confiados al asumir el reto que presupone escribir y que afronten sus errores de manera autocrítica y los perciban como oportunidades para desarrollarse con éxito durante su proceso de formación.

Ante este panorama, es pertinente cuestionarse. ¿Cuántos alumnos planifican, revisan y corrigen sus textos antes de entregarlos? ¿Cuántos reciben por parte de sus profesores asesorías orales y/o escritas que los orienten en la ardua labor de producir textos académicos que cumplan con todas las exigencias de la comunidad a la que están dirigidos? ¿Cuántos alumnos reconocen la importancia de la escritura como parte de su formación así como de su futuro ejercicio profesional? ¿Cuán necesario es crear posibilidades de orientación y acompañamiento a los estudiantes universitarios en la producción de textos académicos?

Dar respuesta a estas interrogantes es lo que ha propiciado la presente propuesta pedagógica, pues la experiencia ha demostrado que es vital ofrecer la oportunidad a los estudiantes de pregrado, de recibir al menos una revisión previa de sus escritos antes de ser evaluados. Es decir, tener la ocasión de asumir sus errores, no con el carácter punitivo que tradicionalmente se les ha dado, sino como instrumento de reflexión y aprendizaje, en aras de mejorar y obtener una calificación mucho más idónea por su esfuerzo y dedicación.

## II. Marco teórico *o la producción de textos académicos*

La escritura refleja un pensamiento, una postura, una decisión, una interpretación ante la vida; refleja también procesos, cambios, aprendizaje, experiencias. Serrano (1999) considera:

Asumimos la escritura como un proceso de comunicación, de reflexión y de resolución de problemas que adquiere su significado pleno en el contexto donde se produce; entendido éste como el ámbito físico, social y cultural en el que, como usuarios competentes de la lengua escrita, nos desenvolvemos (p. 26).

Para desarrollar la capacidad de la escritura, el estudiante internaliza procesos psicopedagógicos que le permiten leer, analizar, comparar, interpretar

y organizar ideas para plasmarlas y presentarlas de manera secuencial. Estas acciones ameritan habilidades que no todo estudiante desarrolla de manera natural. Sin embargo, estas destrezas pueden ejercitarse en constantes sesiones de escritura centradas en cómo el estudiante puede generar ideas, organizarlas, emplear los aspectos convencionales de la escritura, revisar y editar el texto de manera que sea un producto final acorde con los requerimientos básicos exigidos.

Villalobos (2006) señala que “para nuestros estudiantes, el proceso de la escritura no es nada fácil” (p. 63). Explica que hasta los alumnos considerados los mejores estudiantes presentan dificultades en este ámbito por la misma complejidad que presupone la composición escrita: “Estas composiciones muchas veces carecen de estructura lógica, claridad y un tema central o propósito obvio —además de revelar varias fallas léxica y sintácticas” (p. 63).

Por otra parte, Cassany (1999) sostiene que la escritura es un proceso que a medida que se desarrolla, permite al escritor pasar por diferentes etapas: determinar la audiencia, establecer los objetivos, producir una tormenta de ideas, elaborar anotaciones, escribir borradores y, finalmente, producir un texto elaborado. Asimismo, este autor establece que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (p. 16), que le permite al redactor aprender sobre sí mismo y su mundo, además de comunicar sus percepciones a los demás.

Añade que se puede enseñar a escribir con mayor eficacia a los estudiantes si se les anima a aprove-

char todo el conjunto de actividades que supone el acto de escribir y no sólo enfatizando las virtudes y debilidades de la escritura como producto final. Por ende, “guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción” (p. 20). La expresión escrita requiere, por parte del estudiante, el empleo más consciente de ciertas estrategias cognitivas para organizar ideas, mediante la elaboración de planes de escritura, de borradores, etc. Dichas estrategias son necesarias para facilitar y elevar la calidad de la escritura, una vez que el estudiante haya afianzado y asimilado su proceso de aprendizaje en la composición escrita.

