



CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA ESCRITURA EN LOS LIBROS DE LENGUA MATERNA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Pablo Arnáez Muga

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL - Maracay)
pam@netuno.net.ve

Areliis García

U.E. Pablo VI (Maracay)
arelisgarcia2005@hotmail.com

RESUMEN

Diversos son los factores causantes de las carencias escritas que muestran los usuarios de la lengua: programas ministeriales; modelos de enseñanza; preparación y desempeño docente; motivación estudiantil y materiales educativos. De todas estas variables, en este artículo, el interés se centra en los libros de texto y se propone como objetivo analizar la concepción teórica que subyace en las propuestas que hacen los libros de textos de Educación Básica para enseñar la escritura. Las bases teóricas provienen de las orientaciones de los Programas de Lengua y de las concepciones cognitivas, textuales y funcionales para la enseñanza de la lengua según los autores Flower y Hayes (1980);

Cassany (1999); Parodi (1999); Hernández y Quintero (2001), entre otros. Se trata de un estudio descriptivo, analítico y comparativo de una muestra de cuatro libros de texto de lengua materna de octavo grado mediante los componentes informativos, las unidades de análisis, las categorías y subcategorías establecidas. En suma, se puede concluir que dos de los libros estudiados combinan los modelos de producto y de proceso con predominio del proceso en el L1 (*Lengua y Literatura 8*) y del producto en el L4 (*El libro de Lenguaje 8*) y, por su parte, el L2 (*Castellano y Literatura 8*) y el L3 (*Castellano y Literatura 8*) se identifican muy claramente con el modelo de producto.

Palabras clave: concepción teórica de la escritura, modelo de producto, modelo de proceso, libros de texto.

THEORETICAL CONCEPTION OF WRITING IN THE BOOKS OF BASIC EDUCATION NATIVE TONGUE

ABSTRACT

There are several factors which cause the written lacks that the users of language show: cabinet programs, teaching models, teaching performance and preparation, student motivation and educational materials. Of all these variables, in this article, our interest is concentrated on textbooks and the objective is to analyze the theoretical conception that underlies the proposals that the Basic Education textbooks make, in order to teach writing. The theoretical bases come from the Language Programs guidances and from the functional, textual and cognitive conceptions for the teaching of language according to Flower and Hayes (1980); Cassany (1999); Parodi (1999); Hernández and Quintero (2001), among others. It is about a comparative, analytic and descriptive study of a sample of four textbooks of native tongue from eighth grade through the information components, the units of analysis, the established subcategories and categories. To sum up, we conclude that two of the books that were studied combine the process and product models with prevalence of process in the L1 (*Language and Literature 8*) and of product in the L4 (*The book of Language 8*) and, for their part, the L2 (*Spanish and Literature 8*) and the L3 (*Spanish and Literature 8*) are identified with the product model very clearly.

Key words: theoretical conception of writing, product model, process model, textbooks.

Introducción

Los libros de texto juegan un papel relevante en el ámbito escolar, por cuanto constituyen los recursos didácticos más utilizados por los docentes y por los alumnos. Sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura en particular y, al estar adaptados al nivel y madurez de los alumnos y de acuerdo con lo que establece el programa oficial, se han convertido en objeto de estudio, tanto a nivel nacional como internacional. Según Ramírez (2003), son diversos los trabajos que se han hecho en otros países en relación con la investigación de los libros de texto, dada su importancia estratégica y su versatilidad como objeto de estudio. Entre ellos se encuentran los del Instituto Georg Eckert, en Alemania; los del Proyecto MANES (Manuales Escolares), en España; y el proyecto ENMANUELLE, en Francia.

En torno a la temática del libro de texto, existen diversas investigaciones que han abordado variadas áreas temáticas desde perspectivas diferentes (Cfr. Jiménez, 1996; Ramírez, 2002; Cabero, Duarte y Romero, 2002; entre otros). No obstante, en el entorno educativo venezolano, los estudios referidos a la especialidad de Lengua y Literatura, específicamente en el campo de la escritura, han sido poco explorados. En relación con los fundamentos teóricos de la escritura no hay evidencias de ningún trabajo.

De acuerdo con los especialistas, la lengua escrita como objeto de enseñanza puede tratarse desde diferentes ángulos, en función del foco de atención. Por eso, existen varios enfoques de enseñanza; unos se centran en el texto como producto y otros en el proceso en el que se valora el sujeto, los procesos mentales que se activan en el acto de composición del texto y el contexto que condiciona la escritura. Por ello, el docente, especialmente el de Lengua, debe buscar el modelo más apropiado y seleccionar y emplear estrategias didácticas y metodológicas para conseguir tal aprendizaje con la ayuda de recursos didácticos que pueden ser los libros de texto.

Ahora bien, el concepto que se ha tenido de los libros de textos ha variado mucho. Incluso en la actualidad hay discrepancias en cuanto al sentido, alcance y aplicación de estos recursos didácticos. Tejada (1981) define al

libro de texto como “un material educativo, por cuanto ofrece recursos y medios que ayudan a realizar los cambios conductuales que deben operarse en el educando” (p.15). Para este autor, se trata de un instrumento que sirve como auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un sustituto de la acción del maestro.

