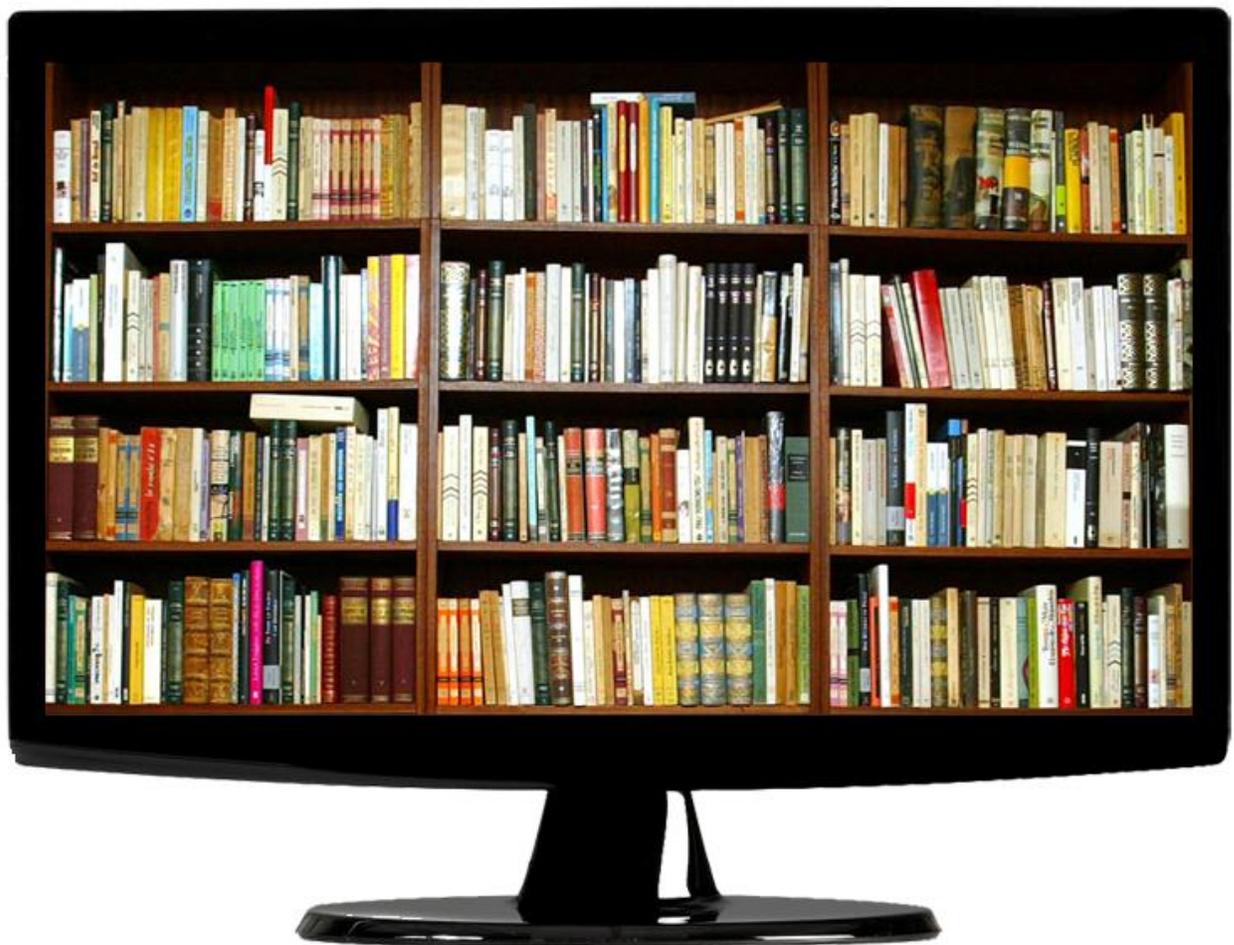


LETRAS SUCRENSES: PÁGINAS ABIERTAS A LA FORMACIÓN DE MAESTROS ESCRITORES EN EL MUNICIPIO ANTONIO JOSÉ DE SUCRE, ESTADO BARINAS

Yajaira Niño



Universidad de Los Andes
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

Letras Sucrenses: páginas abiertas a la formación de maestros escritores en el municipio Antonio José de Sucre, estado Barinas.