Entre las diferentes estrategias de evaluación existentes para medir la calidad de la producción escrita se encuentran el uso del portafolio, ya que constituye una alternativa para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensan, cómo cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean, y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros; es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes.

Villalobos (2002) lo define como “algo más que una serie de borradores y trabajos finales organizados al azar [...] el portafolio implica desarrollo y variedad.” (p. 391). Y puede, por tanto, utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de auto-evaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

Cassany (1999) menciona el uso del portafolio como “una alternativa importante a algunas de las limitaciones que presentan la evaluación de puntos concretos (tests de selección múltiple, ejercicios de gramática) e incluso las pruebas directas” (p. 264). Explica que el portafolio tiene validez porque es más representativo de la capacidad real de la producción escrita de los estudiantes que lo que se puede medir en la evaluación tradicional.

Sin embargo, el portafolio también puede presentar debilidades; puede ser visto como una evaluación no fiable, y la organización y evaluación de los contenidos puede consumir tiempo excesivo por parte del profesor. Establecer los parámetros a evaluar y los objetivos acarrea cierta dificultad al principio. Si las metas y los criterios no están claros desde el inicio de la aplicación del portafolio, éste se puede convertir en una colección de papeles que no representarán un patrón de crecimiento del estudiante ni del logro deseado.

Por ello, deben tomarse en cuenta criterios que asuman la evaluación de manera integrada, como un todo. Que no sólo verifique resultados sino los procesos inherentes a la adquisición del conocimiento, y en este caso específico, a la adquisición de las competencias comunicativas necesarias para producir textos escritos que cumplan con las exigencias de la comunidad científica a la que están dirigidos.

### III. Propuesta metodológica o *una intervención a tiempo*

Si bien un semestre resulta insuficiente para abordar, desarrollar y consolidar la serie de competencias textuales que se requieren para producir textos académicos que cumplan con las exigencias de la comunidad lingüística a la que están dirigidos, es al menos una valiosa oportunidad para sentar sólidas bases en ese profesional en formación, en función de que continúe buscando la manera de superar sus dificultades y se esfuerce por la obtención de la excelencia. Desde esa perspectiva, se propuso a los 48 estudiantes de la sección 01 de

la asignatura Literatura Infantil, de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, durante el periodo académico A-2009, guardar dentro de un portafolio<sup>i</sup> todos los escritos producidos dentro y fuera del aula de clases, basados en el análisis y las reflexiones de los distintos materiales de apoyo que se suministraron como parte del *Dossier*<sup>iii</sup> de la cátedra.

Los textos producidos fueron variados: desde análisis reflexivos tipo ensayo hasta cuadros comparativos, y se solicitaron de manera semanal conforme al desarrollo del programa de la asignatura. Las actividades propuestas fueron:

- 1.- ¿Cómo definirían la Literatura Infantil?; ¿a qué conclusiones llegó el profesor José Francisco Velásquez Gago en su ponencia<sup>iv</sup>? De acuerdo con Yolanda Rodríguez Jáuregui: ¿cuáles son los principios clave para distinguir el *ser* literario?; ¿existe Literatura Infantil en los Andes?
- 2.- Elaboren un cuadro comparativo entre Fábula y Cuento; y uno entre Mito y Leyenda. ¿A qué se refiere Hanán Díaz con el valor pedagógico que se le concede a la Literatura?; ¿qué rasgos podemos identificar como indispensables para clasificar una obra como infantil?
- 3.- Definan cada uno de los géneros de la Literatura Infantil, apoyándose en al menos dos ejemplos.
- 4.- Propongan una serie de estrategias para incorporar los textos de tradición oral a las aulas de clases; otras para textos infantiles que aborden el tema de la muerte; y una final para la poesía.
- 5.- Reseñen la biografía de cada uno de los autores de Literatura Infantil expuestos en clases y expliquen por qué sus obras continúan aún vigentes.