Rinaudo y Galvalisi (2002) establecen como equivalentes los términos *libro de texto*, *libro escolar* y *libro instructivo*, pues todos en esencia facilitan el aprendizaje de una disciplina específica en una etapa educativa determinada. Para ellos, el libro de texto “es una tecnología educativa sencilla y eficiente, que facilita el trabajo del profesor y de los estudiantes, y puede mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje” (p.18).

Por su parte, Ramírez (2002) delimita los términos *libro de texto*, *texto escolar*, *manual escolar* y *libro guía* a partir de sus características más sustantivas y, tomando en consideración la literatura al respecto, asume el término *texto escolar* como el que brinda mayor precisión. Este autor reconoce que el libro de texto ha sufrido transformaciones importantes tanto en sus contenidos como en su estructura y diseño. No obstante, aún hoy día, ocupa un lugar relevante dentro de la escuela venezolana, lo cual es motivo de reflexión, ya que se le asume como un recurso muy bien elaborado que debe ser aceptado por docentes y alumnos. El texto escolar, señala Ramírez (2002), debe abordarse de manera reflexiva y crítica, principalmente porque no existen políticas coherentes para evaluarlo y, sobre todo, por el anclaje que ha tenido en el sistema educativo venezolano.

Sobre el tema de los libros escolares hay que valorar las aportaciones de la profesora Lacueva (2000) con sus investigaciones sociológicas y didácticas. También debe reconocerse el trabajo que se realiza en la Universidad Central de Venezuela a través de su línea de investigación sobre los libros de texto (Ramírez, 2003) y los esfuerzos que, en este mismo sentido, se vienen haciendo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en los núcleos de Barquisimeto, Maracay y Maturín (Cfr. Arnáez, 2010).

Los libros de texto comprenden todas las áreas curriculares. En el caso específico de los de Lengua y Literatura, se han analizado algunos aspectos referentes a la lectura y a la escritura. Por ejemplo, Morles (1999) examina la

forma en que es concebida la lectura en los libros de texto. Los resultados de este estudio establecen que las actividades, los ejercicios y los tipos de discurso usados en estos libros son presentados de forma descontextualizada y poco atractiva para los estudiantes.

Mujica (2005) investiga la argumentación escrita en siete libros de texto de Educación Básica (6.º Grado) y analiza las propuestas metodológicas y didácticas aplicadas en la enseñanza de este tipo de escrito. En su trabajo hace hincapié en las actividades propuestas para abordar la escritura argumentativa en atención a las fases del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión. La autora concluye que en el corpus seleccionado no se dan las orientaciones procedimentales para ejecutar cada una de estas etapas.

Level (2007) estudia en los textos escolares la didáctica de la lengua escrita para evidenciar su correspondencia con la concepción actual, y determina que en ellos hay más apego a los modelos tradicionales de enseñanza, cuyos enfoques están orientados al producto y no a los procesos implicados en la escritura. Además, indica que los textos escolares hacen más énfasis en los aspectos gramaticales que en los funcionales.

Lo descrito permite afirmar que, salvo estas dos autoras, no se tienen otras evidencias de estudios, investigaciones o trabajos que analicen la forma como se presenta el proceso de composición escritural en los libros de texto. Es por ello que resulta pertinente indagar sobre el tema, dada su importancia en todos los niveles del sistema escolar.

Si los libros de textos cumplen una función mediadora entre el currículo, el profesor y el alumno y, además, “sirven como fuente de información, referencia y consulta” (Rinaudo y Galvalisi, 2002, p. 20), entonces deberían favorecer la enseñanza de la asignatura para la cual fueron diseñados. Por lo tanto, el análisis del libro de texto de lengua materna permitirá conocer las propuestas y orientaciones que ofrecen y si son acordes para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

En razón de lo expuesto, el objetivo fundamental de este trabajo es analizar la concepción teórica que subyace en las propuestas que hacen cinco libros de texto de Educación Básica para enseñar el lenguaje escrito.

Marco Conceptual

La enseñanza de la lengua materna destaca el desarrollo de las destrezas esenciales del lenguaje en todas las etapas de la educación, de manera que se favorezca la competencia comunicativa de los estudiantes. Pues bien, en este estudio nos enfocaremos en tres temas: la escritura, los modelos de escritura y los libros de texto.

La Escritura

La escritura, según Cassany (1999), “es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (p.25). Efectivamente, la escritura se usa en diferentes situaciones de la vida cotidiana y con diferentes funciones. Para este autor, el lenguaje escrito al igual que el oral, es capaz de lograr la comunicación, pues gran parte de las acciones que se realizan son verbales. A través de la escritura una persona no solo expresa lo que siente, sino que también percibe e interpreta lo que los demás quieren decir.

El lenguaje escrito tiene un proceso productivo y uno receptivo. Para comprender lo que otro escribe, Cassany indica que es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico y valorar los siguientes factores: emisor, destinatario, lugar, tiempo y situación para poder interpretar el sentido de cada actuación verbal. Por ello, el significado se construye relacionando el propósito comunicativo, el contexto social y la palabra o el enunciado utilizado. Cada uso del lenguaje, cada composición que se realiza tiene un contexto, unas circunstancias de espacio y de tiempo con unos interlocutores específicos que comparten un código en común. Bajo esta perspectiva, cada acto de composición utiliza la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos del proceso de producción.