Primera edición 2013

© Yajaira Niño

© Universidad de Los Andes,

Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

Editor

Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)

Diseño y diagramación

Kevyn Acevedo (gastion47@hotmail.com)

Corrección de estilo

Ender Andrade

Traductor

Eber Bayona (eberde@yahoo.com)

Imagen de la portada:

Kevyn Acevedo

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY:

Depósito legal: lfi0762013370546

ISBN: 978-980-11-1576-2

Derechos reservados

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita del autor y editor.

Hecho en Venezuela

Made in Venezuela

Esta investigación recibió la Mención Publicación por parte del jurado evaluador:

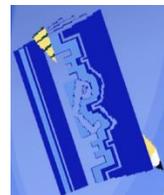
Jorge Moret Barillas

Dámaris Díaz

Nuby Molina Yuncosa



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Posgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura



Letras Sucrenses:

páginas abiertas a la formación de maestros escritores en el municipio Antonio José de Sucre, estado Barinas

Autor: Yajaira Niño

Tutora: Dámaris Días H.

San Cristóbal, 2009

Escribir

*Es navegar en mares de ideas azules
Nadar, dar vueltas y saltos incoherentes o coherentes
Entrar en la profundidad infinita del pensamiento
En ese ser a veces desconocido o simple y cotidiano
Hallar la brújula, el norte, el soporte de la existencia aún en la ausencia.*

Mi nombre cuando escribo

*Mi nombre cuando escribo queda anulado
En su lugar las palabras tomando vida,
cargando mi cuerpo
Sí, las palabras haciéndome plena sin datos de identificación
Mi nombre cuando escribo se hace inexistente,
en su lugar la metáfora, la esencia aún en otras voces
Mi nombre cuando escribo se borra letra a letra, fonema a fonema
ya no soy yo, son las palabras y en ellas la existencia
Mi nombre cuando escribo se desvanece como por arte de magia
entonces ellas, las palabras, se adueñan en una usurpación exquisita
Mi nombre cuando escribo puede ser el nombre de cualquiera y no importa,
importan ellas, las palabras.*

Yajaira Niño

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen Santísima por el don de la existencia y la virtud de amar y ser amada.

A mi padre, presente aun en lo ausente.

A mi madre por el tiempo entregado y jamás negado.

A mis abuelos por la grandeza invaluable de sus besos, abrazos y oraciones.

A mi hermana por estar, ser la entrega y la amistad incondicional.

A mi hermano por su género, en él también mi padre.

A mi hija por hacerme más humana y sensible ante la mirada inocente.

A mi esposo por la paciencia, comprensión y ternura siempre justa.

A la señora Mari por ser una gran orientadora en la maravillosa tarea de ser mamá.

A mis tíos por su nobleza y cariño.

A la profesora Dámaris Díaz H. por trascender los límites de la relación tutor-tutorado y ser un digno ejemplo de lo que significa ser maestra.

A los profesores de postgrado de la Universidad de Los Andes por contagiarnos ese amor infinito por la lectura y la escritura.

DEDICATORIA

A María José, a quien espero poder leerle, escribirle y ser leída por sus ojos infinitos.

A mi padre, viajero entre nubes infinitas. A él por dejarme como herencia la nobleza, la bondad ante lo humano y hasta el buen sentido del humor. Amado por siempre.