6.- Realicen un análisis profundo a la ponencia de la profesora Maén Puerta de Pérez<sup>v</sup> sobre los problemas de la recepción de textos infantiles en las aulas de clases y ofrezcan alternativas para resolverlos.

7.- Después de un análisis del material de la especialista Ana Mercedes Vivas “Museo de la Fantasía”, definan ¿qué es leer?, ¿qué es escribir? ¿en qué consiste el “Museo de la Fantasía”? y ¿por qué iniciativas como éstas son dignas de imitar por nosotros, los docentes de Básica Integral?

A mitad de semestre se solicitó el portafolio para darle una primera revisión, la cual no obtendría calificación, sino serviría como oportunidad para determinar las debilidades en función de atenderlas.

Aunque el objetivo principal de esta actividad consistía en propiciar escritos académicos acordes con el nivel universitario en que están los estudiantes, lo que más predominó, dentro de sus dificultades para lograrlo, fueron los errores y/u omisiones en el aspecto formal del texto; es decir, en lo referente a la puntuación, acentuación, separación de párrafos, etc. Si bien no puede negarse que la capacidad de redacción con coherencia y cohesión también fue bastante limitada, lo que resaltó en los portafolios entregados y corregidos, fue la deficiencia en los aspectos formales de la lengua escrita, lo que permite afirmar que faltaron orientaciones.

Al respecto, dentro del *Dossier* de materiales de apoyo entregados para que los estudiantes fotocopiaran, y que representaba el contenido básico de la asignatura, se incluyó una serie de instrucciones metodológicas que al parecer resultaron insuficientes; de igual forma, en cada encuentro alumno-docente se dieron instrucciones orales de cómo debían realizarse los escritos; no obstante, el cuadro resumen que a continuación se expone, demuestra que no bastaron para lograr los objetivos propuestos:

ALUMNOS	SUGERENCIAS DADAS, DE MANERA ORAL Y ESCRITA, POR LA DOCENTE EN LA 1. <sup>a</sup> REVISIÓN
Y.C. y O.P. <sup>vi</sup>	Falta señalar la fuente de donde extrajeron los conceptos. Se denota poca profundización de los materiales de apoyo. El discurso que predomina es el de los autores analizados y no el de ustedes.
S.R. y L.B.	Construyan un portafolio más fuerte que soporte el peso de los venideros escritos. Deben profundizar las respuestas, no verlas como un cuestionario, señalar las fuentes, incorporar sus propias ideas, incluso a partir de las citas hechas. Elaboren el cuadro comparativo.
Y.T. y C.C.	Falta profundidad en sus respuestas. Deben citar las fuentes, aclarar cuándo son sus ideas y cuándo no. Cuiden su acentuación. El discurso denota falta de análisis y reflexión. Están incluyendo mayúsculas donde no van. Si no pueden escribir diferenciando las mayúsculas de las minúsculas, es preferible que pasen los trabajos a computadora.
D.M. y M.S.	Ordenen su trabajo: o es a mano o es a computadora, pero no los dos al mismo tiempo. Cuiden su acentuación y justifiquen los párrafos para que queden derechos. Analicen nuevamente los materiales de apoyo y reflexionen a partir de ellos. No respondan tipo cuestionario, es decir, de manera inmediatista, simplista, como por cumplir.