Es por ello que Camps (1997) refiere que “los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano” (p. 126). De

allí que escribir forma parte de un proceso de comunicación entre un escritor y unos destinatarios que comparten un contexto sociocultural en el que se hace posible la comunicación. Esta autora sostiene que, en el campo de la enseñanza de la composición escrita, ha tenido gran repercusión la manera en que se usa la lengua, pues ésta se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación.

La escritura desde el punto de vista teórico

Este trabajo, desde la perspectiva teórico-conceptual, se focaliza en dos modelos: el de producto y el de proceso.

(a) Modelos orientados al producto

De acuerdo con Parodi (1999), la primera concepción que se tiene acerca de la naturaleza de la escritura es la que está centrada en el producto (texto escrito) y no en el proceso de producción escrita, es decir, en los procesos mentales requeridos para su elaboración. Para este autor, la escritura como producto encuentra sus fundamentos en tres fuentes principales: las gramáticas tradicionales, las cuales “tienen un claro principio instruccional y operan bajo la dictación de reglas y recomendaciones del uso correcto” (p. 67); los tratados de retórica clásica, en los que se impartía la enseñanza de reglas y direcciones para hablar y escribir de forma apropiada, y los manuales de enseñanza de la escritura, en los cuales se destaca el estudio de la ortografía y la puntuación, los patrones gramaticales básicos y el aprendizaje y uso de los conectores en oraciones simples, compuestas y complejas.

A este respecto, Hernández y Quintero (2001) señalan que estos primeros modelos “no se han considerado propiamente explicativos de la actividad escrita, sino más bien descriptivos de las características formales y estructurales del texto producido” (p.55). También sostienen que estos modelos de producto, a pesar de que tradicionalmente han tenido gran aceptación en el campo educativo para organizar, dirigir y evaluar la expresión escrita, han sido insuficientes para conceptualizar la escritura o explicar su naturaleza. Además, han traído consecuencias negativas en el ámbito de la enseñanza

de la lengua, en donde las actividades de escritura se han realizado de manera descontextualizada, basadas en aspectos gramaticales y formales.

Modelos cognitivos u orientados al proceso de escritura

Los modelos cognitivos, para Hernández y Quintero (2001), surgen en los años ochenta con el objeto de explicar los procesos mentales implicados en el acto de la composición e identificar los componentes cognitivos de esos procesos. Según Cassany (1999), los procesos cognitivos “son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito [...] desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado” (p.57).

Flower y Hayes (1980 y 1981) proponen un modelo cognitivo que incluye tres procesos básicos en la composición textual: la planificación, la traducción y la revisión, que, a su vez, incluyen la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. Este modelo es recursivo y no lineal y comprende tres grandes unidades: el contexto de la tarea de escritura, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos.

El contexto de la tarea comprende todos los aspectos externos al escritor e incluye dos unidades: la tarea de escritura, que implica el tema sobre el cual se escribirá, la audiencia y las motivaciones o

intenciones propias del escritor y el texto que se ha producido hasta el momento, que son los distintos productos que genera el escritor una vez iniciada la escritura de su texto (Parodi, 1999).

La memoria a largo plazo del escritor, acotan Hernández y Quintero (2001), es donde se encuentran almacenados los conocimientos sobre el tema, las características de la audiencia y los planes de escritura que sirven de guía al proceso de producción, como por ejemplo, la planificación global de la tarea (esquema ejecutivo), el conocimiento de las estructuras textuales, así como los elementos de cohesión del texto (esquema de género) y el conocimiento sobre el tipo de información que sea de fácil comprensión por parte de los lectores (esquema de contenido).

Los tres procesos cognitivos que se dan en el acto de composición: planificación, traducción y revisión incluyen otros subprocesos. De acuerdo con las autoras mencionadas, el proceso de planificación lo integran la generación del contenido, su organización y el establecimiento de metas. La generación del contenido proviene de la búsqueda de información en la memoria a largo plazo y en el contexto de la tarea, lo que ayuda a precisar la finalidad y el plan de escritura. Según Parodi (1999), este subproceso de organización “permite al escritor tomar decisiones textuales en cuanto a la presentación y ordenamiento de la información del texto” (p.78). El último subproceso, establecimiento de metas, indica Parodi que puede ser de procedimientos, de contenidos o una combinación de ambos.

El proceso de traducción consiste en expresar las ideas o transformar la información que viene de la memoria en forma escrita. Para ello es necesario “conocer y dominar las exigencias y convicciones propias del lenguaje escrito” (Hernández y Quintero, 2001, p. 65).

Finalmente, el proceso de revisión implica dos subprocesos: la relectura y la edición. Mediante la relectura, subproceso consciente, el escritor revisa y evalúa lo que ha escrito para detectar y corregir errores o incoherencias. La revisión generalmente se realiza al terminar el escrito; sin embargo, ésta puede hacerse en cualquier momento del proceso, de allí su carácter recursivo y no lineal.

Los libros de texto

Los libros de texto son obras didácticas utilizadas como material de apoyo para instruir en una asignatura en particular. De acuerdo con Tejada (1981), el concepto que se ha tenido de ellos no es preciso ni estable, pues aún en la actualidad existen divergencias en cuanto a su sentido, alcance y aplicación.

