



PROCESO DE PRODUCCIÓN DE GÉNEROS PROFESIONALES: LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Marisol García

Departamento de Enseñanza
de la Lengua Materna, Táchira
Universidad de Los Andes, Venezuela
marisolgarcia@cantv.net

RESUMEN

Esta ponencia registra la experiencia pedagógica efectuada con una sección de la asignatura Gramática II, de la carrera de Educación mención Castellano y Literatura de la Universidad de los Andes (Táchira), en el período académico 2007-2008. Bajo los enfoques cognitivo, comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua escrita, se propuso a los estudiantes elaborar una propuesta pedagógica (PP) durante los ocho meses de duración de la cátedra, con el fin de favorecer la reflexión sobre los aspectos formales de la escritura y estructurales en relación con un género laboral. Para ello, se diseñó y aplicó una secuencia

didáctica estructurada en varias etapas: a) proceso de preescritura: se analizaron propuestas pedagógicas publicadas en revistas especializadas y se realizaron resúmenes de éstas; b) proceso de planificación: se acordó la estructura de la PP a desarrollar con el grupo de estudiantes atendidos por cada estudiante en la Práctica Profesional (tres meses de duración); c) proceso de revisión de la bibliografía sobre los problemas relacionados con aspectos formales de la escritura; d) proceso de planificación de una propuesta de intervención didáctica con una duración de cuatro semanas; e) proceso de evaluación de la propuesta, y f) proceso de edición y divulgación de la PP. La versión final fue editada por la docente y publicada en un libro electrónico (ver *Propuestas para enseñar lengua*, v. 3, en <http://servidor-opsu.tach.ula.ve/> → García Marisol → libros electrónicos). El análisis de la experiencia ejecutada demuestra que los estudiantes universitarios pueden producir textos escritos adecuados a la normativa escrita y a la estructura del género si son acompañados por un experto que oriente el proceso de producción escrita con fines no solo académicos sino también laborales.

Palabras clave: escritura académica, géneros profesionales, propuesta pedagógica.

En esta ponencia se registran experiencias pedagógicas efectuadas bajo los enfoques cognitivo y comunicativo-funcional para la enseñanza de la lengua escrita en el aula universitaria con estudiantes de pregrado de la carrera de Educación, mención Castellano y Literatura.

Según Velásquez Rivera (2005), en el ámbito universitario, la escritura está concebida como una actividad enfocada, fundamentalmente, a dar cuenta de las lecturas de estudio realizadas. Es decir, la producción escrita es el medio para evaluar lecturas o clases, pero no se evalúa si el texto solicitado reúne las características estructurales y lingüísticas que lo identifican como tal. En consecuencia, nos encontramos frecuentemente con confusiones, tanto en alumnos como en docentes, sobre qué es un ensayo, un resumen, un análisis, un informe de investigación, por mencionar algunos de los textos académicos más solicitados.

Esta realidad educativa puede ser modificada, así lo han demostrado experiencias previas, en las que se producen avances significativos en la calidad de los textos escritos (en la coherencia, en la capacidad de revisión y en la utilización de estrategias para seleccionar y organizar información) durante programas de entrenamiento lingüístico (cf. Beke y Castelli, 1996; Díaz y León, 2001; Jáimez, 1997; Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2002; Riestra, 1999).

A continuación citaremos algunos antecedentes sobre enseñanza de géneros en el ámbito universitario, los cuales evidencian que cuando los estudiantes son acompañados por un experto durante el proceso de escritura de un género académico específico logran generar textos “acabados” e incluso publicables:

1. García (1999) desarrolló una experiencia didáctica de elaboración de una propuesta peda-

gógica para enseñar la lengua escrita en distintos niveles del sistema educativo, con estudiantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) durante un semestre. Las propuestas fueron compiladas en un libro mimeografiado titulado *Propuestas para enseñar lengua*.

2. *Bono y Barrera (1998)* exponen una experiencia de docencia compartida en la que planifican y evalúan los saberes conceptuales de sus cátedras y el saber procedimental sobre la elaboración de una monografía, durante un semestre.

3. *Álvarez y Russoto (1996)* presentan una propuesta sobre cómo enseñar a elaborar resúmenes. Para ello, definen los tipos de resúmenes y sus estructuras, y recomiendan orientar la didáctica de este género bajo un enfoque funcional. Por su parte, *García (1997)* da cuenta de una experiencia didáctica en la que enseña a elaborar resúmenes a un grupo de estudiantes de Lenguaje y Comunicación (1er. Año de la carrera de Educación), siguiendo las orientaciones de los autores previamente mencionados.