Z.L. y Y.V.	Van muy bien: llevan buena presentación, hacen buenos análisis, proporcionan excelentes ejemplos, tienen cuidada ortografía. Pueden ampliar el cuadro comparativo e incluso agregar ejemplos de cada género. Dejan algunos discursos sin cierre, es decir, no buscan la manera de concluirlo, de modo que da la impresión que continuará en otro momento. Algunos cuentos que citan como ejemplos no tienen señalado el nombre del autor.
Ch. D. y D.G.	Muy buen trabajo tanto en forma como en fondo. Buenos ejemplos. Hay análisis y reflexión. Respetan las fuentes -a excepción de la parte de los géneros, en los cuales falta señalarlas-. Deben cerrar los discursos. No teman expresar sus posturas e ideas.
G.C. y A.R.	No hay análisis. Parecen respuestas de un cuestionario. No están, por tanto, a su nivel universitario actual. Señalen las fuentes de donde extraen las definiciones. Mejoren la letra y si no, pasen los trabajos a computadora. Aclaren cuando una idea es de otro y cuando es de ustedes. Construyan saberes, discursos propios.
F.G. y L.C.	Cuiden la acentuación y la ortografía, tiene por ejemplo; <i>fantacia, dimencion, braceño, conosida</i> , mientras hallan o existan un tipo de persona, hurbanas, conosimiento, entre otras. Profundicen los materiales de apoyo para que sus respuestas sean más cónsonas. Empleen las fuentes directas señalándolas. No teman dar sus opiniones personales. Reelaboren las respuestas que requieren profundización. No coloquen mayúsculas donde no van. Cuiden la concordancia: plural, singular, femenino y masculino, tienen por ejemplo: “Es un arte cuentista dirigida...”
R. Y R.	Respuestas inmediatistas, sin análisis ni profundidad. No cuidan la acentuación en <i>sólo, él, qué, cuándo, cuáles, sí mismo, ubicó</i> (así como todos los verbos en pretérito). No hay discurso propio, se limitaron a “cortar y pegar” de los materiales de apoyo.

Además de lo antes señalado, uno de los errores más frecuentes de los alumnos fue que no indicaban la fuente de donde extrajeron la información. Pareciera, pues, que adueñarse de las ideas de otros fuese para ellos una costumbre bastante arraigada. De hecho, en la entrega de los portafolios ya corregidos, en una especie de retroalimentación, muchos alumnos manifestaron que “parafrasearon” a los autores, lo que hizo necesario demostrar lo que en realidad significa *parafrasear*, así como lo grave que resulta plagiar las ideas de los demás, no sólo desde el punto de vista del respeto a los derechos de autor, sino en lo mucho que se limita su potencial como docentes-investigadores.

También es importante señalar que una constante que prevaleció en los escritos de estos alumnos, fue la construcción de los textos con respuestas sencillas, simplistas, carentes de profundización desde el punto de vista pedagógico. En otras palabras, aun cuando se aspiraba a producir textos académicos cónsonos con el nivel universitario en el que se está, no se podía omitir los fundamentos teórico-conceptuales que el programa de la cátedra se planteó consolidar en los alumnos; por tanto, en las sugerencias del docente se hizo énfasis en la re-lectura reflexiva de los materiales de apoyo. Asimismo, permitió reconocer la necesidad de reestructurar el cronograma de actividades en función de ofrecer la oportunidad de volver a discutir los temas y/o contenidos más complejos.

A manera de síntesis, las carencias más comunes detectadas en la mayoría de los textos de los alumnos fueron:

EN CUANTO A LA FORMA	EN CUANTO AL SIGNIFICADO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se justifican párrafos dando la impresión de desorden.</li> <li>- Se empleó interlineados sencillos en vez de 1,5 o doble. Aunado a esto se produjeron párrafos o muy largos (de hasta 15 líneas) o muy cortos (de dos líneas).</li> <li>- Se evadió la acentuación de verbos en pretérito, futuro, palabras graves, etc.; así como se tildó donde no era necesario.</li> <li>- Se escribieron palabras con deficiencias ortográficas como <i>fantacia</i> en vez de <i>fantasía</i>.</li> <li>- No se indicó la fuente de donde toman los conceptos y definiciones.</li> <li>- Cuando se indicó la fuente, entonces no se empleó un sistema de citas aceptable para otorgar de manera apropiada el crédito al autor.</li> <li>- No se empleó adecuadamente las mayúsculas, en especial en los nombres propios de instituciones, apellidos de autores, títulos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay escasez de vocabulario científico-académico.</li> <li>- Los conectores de un párrafo a otro son por lo general repetidos lo que reitera la falta de un léxico amplio, acorde con el nivel universitario. En casos extremos, entonces los conectores se omitieron.</li> <li>- No se profundiza en los discursos dando respuestas tipo cuestionario.</li> <li>- Se encontraron discursos que dan la impresión de haber sido “cortados y pegados” de Internet e insertados al discurso de manera arbitraria e inconexa.</li> <li>- En casi todos los casos es notable que no hubo planificación, revisión y edición de los escritos. Y en los más extremos, es perceptible que fueron realizados a última hora sin el más mínimo esfuerzo o compromiso.</li> </ul>