A pesar de su difusión, para Tejada (1981), el libro de texto de hoy “es aquel que sirve de auxiliar en el estudio de una asignatura o materia específica durante el desarrollo de un curso de acuerdo con un programa oficial previamente establecido” (p. 18). También participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo hace cualquier otro instrumento de enseñanza, pues el libro de texto debe partir de las vivencias del alumno, de su entorno, de la psicología del receptor, de tal forma que se adapte a la edad de los estudiantes y a los intereses de cada etapa del desarrollo.

Por su parte, Rinaudo y Galvalisi (2002) caracterizan los libros de texto como equivalentes a los términos “libros escolares” y “libros instructivos”, considerando que todos tienen como propósito fundamental facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, Ramírez (2002) asume el término texto escolar como el que brinda mayor precisión y lo define así:

Es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, pala-

bras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento (p.8).

Para efectos de este estudio, se toma en consideración la definición que hace Ramírez con la salvedad de que sólo se referirán los libros de texto de sustrato material equivalentes a los textos escolares. El interés radica en el hecho de que éste es uno de los recursos más utilizados en la actividad escolar, tanto por los profesores como por los alumnos, y conviene examinarlos para conocer los modelos teóricos que sustentan sus propuestas en relación con la enseñanza de la escritura.

Método y procedimiento

Este estudio corresponde a una investigación de campo de carácter descriptivo-interpretativo, pues los datos se recogieron directamente de los libros de texto. Posee un valor descriptivo por cuanto sirve para “analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.116). Posteriormente, a la luz de los datos, se interpretó el fenómeno descrito.

Los libros de texto seleccionados para este estudio fueron los de Lengua y Literatura de 8.º Grado de Educación Básica, específicamente los encontrados en las diferentes librerías del municipio Girardot, en la ciudad de Maracay. Se aplicó una encuesta a cada uno de los encargados de estos puntos de venta para determinar cuáles son los libros que tienen mayor demanda. Los resultados obtenidos en las encuestas señalan que los libros de texto más solicitados por los docentes de las instituciones escolares son los siguientes:

Cuadro 1. Muestra seleccionada

Título	Autor	Editorial
<i>Lengua y Literatura 8</i>	Yhajaira Arcas y Luisa Teresa Arenas	Santillana
<i>Castellano y Literatura 8</i>	Pedro Izquierdo y Clarenco García	Salesiana
<i>Castellano y Literatura 8</i>	Diomar Vázquez R y Fanny Ramírez de Ramírez	Actualidad Escolar 2000
<i>El libro de Lenguaje 8</i>	Ernesto Cuchimaque Daza	Excelencia
<i>Castellano y Literatura 2.º año Bachillerato</i>	Ramona M. de Rivero y Cruz R. de Contreras	Romor

La muestra y su redefinición

En principio, la muestra quedó conformada por los cinco (5) libros de texto seleccionados y publicados entre los años 2000 y 2008. Sin embargo, la revisión detallada de esta permitió detectar que uno de los libros de texto, *Castellano y Literatura 2.º año Bachillerato* (Editorial Romor), no contenía los elementos objeto de análisis, pues responde al diseño curricular del denominado Ciclo Básico (1.º, 2.º y 3.º año) y no al octavo grado de la Tercera Etapa de Educación Básica. Por ello fue descartado y la muestra definitiva quedó constituida por los cuatro libros restantes.

Procedimientos de la investigación

La fase correspondiente al análisis de los libros de texto se realizó en tres pasos: la selección de los componentes informativos, el establecimiento de unidades y la delimitación de las categorías y subcategorías, objeto de estudio.

Fase 1: Análisis de los libros de texto

Paso 1: Selección de los componentes informativos de los libros de texto

A partir de la revisión realizada a la muestra de libros de texto, se consideraron cuatro componentes para su análisis que responden a las llamadas “unidades físicas” según Krippendorff (1990, p. 87). Estos componentes

son: (I) Presentación del libro de texto; (II) Objetivos de escritura; (III) Contenidos de escritura y (IV) Actividades de escritura.

Paso 2: Establecimiento de las unidades

Una vez escogidas las secciones informativas, se determinaron las unidades de análisis de contenido, las cuales “constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento” (Pérez, 2002, p. 146). En este caso, se tomaron en consideración las unidades de base gramatical, que “son fundamentalmente: la palabra, el símbolo, la frase o el párrafo. La unidad es un grupo de palabras e implica un tema” (Pérez, 2002, p. 146).

Krippendorff (1990) denomina a estas unidades de base gramatical ‘unidades sintácticas’ y «son más naturales que las físicas porque utilizan distinciones establecidas por la propia fuente» (p. 88). En este estudio, las unidades de base gramatical fueron los párrafos. El porqué de la elección de esta unidad obedece a que el párrafo desarrolla una idea a través de oraciones relacionadas entre sí, las cuales giran en torno a un mismo tema o a un mismo aspecto del asunto que se quiere abordar.