También *Calvo (1999, 2000)* realizó una experiencia de enseñanza de este género bajo el enfoque metacognitivo y obtuvo resultados satisfactorios, por lo que recomienda su incorporación en los entrenamientos lingüísticos.



Proceso de escritura de textos académicos

Como es reconocido, escribir es un proceso cognitivo-lingüístico mediante el cual generamos nuestras ideas y dialogamos con las ajenas. Desde este punto de vista, el texto académico es una polifonía. El escritor es, entonces, una especie de director musical que debe manejar géneros, en nuestro caso, discursivos, de manera que el receptor pueda identificar y valorar la puesta en escena de la obra. La didáctica de la escritura basada en el proceso contempla un conjunto de subprocesos para que el escritor inexperto adquiriera experiencia y reflexione sobre las dificultades que implican tanto la planificación, la textualización como la revisión del escrito. De ahí que la idea esencial de cualquier entrenamiento o acompañamiento lingüístico sea insistir con los estudiantes en la escritura desde una perspectiva cognitiva y como un proceso dialógico, procesual, constructivo y, sobre todo, reflexivo.

Los cursos universitarios sobre la enseñanza de la lengua materna han tenido varias debilidades: en muchas instituciones son cursos teóricos, es decir, su énfasis reside en contenidos sobre teorías gramaticales, ortografía, etc., lo cual no ha contribuido ni al aprendizaje conceptual ni al procedimental de la lengua. En la actualidad, algunas instituciones universitarias le han dado un enfoque funcional a la enseñanza de la lengua, por lo que se privilegia la construcción de textos funcionales, que llenen necesidades tanto del autor como del público receptor (cf. García, 1999).

El texto académico.

Sus características

Al tratarse de enseñar el texto académico conviene conocer sus características:

- Es eminentemente referencial-representativo, por tener como finalidad ser soporte y transmisor del conocimiento.
- Se trata de un tipo de discurso altamente elaborado, caracterizado por el uso del registro formal de la lengua, por utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico (Cassany, Luna y Sanz, 2000).
- Requiere la organización de las ideas, la verbalización de éstas y la revisión o control de lo escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1993; Flower & Hayes, 1981).

Si los estudiantes desarrollan habilidades para su elaboración significa que pueden lograr un dominio de la lengua en el nivel epistémico (Colomer y Camps, 1991), es decir, una competencia textual / discursiva (Álvarez, 2001) que les permitirá insertarse con propiedad en la cultura letrada y hacerlos partícipes de los intercambios de ideas y géneros que en ella tienen lugar. De esto debería tratarse la enseñanza de los géneros, de la iniciación del escritor novato en la comunidad discursiva/profesional, ello garantizaría realmente la formación de escritores autónomos, de profesionales productores de textos.

La propuesta pedagógica y la experiencia didáctica como géneros del campo educativo

Desde hace una década hemos venido argumentando a favor de que en la universidad se determinen los géneros académicos y laborales, y se planifique su enseñanza durante la carrera, no solo en cátedras como Lenguaje y Comunicación y afines, sino también desde cada una de las áreas curriculares, pues los especialistas o docentes universitarios deberían dominar la gama de géneros de su área de conocimiento y son los más idóneos para acompañar a los estudiantes en el proceso de producción:

...se hace necesario que la Universidad adecue la producción de los textos que solicita no sólo a las necesidades académicas, sino también a las laborales del ámbito profesional para el que está formando; es decir, para un docente es indispensable construir registros en el aula, instrumentos de evaluación, experiencias pedagógicas, textos didácticos, etc. (García, 2001).

Antes de iniciar la narración de las experiencias didácticas conviene detenernos a precisar qué son géneros escritos. Para ello, citaremos varios conceptos y posteriormente analizaremos su aplicación al campo de la didáctica de la lengua escrita:

Los seres humanos organizan en parte su comportamiento comunicativo a través de repertorios de géneros (Swales, 1990, p. 58).

Los géneros son procesos sociales organizados, orientados hacia un propósito. [...] El contexto social es un sistema de géneros (Martin, 1993, p. 142).

Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros, que raramente se usa en otras disciplinas. Cada disciplina (e incluso, en parte, cada subdisciplina, dentro de un campo específico) tiene sus procedimientos particulares para construir, interpretar y usar los géneros. Estos se usan para fijar las características de la pertinencia a una disciplina, para determinar y validar los datos que puedan construir sus razonamientos apropiados y para hacer aportaciones sustanciales al campo correspondiente. Todos estos factores contribuyen a establecer las formas típicas de pensar y comportarse dentro del marco de una disciplina o subdisciplina específica (Bhatia, cit. por Cassany, 2006).