A pesar de lo que el cuadro muestra, y gracias a que se entregaron los portafolios con suficiente tiempo para ser corregidos y/o re-escritos, se obtuvieron, a final del semestre, producciones textuales que además de dar muestras de un discurso más elaborado, cumplían con la mayoría de las exigencias de la comunidad académica. Si bien no puede asegurarse que reúnen todos esos requerimientos, al menos se elaboraron y consolidaron de manera reflexiva, autocrítica, empleando estrategias metacognitivas adecuadas que garantizaran su culminación en consonancia con el esfuerzo y la dedicación puestos por el alumno.

De igual forma, la valoración cualitativa y cuantitativa de los portafolios se hizo en relación de igualdad. En otras palabras, si se siguieron las instrucciones dadas por la docente y si, por ende, hubo cambios significativos en cuanto a la forma y al fondo de los trabajos, entonces se otorgó una calificación acorde a ello, en aras de estimular el empeño que el alumno le puso a la tarea de escribir.

## IV. Resultados de la propuesta

Cuando se recibieron las versiones finales de los textos que conformaban los portafolios, se encontró una notable mejoría en las producciones. La mayoría de los alumnos incrementó sus potencialidades cognitivas y la autodisciplina, lo que redundó en mejoras sustanciales en sus escritos.

Hay que reconocer que no todos tuvieron la disposición para hacer transformaciones a sus trabajos y que aquellos que tienen graves problemas de ortografía siguieron cometiendo errores que le restaban validez a sus textos.

No obstante, los logros fueron más que los fracasos. También es preciso señalar que aquellos que no recibieron una primera revisión de sus portafolios, por no entregarlos a tiempo u otro tipo de dificultad, estuvieron en desventaja con respecto a los que sí lo hicieron, pues, ya no habría ninguna oportunidad para revisar, mejorar o re-elaborar sus trabajos y, por ende, tuvieron que conformarse con la calificación asignada.

Una pequeña muestra de los cambios mostrados en los textos presentados por los estudiantes los podemos observar en el siguiente cuadro resumen, el cual permite vislumbrar cuán importante es otorgar asesorías a los alumnos durante los procesos de producción textual, así como lo útil que resulta el portafolio como estrategia metodológica en la misma.

PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN FINAL	ASPECTOS MEJORADOS
<p>M.L. “Algunos libros de literatura infantil han sido publicados con una intención didáctica y educativa esto <i>llevo</i> a Hanán Díaz, a hablar del valor pedagógico de la Literatura, que no es aquél que se le da a textos didácticos especiales poco con público infantil”</p>	<p>M.L. “Este autor no le da un valor pedagógico a la literatura, él afirma que no se le debe dar ninguno ya que la literatura en todas sus formas es para disfrutarse, sin embargo, tampoco niega que durante muchos años se empleó, por profesores, instituciones y autores, como instrumento para moralizar y aleccionar a los niños.</p>	<p>Puede notarse cómo la versión final cobra mayor sentido con la re-elaboración del escrito. En la primera, además de cierta incoherencia a la hora de plasmar las ideas (sobre todo en la oración final), se obvió acentuar el verbo “llevó” lo que le restaba aún más calidad al texto.</p>
<p>L.G. “Creatividad e imaginación. Según Rodríguez Jáuregui estos principios logran que el niño se conecte con el mundo de la ensoñación.”</p>	<p>L.G. “Para identificar una obra como infantil deben estar inmersos la creatividad y la imaginación. Rodríguez Jáuregui las define como parte fundamental para lograr que el niño se conecte con el mundo de la ensoñación.”</p>	<p>Además de reconocerse que la idea pertenece a Rodríguez Jáuregui y no al alumno, este último está siendo claro y conciso en el planteamiento de sus ideas.</p>