Paso 3: Establecimiento de las categorías

También se determinaron las categorías y subcategorías. Las categorías “constituyen cada uno de los elementos singulares que vamos a buscar en la investigación referentes a determinadas variables” (Pérez, 2002, p. 149). Para realizar el análisis de los libros de texto, en lo teórico, se tomaron en consideración las categorías que refieren el mensaje o contenido de la comunicación. En el Cuadro 2, se especificaron las siguientes categorías, subcategorías e indicadores.

Cuadro 2. Categoría, subcategorías e indicadores

Categoría	Subcategorías	Indicadores
<p style="text-align: center;">Modelo teórico de enseñanza</p>	<p>a) Modelos orientados al producto (Énfasis en el texto escrito como producto final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reglas ortográficas - Puntuación - Gramática - Escritura descontextualizada - Propósitos no definidos - Escritura sin ningún plan previo
	<p>b) Modelos orientados al proceso (Énfasis en los procesos mentales implicados en el acto de composición)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, traducción y revisión - Contexto, objetivos, finalidad y lector. - Generación de ideas, organización, evaluación de las producciones intermedias - Escritura reflexiva y planificada

Técnicas e instrumentos para la recolección y procesamiento de los datos

La recolección de los datos se hizo mediante la técnica del análisis de contenido, utilizada por Mujica (2005) en su trabajo de investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, proceso en el cual “las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permitan su descripción y análisis precisos” (p. 357).

Para recolectar la información de los libros de texto, se utilizaron hojas de registro con matrices de doble entrada (Matriz de Gann) con respecto a las unidades de análisis, a las categorías y a las subcategorías, tal como se puede comprobar en el Cuadro 3. En el eje vertical se identifica el objeto de estudio (libro de texto) y, en el eje horizontal, el dato a recolectar.

Análisis de los resultados

En esta parte del trabajo, se desarrolló la Fase I de los procedimientos de investigación. Se analizaron los modelos teóricos que sustentan la enseñanza de la escritura en los libros de texto de 8.º grado de la Educación Básica venezolana.

El Cuadro 3 recoge cuantitativamente los datos encontrados en cada uno de los libros estudiados.

Cuadro 3: Modelos de producto y/o de proceso en los libros de texto

Libro de texto		Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje
L1	Lengua y Literatura 8 (Editorial Santillana)	Modelo teórico	De producto	5	27,8
			De proceso	13	72,2
L2	Castellano y Literatura 8 (Editorial Salesiana)	Modelo teórico	De producto	13	100
			De proceso	0	0
L3	Castellano y Literatura 8 (Editorial Actualidad Escolar 2000)	Modelo teórico	De producto	3	100
			De proceso	0	0
L4	Libro de Lenguaje 8 (Editorial Excelencia)	Modelo teórico	De producto	11	78,5
			De proceso	3	21,5

Para dar respuesta al objetivo de este trabajo, se analizaron las unidades físicas siguientes: *Presentación del libro, Objetivos de escritura, Contenidos y Actividades*.

(I) Libro 1: *Lengua y Literatura 8 (Santillana)*

De acuerdo con los resultados presentados en el Cuadro 3, se observa que el modelo teórico que sigue este libro de texto está orientado a concebir la escritura como proceso, representado en un 72,2 %, aunque también apa-

rece el modelo de producto, pero en menor proporción (27,8 %). Para llegar a estos resultados, se tomaron en consideración los procesos mentales: planificación, textualización y revisión (Cfr. Cassany, 1999 y Parodi, 1999) que se dan en la composición del texto, así como los aspectos formales y estructurales del producto final.

Ya en la *Presentación* del libro (Sección 1), las autoras nos anuncian las teorías que sustentan dicho texto: “Lingüística textual, la teoría interactiva de la lectura y la escritura, la semántica pragmática, la pedagogía por proyectos, el constructivismo y el enfoque funcional-comunicacional” (L1, p. 2). Lo dicho no es óbice para que aparezcan secciones dedicadas a la ortografía, los glosarios y los aspectos formales.

Los *Objetivos* también apuntan hacia una orientación de proceso al concebir la escritura como medio de comunicación y de expresión y aludir a la redacción de textos de diferentes tipos y con distintas finalidades y en atención a lo que el autor piensa y planifica.

En la sección de *Contenidos* es donde hay mayor predominio de indicadores hacia un modelo u otro. De los catorce párrafos que comprende esta sección, once de ellos corresponden a la explicación de las fases fundamentales del proceso de escritura: preparación, escritura y revisión. Además, se señala una serie de recomendaciones para llevar a cabo cada fase: “Piensa cuidadosamente y organiza tus ideas a partir del tema que quieras desarrollar” (p. 36). En estos párrafos aparece explicitado el modelo teórico de proceso de Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual incluye los tres procesos básicos que se dan en el acto de composición de un texto: la planificación, la traducción y la revisión.

El segundo contenido, correspondiente a los aspectos formales de la escritura como la letra legible, los márgenes y la sangría, aparecen expuestos en un solo párrafo. El tercer y último contenido de esta primera unidad corresponde a los signos de puntuación y las reglas generales para su uso.

El párrafo uno es de carácter general e introductorio. Los párrafos 2 y 3 enfatizan la coherencia y cohesión que debe existir entre las partes que integran el

texto y su planificación: “Para realizar un comentario es preciso planificar cuidadosamente. Sigue las pautas que te damos a continuación y, junto a tus compañeros, selecciona y analiza un artículo de interés extraído de alguna revista” (L1, p. 103).