Si nos apoyamos en estas citas necesariamente tenemos que cambiar nuestra dinámica de producción escrita en el aula, ya no podríamos dar instrucciones imprecisas a los estudiantes para que realicen “un trabajo”, “un comentario”, “un resumen”, “un análisis” en poco tiempo, puesto

que el énfasis no estaría en generar un texto para evaluar un conocimiento sino que la evaluación se centraría en el dominio del género y lo que éste permite comunicar con el fin de interactuar con los pares. El profesor no debe seguir siendo el único lector porque se trata de iniciar al estudiante para que participe dentro de una comunidad científica o laboral.



Análisis comparativo de la producción de dos géneros académicos y profesionales

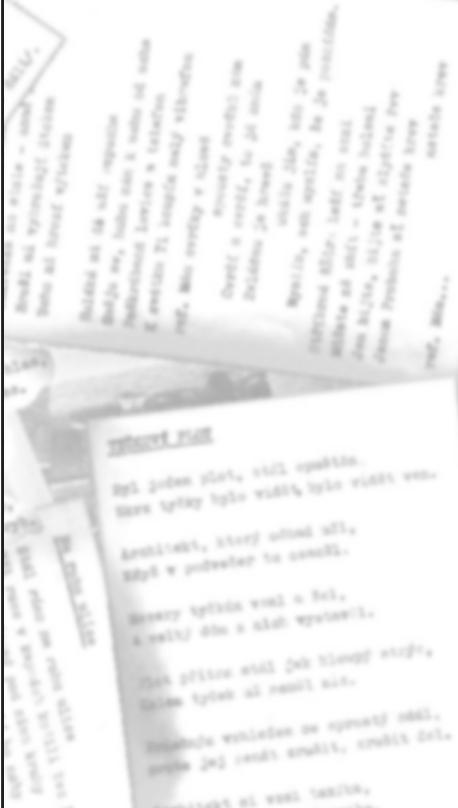


Hemos querido organizar la comparación de ambas experiencias didácticas comenzando con la Propuesta, por ser el género en el que se basa la Experiencia para poder ser desarrollada.

Categorías de análisis	Propuesta pedagógica (PP)	Experiencia didáctica (ED)
Contexto	En la Universidad de Los Andes (Táchira) con una sección de la asignatura Gramática II (correspondiente al pensum de la carrera de Educación mención Castellano y Literatura por anualidad, 4to año, 4 horas semanales), en el periodo académico 2007-2008.	En la Universidad de Los Andes (Táchira) con una sección de la asignatura Seminario de Investigación Lingüística (correspondiente al pensum de la carrera de Educación mención Castellano y Literatura por anualidad, 5to. Año, 4 horas semanales), en el periodo académico 2006-2007.
Modalidad	En pareja o individualmente (28 participantes).	Individualmente (8 participantes).

Categorías de análisis	Propuesta pedagógica (PP)	Experiencia didáctica (ED)
Fin	Favorecer la reflexión sobre los aspectos gramaticales de la escritura (desde un enfoque de la gramática textual y discursiva), así como dominar la estructura de un género profesional que los estudiantes precisan saber elaborar.	Propiciar la reflexión sobre los aspectos formales de la escritura y estructurales en relación con un género profesional que los estudiantes requieren saber elaborar.
Fases del proceso de enseñanza	<p>a) Proceso de prescritura: se seleccionaron propuestas pedagógicas publicadas en revistas especializadas (tales como Movimiento Pedagógico, Lectura y Vida, Educere, etc.) y se realizaron resúmenes analíticos de éstas. En éstos, se pidió a los estudiantes que, siguiendo una pauta escrita, resumieran sección por sección el artículo, así como que determinaran tipos y cantidad de citas y personas discursivas utilizadas, con el fin de establecer los estilos de redacción. Además del análisis contrastivo entre los textos para determinar las características comunes y las variables, la información de los artículos servía como base para el desarrollo del marco de referencia o marco teórico.</p> <p>b) Proceso de planificación: se acordó la estructura de la PP: Introducción, justificación, marco teórico, propuesta didáctica, sugerencias, referencias bibliográficas y anexos. Ésta debía diseñarse para ser aplicada al grupo de estudiantes de educación secundaria atendidos por cada estudiante en la Práctica Profesional (3 meses de duración). Este objetivo no se logró por el retraso en el inicio de la Práctica.</p> <p>c) Proceso de revisión de la bibliografía sobre los problemas relacionados con aspectos formales de la escritura. La docente seleccionó unas lecturas obligatorias a partir de las cuales se desarrollaba parte del contenido teórico del programa de la cátedra.</p>	<p>I PARTE: Análisis de un ensayo teórico sobre enseñanza de la escritura (seleccionado de la revista Lectura y Vida, ver formato).</p> <p>Evaluación: Exposición y presentación del informe escrito.</p> <p>II PARTE: Análisis de una propuesta o experiencia pedagógica sobre el mismo tema en la misma revista (ver formato de evaluación).</p> <p>Evaluación: Exposición y presentación del informe escrito.</p> <p>Diferencias entre ensayo, propuesta y experiencia pedagógica a partir de las muestras analizadas.</p> <p>III PARTE: ¿Cómo realizar diagnósticos sobre la escritura de los estudiantes de secundaria?</p> <p>Diseño de la tarea de composición y su análisis.</p> <p>¿Cómo delimitar un problema sobre los aspectos formales de la escritura?</p> <p>¿Qué dicen los autores sobre ese problema seleccionado?</p> <p>¿Dónde buscar?</p> <p>Revistas en la Hemeroteca y recursos en la Internet.</p>