Desde una óptica pedagógica, puede afirmarse que la experiencia permitió desarrollar macrocompetencias textuales en los estudiantes de modo tal que éstos puedan producir escritos acordes con su nivel académico, siguiendo los procesos de planificación, revisión y edición propuestos por los expertos. De acuerdo con lo manifestado por los propios estudiantes, mediante un instrumento de recolección de datos (Ver Anexo n.º 1), aplicado a una muestra de 18 alumnos seleccionados al azar, se pudo confirmar la importancia de una orientación adecuada en el proceso de escritura.

Con respecto a cuáles fueron los aspectos señalados por la docente que debían optimizarse, el 44,44 % de los encuestados respondió que había que mejorar la redacción, justificar los párrafos, señalar las fuentes, y cuidar la acentuación y la puntuación. El 77,77% se sintió conforme con tales aspectos, mientras que el resto llegó a sentirse molesto (5,55%); víctima de una injusticia (5,55%); sorprendido (5,55%) y hasta desmoralizado (5,55%).

Ante la pregunta de que si fueron suficientes las explicaciones dadas por la docente o tuvieron que recibir asesorías individualizadas con algún otro profesor, la preparadora de Literatura Infantil u otro experto, el 88,88% consideró suficiente tales indicaciones y el resto, el 12,12% le fue imperioso buscar asesorías aparte. El 100% de los encuestados siguió las recomendaciones dadas por la docente en aras de mejorar sus trabajos; y el 83,33% opina que es necesario que los docentes orienten a sus alumnos en la producción textual.

De igual forma, el 83,33% de los encuestados considera que iniciativas como ésta son muy buenas, mientras que el resto no la consideran ni buena ni mala. Con estas cifras, puede concluirse que:

a) Es necesario que el docente oriente la producción de textos escritos; no sólo los profesores del área de la lengua, sino de todas las asignaturas en general, pues, si se le notifica al estudiante claramente de forma oral y escrita sobre cuáles son los rasgos que serán evaluados en sus textos, entonces éste podrá tomar las medidas necesarias para obtener una calificación mucho más justa.

- b) Ofrecer una revisión previa a la entrega final incrementa las posibilidades de éxito de los estudiantes, puesto que permite determinar cuáles son las fallas que presenta en aras de aceptarlas, corregirlas y superarlas.
- c) La mayoría de los estudiantes manifestó que es vital recibir asesorías individualizadas y personalizadas, ya que les permite intercambiar de manera precisa sus inquietudes, dudas e inseguridades en función de superarlas de manera sistemática.
- d) No es suficiente para los estudiantes indicarles de manera oral las pautas a seguir en la producción de textos escritos; pues, sobre todo, en grupos numerosos, hay una tendencia a tergiversar lo expresado por el docente, limitando, por ende, sus oportunidades de éxito.
- e) La adquisición de las competencias textuales es un proceso complejo y requiere de una formación permanente a lo largo de toda la vida.

## V. Reflexiones finales

El ejercicio docente es en sí mismo un acto complejo, que requiere de mucha pasión, optimismo, visión creadora, compromiso y entrega, pero además, especialmente en tiempos tan convulsos como los que vivimos, exige de una mirada autocrítica y autoreflexiva de nuestro propio actuar.

Desde esa óptica, el cronograma de actividades de la cátedra de Literatura Infantil sufrirá una serie de modificaciones que garanticen, en la medida de lo posible, el mayor número de oportunidades para los docentes en formación, no sólo en lo referente a los conocimientos teóricos requeridos para producir diferentes tipos de texto, sino en las actividades prácticas que implican su producción.