En los siguientes párrafos, se aplica el modelo de proceso sin que explícitamente se hable de él. Los párrafos 4, 5, 6, 7 y 8 versan sobre las pautas que deben seguir los estudiantes al aproximarse al texto, dan cuenta del proceso de lectura, análisis y comprensión lectora; los siguientes: 9, 10 y 11 corresponden a la planificación del comentario: “1. Establece el tema del texto. 2. Concreta su estructura (partes y contenidos de cada una). 3. Haz un bosquejo donde indiques la organización de tu comentario” (L1, p. 103). Seguidamente, el párrafo 12 hace mención a ‘Redacción del comentario’ (segunda fase del proceso de escritura). Por último, los párrafos 13 y 14 exponen la ‘Revisión del comentario’: “Es preciso revisar el comentario al terminar de redactar, y también es conveniente hacerlo durante el proceso de producción. Relee el comentario, corrige los errores y modifica el texto tantas veces como sea necesario” (L1, p. 104). En esto se coincide con Parodi (1999) cuando valora la revisión “como un proceso consciente en que los lectores deciden leer lo que han escrito” (p. 78), para analizar lo que han hecho, establecer la correspondencia con lo pensado y evaluar de manera sistemática el texto escrito con el fin de corregirlo y revisarlo.

Las *Actividades* están en consonancia con la importancia dada a ambos modelos teóricos. Pre-

dominan las actividades que implican el desarrollo de los procesos cognitivos. Los párrafos analizados se refieren a la preparación, planificación, búsqueda, organización, redacción, revisión y reorganización del contenido. Se siguen conservando las secciones de ortografía y glosario a lo largo de todas las unidades.

El estudiante debe realizar una serie de actividades en consonancia con el Modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981): (a) buscar la información en la memoria a largo plazo, lo que ayudará a precisar la finalidad y el plan de escritura; (b) expresar por escrito la información relevante almacenada en la memoria; (c) revisar el texto cuando se le pide: “Regresa al texto que escribiste y dáselo a uno de tus compañeros. Pídele que aplique la lista de cotejo para evaluarlo. Después recibe las observaciones con seguridad, buen humor y humildad” (L1, p. 37); y (d) con la lista de cotejo, evaluar lo formal (legibilidad, márgenes, sangría); lo gramatical (acentuación, puntuación correcta del texto, buena ortografía); lo estilístico (frases no excesivamente largas, uso adecuado de palabras sin repeticiones innecesarias, frases claras y precisas) y lo estructural (propósito, predominio de una idea central, coherencia y cohesión). Es importante destacar que en la revisión del texto no sólo se hace énfasis en los contenidos gramaticales como se hacía en el enfoque gramatical, sino también se consideran los otros aspectos que tienen que ver con los usos y convenciones de la lengua. En síntesis, en todas estas actividades propuestas para ejercitar la escritura está implícito el modelo de proceso de una manera patente o latente.

(II) Libro 2: *Castellano y Literatura 8 (Salesiana)*

Los resultados reflejados en el Cuadro 3 demuestran que el libro de texto *Castellano y Literatura 8* (Editorial Salesiana) se decanta por el modelo de producto haciendo hincapié en todo lo relacionado con los aspectos gramaticales.

No se aprecia, en la *Presentación* del libro ni en los *Objetivos*, indicadores orientados hacia la escritura como proceso. Por su parte, para comprobar la tendencia presente en los *Contenidos*, basta con revisar los que se desarrollan en las cuatro unidades que conforman el libro. En el siguiente Cuadro se presentan los contenidos de escritura.

Cuadro 4: Contenidos del L2: *Castellano y Literatura 8 (Salesiana)*

Unidad	Nombre de la Unidad	Contenido
1	¡Qué importante es saber comunicarnos!	- Para escribir bien. Palabras agudas, graves y esdrújulas. - Para escribir bien. Uso de mayúsculas.
2	Seamos críticos de cuanto leemos	- Para escribir bien. Algunas normas especiales de ortografía. - Para escribir bien. Fonemas. - Para escribir bien. Uso de la letra B.
3	Apreciemos nuestras bellezas literarias	- Para escribir bien. Uso de la letra V.
4	Orientaciones para redactar con claridad	- Lectura “Mi delirio sobre el Chimborazo”. - Aspectos formales de la escritura. - Conectivos y relacionantes. - Oración simple y compuesta. - Oraciones principales y subordinadas. - Uso del Diccionario. - Hacemos arte con nuestro lenguaje - Lectura:”Americanismos”. - Niveles del lenguaje. - Textos con intención artística. - Recursos literarios.

Todos los contenidos relacionados con la escritura tienen por norte el estudio y la práctica de los aspectos ortográficos y formales, es decir, todo aquello que refuerza el producto de la escritura y no tanto el proceso. Ocho de ellos están dedicados a la ortografía y a los aspectos formales y tres más a la gramática, con lo cual se aprecia la imposición de la escritura como producto y una tendencia gramaticalista.