Categorías de análisis	Propuesta pedagógica (PP)	Experiencia didáctica (ED)
<p>Fases del proceso de enseñanza</p> 	<p>Entre los temas podemos mencionar: proceso de escritura, enfoques didácticos sobre la enseñanza de la lengua, interferencia entre lengua oral y lengua escrita, mecanismos de cohesión y coherencia, géneros discursivos, etc. En estas sesiones, también se realizaron análisis de textos expositivos producidos por adolescentes y se reflexionó sobre las estrategias de evaluación recomendadas para marcar errores a través del registro en pautas, explicarlos y dar oportunidades para generar nuevos borradores con apoyo del docente y de los/as compañeros/as.</p> <p>d) Proceso de planificación de una propuesta de intervención didáctica con una duración de 4 semanas (16 a 20 horas semanales dependiendo del grado seleccionado). A partir del análisis de las PPs publicadas en las revistas inferimos la existencia de distintas organizaciones para la presentación de la propuesta, por lo que acordamos establecer las instrucciones sobre información básica que debía ser incluida: una introducción de máximo 2 ó 3 párrafos, un marco teórico con subtítulos (de mayor a menor) referidos al proceso de escritura, el tipo de texto seleccionado y las estrategias de evaluación. El desarrollo de la Propuesta en un cuadro con cuatro entradas (fechas precisas, actividades, materiales y evaluación). Reflexiones finales sobre cómo podría adaptarse a otros grados, bibliografía y anexos. La última sección es de suma importancia porque en ella deben aparecer todos los materiales transcritos, incluso las microclases teóricas presentadas en Power Point, las pautas de evaluación, etc. De esta manera, se puede garantizar que un lector interesado puede ejecutar la PP, puesto que no se dejan “lagunas” sobre las actividades a desarrollar.</p>	<p>IV PARTE: ¿Cómo redactar el Marco Teórico?, (énfasis en el uso del sistema APA y en el contraste de las ideas expuestas por los autores, así como la jerarquización de la información de lo general a lo particular).</p> <p>V PARTE: ¿Cómo planificar una propuesta de intervención didáctica?</p> <p>¿Cómo lo hacen los autores consultados? Análisis de la estructura y del estilo de redacción.</p> <p>Aplicación de la propuesta y exposición sobre los ajustes realizados durante su ejecución.</p> <p>VI PARTE: ¿Cómo redactar el desarrollo de la propuesta?</p> <p>¿Cómo lo hacen los autores consultados?</p> <p>VII PARTE: ¿Cómo evaluar la aplicación de una propuesta?</p> <p>Recolección de un nuevo corpus y análisis del mismo.</p> <p>VIII PARTE: ¿Cómo se redactan las conclusiones?</p> <p>¿Cómo se redactan las recomendaciones?</p> <p>¿Cómo se presentan las referencias bibliográficas?</p> <p>IX PARTE: Evaluación del proceso:</p> <p>Los estudiantes entregaron borradores de las distintas partes de EP a la docente.</p> <p>Para la revisión de la versión final, se realizó una entrevista en profundidad (aproximadamente 1 a 1 ½ hora).</p>