En ese sentido, y partiendo de que la escritura es un proceso complejo, de idas y venidas, que amerita de lecturas y revisiones por parte de quienes escri-

ben como también de quienes leen. En cada nivel de estudio, hay exigencias específicas, por lo tanto, el acompañamiento en el proceso de escritura debe sentirse y formar parte del aprendizaje universitario (Bigi 2007, p. 219).

Se plantea para el próximo semestre, periodo B-2009:

- Volver a trabajar con el portafolio como propuesta metodológica para la producción de textos escritos.
- Solicitar el portafolio, a mitad de semestre, para devolverlo corregido, ofreciendo así oportunidad para mejorarlo y/o re-elaborarlo. De esta revisión quedará un registro para dejar por escrito las sugerencias dadas por el docente y poderlas comparar con la versión final, en aras de ofrecer mayores oportunidades de éxito al estudiante.
- Ofrecer, dentro del *Dossier* de materiales de apoyo, un instructivo con las especificaciones metodológicas más básicas en cuanto a la forma de presentación de los trabajos escritos (Ver Anexo n.º 2).
- Proponer, dentro del *Dossier*, un instrumento de evaluación con los aspectos formales de la escritura que se evaluarán durante la calificación de los trabajos finales (Ver Anexo n.º 3).
- Entregar una copia de la versión final del mejor portafolio producido durante el Semestre A-2009, pues servirá como modelo a seguir por los estudiantes del periodo B-2009.
- Brindar asesorías individualizadas a los alumnos en horarios extracátedra, en función de incrementar sus posibilidades de éxito ante el reto que presupone escribir.

# Referencias Bibliográficas

Bigi, E. (2007). “La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios”. En García, M. (Comp.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cristóbal: ULA. p. 206-224. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/ieu/2parte06.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte06.pdf)

Carlino, P. (2008 a). “Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?”. En Narváez, E. y Cadena, S. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Carlino, P. (2008 b). “Revisión entre pares en la formación de posgrado”. En *Lectura y Vida*. Año 29. Número 2. p. 20-29

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Morales, F. (2007). “La lengua oral, la lengua escrita y el docente”. En García, M. (Comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cristóbal: ULA p. 225-241. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/ieu/2parte07.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte07.pdf)

Serrano, E. (1999). “La escritura: instrumento de reflexión y descubrimiento”. En *Memorias del V Congreso de Lectura y Escritura*. Mérida: ULA. p. 22-28

Serrano, E.; Peña J.; Aguirre, R. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos*. Mérida: Fe y Alegría.

Villalobos, J. (2006). “La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basadas en la teoría sociocultural”. En *Educere*. Año 11, n.º 36. Enero-Marzo. p.61-71

Villalobos, J. (2002). “Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura”. En *Educere*. Año 5, n.º 16. Enero-Marzo. p. 390-396

# Anexo n.º 1

## *Instrumento de recolección de datos*

MARQUE CON UNA “X” LA OPCIÓN QUE CONSIDERE MÁS APROPIADA SEGÚN SU CRITERIO

1.) ¿Qué aspectos le señaló la profesora Yady Campo en la primera revisión del Portafolio que usted debía mejorar?

- a.) La redacción
- b.) Justificar los párrafos.
- c.) Señalar las fuentes.
- d.) Cuidar la acentuación y puntuación.
- e.) Todas las anteriores

2.) ¿Cómo se sintió con respecto a dichas sugerencias?

- a.) Molesto
- b.) Víctima de una injusticia
- c.) Sorprendido
- d.) Conforme
- e.) Desmoralizado

- 3.) ¿Fueron suficientes para usted las explicaciones escritas por su profesora?
- a.) Sí, fueron suficientes.
- b.) No, no fueron suficientes.
- 4.) ¿Qué medidas tomó para que la versión final del Portafolio lograra cumplir las expectativas de la profesora Yady Campo?
- a.) Seguir las recomendaciones de la docente
- b.) Ninguna
- 5.) ¿Considera que es necesario recibir asesorías por parte del profesor para la elaboración de los trabajos, informes, etc.?
- a.) Sí
- b.) No
- 6.) ¿Cómo considera la iniciativa de haber pedido el Portafolio a mitad de semestre para ser revisado, y luego al final para ahí sí, ser calificado?
- a.) Buena
- b.) Muy buena
- c.) Mejorable
- d.) Mala
- e.) Ni buena ni mala

¡MUCHAS GRACIAS!