Y, con respecto a las *Actividades*, se insiste en el uso de los conectivos y relacionantes. Sin embargo, la práctica se queda a nivel declarativo y de comprensión, pues se percibe cierto mecanicismo (Cassany, 1990) en lo que respecta a la escritura.

(III) Libro 3: *Castellano y Literatura 8 (Actualidad Escolar 2000)*

En este libro de texto, la orientación de los autores no se centra tanto en los modelos teóricos, sino en los enfoques didácticos. De hecho, si nos atenemos a los indicadores sobre los modelos de producto y de proceso, debemos remitirnos al Cuadro 3, en el que se deduce la concepción de la escritura como producto, por cuanto el énfasis está puesto en la enseñanza de reglas ortográficas, el uso de los signos de puntuación y los aspectos formales de la escritura.

En la *Presentación* del libro, no se hace mención a la manera como se aborda la escritura. Y con respecto a los *Objetivos*, el libro de texto analizado no contempla las metas de escritura que establece el Programa oficial vigente.

Este libro escolar se estructura en cuatro bloques. El primer bloque, “El Acto Comunicativo”, consta de cuatro contenidos: los tres primeros dedicados a la acentuación y a los signos de puntuación, y el último a la técnica del resumen. En el segundo bloque, “El texto como unidad lingüística interactiva”, se trata el párrafo como contenido, en el cual se percibe la presencia del enfoque gramatical a nivel textual, pues como lo indica Cassany (1990) se enseña al alumno a construir párrafos mediante diferentes técnicas, a “estructurar lógicamente la información del texto” (p. 3).

El tercer bloque, “La investigación”, contempla el informe como un texto escrito que da cuenta de los resultados de la investigación. Este era un momento propicio para trabajar la elaboración de un determinado tipo de texto desde la perspectiva del modelo de proceso; sin embargo, se orientó hacia lo funcional y textual y no hacia lo procesal. Y el bloque cuarto, “Formación personal y social. Orientaciones y participación ciudadana”, ofrece una serie de textos que propician la interacción docente-alumno a través de lecturas y análisis, pero carente de orientaciones hacia la escritura procesal.

En la sección dedicada a las *Actividades*, el libro contempla, en “Interactuemos a partir de la práctica”, unos ejercicios en los que el estudiante tiene la oportunidad de producir determinados textos con párrafo de inicio, de desarrollo y de cierre, y en consonancia con los propósitos que persigue: describir, informar, argumentar, etc. Sin embargo, en ninguna aparecen indicadores que propicien el modelo de proceso.

(IV) Libro 4: *El libro de Lenguaje 8 (Excelencia)*

Los datos del Cuadro 3 testimonian que *El libro de Lenguaje 8* sigue el modelo teórico de producto en un 78,5% y el modelo de proceso en un 21,5%.

En el segundo párrafo de la *Presentación* del libro se afirma que éste le permitirá al alumno “desarrollar procesos relacionados con la compren-

sión, interpretación y producción de textos” (L4, p. 3). A su vez, el párrafo tercero hace mención a lo que se espera lograr: “las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los campos del análisis lingüístico textual, la comunicación y la literatura” (L4, p. 3).

En estos dos párrafos se muestran dos indicadores: uno del modelo teórico de proceso, que concibe la producción de textos como un asunto de cognición; y otro del enfoque funcional comunicativo, que se basa, explícitamente, en la lingüística del texto y en la comunicación, pilares fundamentales de este enfoque. Posteriormente, en el quinto párrafo, se destaca la manera en que se estructura cada unidad, la cual parte de la lectura de un texto modelo (cuento, novela, noticia, publicidad...) que responde a un tipo de género (narrativo, argumentativo, informativo, expositivo). Esto le permite al estudiante orientar el desarrollo de su competencia textual, ortográfica y comunicativa.

Los *Objetivos* de cada una de las ocho unidades de este libro se orientan hacia el logro de los procesos de interpretación y producción de textos, de interacción y procesos comunicativos y de procesos culturales y estéticos de la literatura.

Por su parte, en los *Contenidos* se abordan temas enfocados a reconocer, comprender, analizar, reconstruir, proponer y utilizar: (1) textos narrativos (cuento); (2) textos expositivos (columnas periodísticas); (3) textos persuasivos (anuncios publicitarios); (4) textos argumentativos; (5) textos dramáticos; (6) textos expositivos (artículos); (7) textos biográficos; (8) textos literarios (poema).

Para cada una de las unidades, el autor organiza un taller de ortografía y un taller de expresión oral y escrita. En el primero, hay una marcada tendencia a reforzar lo normativo (modelo de producto) y en el segundo se ofrece algún tipo de texto (exposición, solicitud, carta, diálogo, descripción...) y algunas técnicas relacionadas con el modelo de proceso (planificación, lluvia de ideas y estructura de los textos).

Las *Actividades* están orientadas a la producción de los textos mencionados (parte formal y parte estructural) y con un sentido funcional comunicativo, aunque con escasas orientaciones hacia el proceso escritural.