Categorías de análisis	Propuesta pedagógica (PP)	Experiencia didáctica (ED)
<p>Fases del proceso de enseñanza</p> 	<p>e) Proceso de evaluación del texto de la propuesta</p> <p>Siguiendo la concepción de la escritura como un proceso, realizamos una pauta para evaluar la PP seleccionada de una revista, la cual fue revisada y reelaborada. Los alumnos entregaron un primer borrador del marco teórico, el cual fue revisado por la docente y devuelto para su reelaboración. El mismo procedimiento se siguió con la sección PP. Tras tener una versión completa, los estudiantes tuvieron una entrevista para revisar la forma y contenido de todo el texto. Tomando como texto fuente la PP elaborada, los estudiantes debían hacer un resumen a través de la presentación en Power Point y de un volante o hand out por escrito para su participación en el evento local. Cabe mencionar que para garantizar una participación adecuada se hizo en el aula previamente un ensayo con el fin de corregir errores frecuentes.</p> <p>f) Proceso de edición y divulgación</p> <p>La versión final de los textos fue editada por la docente y publicada en un libro electrónico (ver Propuestas para enseñar lengua, v.3 en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ → García Marisol → libros electrónicos), el cual está disponible para ser consultado por los pares o compañeros de la misma carrera en años posteriores. Cabe aclarar que por razones económicas decidimos seleccionar 5 de las PPs presentadas en su versión final en un congreso local (10 en total), organizado para garantizar la divulgación de sus contenidos.</p>	<p>Ensayo de la presentación oral (15 minutos), en Power Point.</p> <p>Elaboración de un volante (resumen de la ponencia).</p> <p>X PARTE: Proceso de edición de un libro por parte de la docente (ver Propuestas para enseñar lengua, v. 2 en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ → García Marisol → libros electrónicos).</p> 

Reflexión final

El análisis de las experiencias ejecutadas demuestran que los estudiantes universitarios pueden producir textos escritos adecuados a la normativa escrita y a la estructura del género académico o profesional, si son acompañados por un experto que oriente el proceso de producción escrita con fines no sólo académicos sino también profesionales, durante un tiempo mayor a 6 meses. Es decir, el énfasis de la evaluación no está esencialmente en la detección de errores ortográficos sino sobre todo en el criterio de la adecuación a un contexto y a una audiencia.

Así también que la inclusión del destinatario y el tipo de medio en el que se divulgará, en las instrucciones de la tarea de escritura, motiva a los productores de textos a mejorar significativamente la versión final, de manera de proteger su imagen pública ante los potenciales lectores en la Internet y ante sus pares o compañeros de carrera, a quienes el siguiente año les asigno leer los textos producidos en el anterior periodo. Con esta iniciativa pretendo que quienes se inician en la cátedra tengan consciencia del compromiso que asumirán para el trabajo de producción textual en el aula y se entusiasmen teniendo la certeza de que es posible producir un texto comprensible, atractivo y útil.

Bibliografía

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Álvarez, L. y Russoto, R. (1996). *Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar*. *Investigación y Postgrado*, 11 (1), 11-39.

Beke, R. y Castelli, E. (1996). *Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura*. Caracas: Ediciones TAO.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bono, A. y Barrera, S. (1998). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida*. *Lectura y Vida*, 19 (4), 13-20.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat /Ed. 62.
- Díaz, J. y León, O. (2002). *Producción y metaproducción de textos escritos en educación vespertina*. Seminario para optar al grado de licenciado en Lengua y Literatura Hispánica y al título de profesor de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Flower, L. (1993). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt.
- García Romero, M. (1997). *¿Sabes resumir los estudiantes de nuevo ingreso?* *Clave*, 7, 25-34.
- García Romero, M. (1999). *Reflexiones sobre el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios*. *Clave*, 8, 85-94.
- García Romero, M. (2000). *Uso del portafolio como herramienta para evaluar la escritura en estudiantes universitarios*. *Entre Lenguas*, 5 (2), 98-110.
- García Romero, M. (2001). *El proceso de reescritura en la producción de textos 'acabados' de estudiantes universitarios*. *Legenda*, IV, 6, 44-51.
- García-Calvo, J. (1999). *La elaboración de resúmenes en el ámbito universitario*. *Akademias*, (1), 71-77. Disponible en www.revele.com.ve/pdf/akademias
- García-Calvo, J. (2000). *La escritura universitaria en el ámbito universitario: el resumen como texto académico*. *Akademias*, 2 (2), 33-46. Disponible en www.revele.com.ve/pdf/akademias
- Jáimez, R. (1997). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. *Investigación y Postgrado*, 12 (2), 93-119.
- Martin, J. R. (1993). *Genre and literacy: modeling context in education linguistics*. *Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Narvaja, E., Di Stefano, M. y Pereira, C., (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba: Buenos Aires.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. England: Cambridge University Press.
- Velásquez Rivera, M. (2005). *Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios*. *Literatura y Lingüística*, N° 16, 281-295.