# Anexo n.º 2

## *Especificaciones metodológicas mínimas para la entrega del portafolio e informe final*

- Emplee letra Times o Arial, tamaño 12.
- Interlineado de 1,5 o doble.
- Justifique los párrafos. Configure las páginas con márgenes por lo menos de 3 cm a la izquierda, 2.5 a la derecha, superior e inferior.
- Mantenga el mismo tamaño, color y forma de la letra (Exceptuando los títulos que pueden variar según su preferencia).
- Señale **SIEMPRE** la fuente de donde extrae definiciones, conceptos y citas, para ello emplee las normas **APA o MLA**.
- Cuide su ortografía, incluyendo la acentuación. Por ejemplo, en los verbos en pretérito: *cuidó, escribió, manejó*; en futuro: *escribirá, cuidará, manejará*; palabras graves: *tía, rectoría, manejaría, estaría*, etc.
- Emplee adecuadamente las mayúsculas, por ejemplo, en los nombres propios de instituciones: Universidad de Los Andes; autores: Velásquez Gago; títulos: Introducción, etc.
- No extraiga información de Internet e incorpore a sus textos como si fuese producción propia (cortado y pegado), pues, además de estar infringiendo las leyes de derechos de autor, está limitando su potencial como docente investigador y está poniendo en riesgo la calificación de su trabajo.

### Notas

---

<sup>i</sup> Comunidad que, por cierto, se limita -en la mayoría de los casos- al mero profesor que solicitó el/los escrito/s.

<sup>ii</sup> Similar a los que empleen en la Educación Inicial, donde las maestras depositan los trabajos, actividades, avances que el niño tiene para ser mostrados a su representante como resultado del esfuerzo y dedicación puesto por el alumno a lo largo de un tiempo determinado (un lapso, un año escolar, un proyecto pedagógico, etc.) y que permiten apreciar los logros alcanzados así como las debilidades por superar.

# Anexo n.º 3

## *Pautas de evaluación del portafolio*

Aspectos a evaluar	Excelente (20-19)	Muy Bueno (18-17)	Bueno (16-14)	Mejorable (13-10)	Malo (09-06)	Muy malo (05-01)
Cumple con las normas metodológicas: espaciado, interlineado, tamaño de letra, etc.						
Aporta respuestas profundas desde una óptica docente.						
Redacta con coherencia, adecuación y pertinencia.						
Cumple con las reglas ortográficas así como con la debida acentuación y puntuación.						
Señala las fuentes de donde extrae información, citas y/o ejemplos.						
Emplea adecuadamente anexos que sustenten la información.						
Cumple con todas las actividades asignadas en el orden y exigencia previstos por la cátedra.						

### Notas

---

- <sup>iii</sup> Dossier compuesto por fotocopias de materiales seleccionados por la docente, referidos a los distintos contenidos del programa de la cátedra Literatura Infantil.
- <sup>iv</sup> Velásquez, José. (1999). Ponencia “La literatura infantil: acercamiento a su epistemología e historia.” En: II Biental de Literatura “Juan Beroes” Memoria. San Cristóbal: ULA-Táchira.
- <sup>v</sup> PUERTA, Maén. (2001). Ponencia “La enseñanza de la literatura y la formación de jóvenes lectores”. En: Literatura Venezolana: Medio siglo en cuarenta años. III Biental “Juan Beroes”. San Cristóbal: ULA-Táchira.
- <sup>vi</sup> Se emplean las iniciales de los nombres de los alumnos a quienes se les hicieron observaciones, en aras de preservar sus identidades.