RESUMEN

Este trabajo se realizó desde la metodología de investigación acción participativa (IAP). Su concreción circula alrededor de la creación y producción de *Letras Sucrenses*, primera revista educativa del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas. El problema atendido fue la necesidad de lograr producciones escritas de calidad para este medio impreso. Se asumió el compromiso formativo de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo lograr que el docente produzca, escriba y publique sus escritos? ¿La existencia de un medio impreso puede servir de estímulo para que los maestros(as) hagan producción escrita de calidad? ¿Cuáles dificultades y competencias tienen los maestros para hacer producción escrita? Así, a la luz de este tipo de interrogantes y fundamentado en el enfoque por competencias, se diseñó el Programa de Formación de Maestros Escritores, concretado en el taller titulado Producir, Escribir y Publicar en donde participaron 14 maestros voluntarios, pertenecientes a diferentes instituciones del municipio. El taller fue ejecutado en tres fases y sustentado en diversas teorías sobre la escritura y la construcción del conocimiento. Las fases fueron: El estímulo del yo escrito; Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito, y Publicar para aportar. Después de corroborar las competencias alcanzadas, se identificaron las producciones que reunieron las condiciones y, satisfactoriamente, se logró desarrollar y fortalecer la escritura académica en los participantes, lo cual quedó reflejado en las producciones escritas publicadas en *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3.

Palabras clave: Formación docente, escritura académica, producción y publicación.

ABSTRACT

This work was performed from the methodology of participatory action research (PAR). Its concretion is around the creation and production of *Letras Sucrenses*, first educational magazine in Antonio Jose de Sucre municipality of Barinas. The problem addressed was the need for quality written work for this print. The training to respond to the following questions was assumed: How can the teacher produce, write and publish his or her writings? Does the existence of a printed medium can be used as a stimulus for teachers to make quality written production? What difficulties and skills do teachers have in order to produce written works? Thus, knowing such questions and based on the competency-based approach, the Writer Teacher Training Program was designed, embodied in the workshop entitled "Producir, Escribir, y publicar" in which 14 volunteer teachers from different institutions from that municipality took part. The workshop was carried out in three phases and based on various theories on writing and knowledge construction. The phases were: self-written Encouragement, writing construction, Deconstruction and reconstruction, and Providing through publishing. After corroborating the skills attained, the conditions that met productions and, successfully, managed to develop and strengthen academic writing in the participants were identified, which was reflected in a written work published in *Letras Sucrenses*, volume n.º 3.

Keywords: Teacher training, academic writing, production and publication.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
DEDICATORIA	6
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. EL PROBLEMA	12
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1. <i>General</i>	17
1.2.2. <i>Específicos</i>	17
1.3. DELIMITACIÓN	17
1.4. JUSTIFICACIÓN	18
MARCO TEÓRICO	20
2.1. ANTECEDENTES	20
2.1.1. <i>Estudios en el contexto nacional</i>	21
2.1.2. <i>Estudios en el contexto internacional</i>	24
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	26
2.2.1. <i>Formación por competencias</i>	27
2.2.2. <i>Formación de maestros escritores</i>	29
2.2.3. <i>La escritura: un modelo en etapas</i>	30
2.2.3.1. <i>Estrategias de planificación</i>	33
2.2.3.2. <i>Estrategias de escritura</i>	34
2.2.3.3. <i>Estrategias de revisión</i>	34
MARCO METODOLÓGICO	36
3.1. METODOLOGÍA	36
3.2. POBLACIÓN	39
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	39
3.3.1. <i>La observación</i>	39

3.3.2. <i>La encuesta</i>	40
3.3.3. <i>Análisis de documentos y evidencias</i>	41
INTERVENCIÓN DEL CONTEXTO OBJETO DE INVESTIGACIÓN	42
4.1. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA	42
4.2. TIPO DE PROGRAMA	43
4.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA	44
4.3.1. <i>Formación de maestros escritores</i>	44
4.3.2. <i>Teoría sobre el proceso de composición</i>	45
4.3.3. <i>Teoría de la redacción como proceso cognitivo</i>	46
4.3.4. <i>Modelo de lectura, escritura, textos escritos y teoría sociopsicolingüística</i>	47
4.3.5. <i>Formación por competencias</i>	48
4.4. MARCO LEGAL DEL PROGRAMA	49
4.5. CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	50
4.5.1. <i>Algunos datos referenciales sobre el municipio Antonio José de Sucre del Estado Barinas</i>	50
4.5.2. <i>Datos sobre el Distrito Escolar n.º 2</i>	51
4.5.3. <i>Experiencia previa a la aplicación Programa de Formación de Maestros Escritores</i>	52
4.6. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS ESCRITORES	53
4.7. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	53
4.7.1. <i>General</i>	53
4.7.2. <i>Específicos</i>	53
4.8. ETAPAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	56
4.8.1. <i>Fase 1: El estímulo del yo escritor</i>	56
4.8.2. <i>Fase 2: Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito</i>	58
4.8.3. <i>Fase 3: Publicar para aportar</i>	60
4.9. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	60
4.10. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	66
4.10.1. <i>Descripción del proceso de evaluación</i>	66
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	74
5.1. CONCLUSIONES	74
5.2. RECOMENDACIONES	76