Conclusiones

El estudio realizado, referente a las propuestas teóricas de la escritura en la muestra de libros de texto de 8.º Grado (Tercera Etapa de Educación Básica), permite concluir lo siguiente:

El libro *Lengua y Literatura 8* (Editorial Santillana) valora y aplica el modelo de proceso, pues todo el empeño se pone en el alumno, en enseñarlo a pensar, a que elabore esquemas, ordene las ideas, escriba el texto y lo revise. Hay un predominio del modelo teórico de proceso sobre el modelo de producto, ya que los contenidos de escritura presentados en cada una de las unidades que lo conforman, enfatizan los procesos mentales implicados en el acto de composición, sin olvidar los aspectos formales de la escritura que se ofrecen en las subsecciones de ortografía.

Este libro sustenta la práctica de enseñanza de la escritura en un enfoque ecléctico (proceso y producto), pues se interesa por todos los aspectos que intervienen en el acto de composición: la gramática, el tipo de texto que se escribe, los procesos cognitivos y el contenido o la información que se transmite. Toma en cuenta los pasos o actos mentales que se activan en la composición de un texto escrito, a saber: planificación, traducción y revisión que, a su vez, incluyen la generación de ideas, la formulación de obje-

tivos y la evaluación de producciones intermedias, además de considerar los aspectos formales y estructurales.

En el libro *Castellano y Literatura 8* (Editorial Salesiana), existe un predominio del modelo de producto y se insiste, especialmente en los contenidos y las actividades, en una enseñanza de la escritura muy apegada a los aspectos formales y gramaticales.

Con respecto a *Castellano y Literatura 8* (Editorial Actualidad Escolar 2000), no hay indicadores de tipo teórico que orienten la escritura como proceso, ni se facilita de manera expresa la interacción con la planificación, textualización y revisión en la escritura del texto. No obstante, aun cuando en porcentajes coinciden (L2 y L3), a diferencia del libro anterior (prescriptivo y normativo), en éste la orientación es funcional y comunicativa.

El libro de Lenguaje (Editorial Excelencia) muestra una mayor tendencia hacia el modelo de producto, pero insiste en la necesidad de la producción textual tanto con los talleres sobre gramática y ortografía como en los de producción de diversidad de textos. Su aporte a la enseñanza de la escritura es funcionalista y no enfatiza en los procesos cognitivos que debe activar el escritor. Los contenidos se centran en el texto escrito como producto y el énfasis se pone en los aspectos formales y estructurales.

Ahora bien, de cara al futuro, se considera necesario propiciar entre los educandos una mayor concienciación de lo que implica, a la hora de escribir, el contexto, los destinatarios y el tipo de texto que se desea producir. A su vez, una vez valorados los aspectos anteriores, los docentes y los materiales educativos impresos (libros de texto) deben mediar y facilitar la planificación, la escritura y la revisión de los textos como procesos cognitivos indispensables.

Referencias Bibliográficas

Arcas, Y. y Arenas, L. (2002). *Lengua y Literatura* 8. Caracas: Santillana.

Arnáez, P. (2010). Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos en la enseñanza de la lengua en los libros de texto de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 91-108.

Cabero, L., Duarte, A., Romero, R. (2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htmlpdf/39.pdr>.

Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 123-144). Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita [Resumen en línea]. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80 Disponible: ISSN: 214-7033 [Consulta: 2007, junio 19]

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

Cuchimaque, E. (2005). *El libro de Lenguaje* 8. Caracas: Excelencia.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R. (ed.), *Cognitive Processes in Writing*. Nova Jersey: Erlbaum.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. En *College and Communication*, Vol. 32, 365-387.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (43ª ed.). México: McGraw-Hill.

Izquierdo, P. y García, C. (2000). *Castellano y Literatura 8*. Caracas: Salesiana.

Jiménez, C. (1996). *Criterios para la selección de libros de texto de Biología por parte de los docentes a fin de recomendar su uso a los alumnos de noveno grado de Educación Básica del Municipio Roscio del Estado Guárico, Venezuela*. Trabajo de grado de especialización no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. (L. Wolfson, Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo publicado en 1980).

Lacueva, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Madrid: Popular.

Level, B. (2007, Mayo). *Textos escolares y didáctica de la lengua escrita*. Ponencia presentada en el XXVI ENDIL, Maracay.

Ministerio de Educación. (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente. Tercera Etapa Educación Básica*. Caracas: Autor.

Morles, A. (1999). Los libros de texto y la enseñanza de la lectura en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 14(2), 52-68.

Mujica, B. (2005). *La argumentación escrita en los libros de texto de 6º Grado Educación Básica*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto.

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. (3ª ed.). Madrid: La Muralla.

Ramírez, T. (2002). El Texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*. Vol. 3, N° 1, 101-124.

Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía* [Revista en línea], Vol. 24, N° 70. Disponible: <http://www.scielo.org.ve/scielo>. [Consulta: 2007, abril 16]

Rinaudo, M. y Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor: Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Argentina: La Colmena.

Rivero, R. de y Contreras, C. de. (s/f). *Castellano y literatura. 2do. Año de Bachillerato*. Caracas: Romor.

Tejada, L. (1981). El libro de texto. En *Problemática de los materiales educativos impresos. Ideas para su diseño y producción en América Latina* (pp.13-19). Venezuela (Aragua): Centro de Capacitación Docente “El Mácaro”.

Vásquez Rivero, D. y Ramírez de Ramírez, F. (s/f). *Castellano y Literatura 8*. Caracas: Actualidad Escolar 2000.