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 77

ANEXOS..... 79

INTRODUCCIÓN

Producir, escribir y publicar; trío de verbos que denotan el horizonte de este trabajo de investigación y en su activación el camino para lograr textos escritos publicables en *Letras Sucrenses*, primera revista educativa del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas. Así, al amparo de este camino se crea un Programa de Formación de Maestros Escritores en el cual participaron, en principio, 14 maestros voluntarios pertenecientes a diferentes instituciones del municipio. No obstante, solo cinco de ellos lograron cumplir las tres fases consecutivas de este proyecto denominadas: El estímulo del yo escritor; Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito, y Publicar para aportar; los demás docentes quedaron pendientes para iniciar un nuevo proceso de formación y continuar fortaleciendo sus producciones escritas ya iniciadas.

He ahí una breve descripción de la trayectoria recorrida para la ejecución de este proyecto de promoción de la escritura, el cual fue estructurado en cinco capítulos consecutivos: el capítulo 1, donde se caracteriza la situación problemática observada. El capítulo 2, que permite reunir y describir los antecedentes y las teorías inherentes a la naturaleza de la investigación. El capítulo 3, que sirvió para referir la metodología, las técnicas e instrumentos empleados. El capítulo 4, que expone el programa de intervención aplicado y aunado a ello, presenta los resultados obtenidos a través de su desarrollo y culminación. Y, finalmente, se incorpora un capítulo 5 de conclusiones y recomendaciones.

Aunque el esfuerzo de investigación se concentra en estos cinco capítulos, preciso es destacar que la evidencia de aprendizajes y el proceso de transformación, ganado por los involucrados en la consecución de la investigación, se muestra en las publicaciones hechas en *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EL PROBLEMA

Durante el transcurrir de cada período escolar se generan en los ambientes educativos diversas experiencias, actividades y eventos culturales y pedagógicos, entre otros, que dan vida y recrean el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En la mayoría de los casos, lo acontecido queda recopilado solo en la memoria de los involucrados en el proceso de formación. Es decir, pocas veces se dejan muestras tangibles de esas vivencias y todo queda supeditado al momento, a la circunstancia, al día; algunas veces se expresan en carteleras y fotografías, sin mayores reflexiones. Al parecer, se piensa en cualquier recurso para dejar muestras de esos eventos, excepto en recurrir a la expresión escrita como medio para arrojar testimonios mejor sistematizados sobre la transitoriedad de los años escolares.

Maestros y maestras constantemente se quejan de las dificultades presentes en los estudiantes en cuanto al uso efectivo de la lectura y la escritura; mas el rol del docente

como modelador en la producción y construcción del texto escrito no suele referirse. Por tanto, se cree que el dominio efectivo de la escritura es una responsabilidad exclusiva del alumno y no del docente.

Estas realidades arrojan gran parte de las instituciones educativas adscritas al Ministerio del Poder Popular para la Educación del estado Barinas. Ahora bien, si se trata de precisar espacios, es conveniente referir el municipio Antonio José de Sucre, el cual cuenta con aproximadamente 1600 docentes, asignados respectivamente en 220 escuelas y liceos ubicados en el medio urbano y rural.

Al reflexionar sobre la imperiosidad de promover cambios en beneficio del sector educativo, en el mes de septiembre de 2006 se propuso ante la Coordinación de Cultura y el Distrito Escolar n.º 2 (Unidad de Ordenación y Gestión Educativa Municipal) la creación de un medio impreso titulado *Letras Sucrenses*. Se partió de un proyecto, el cual posteriormente se fue concretando con la aceptación de las entidades correspondientes, incluyendo la Alcaldía del municipio en lo que respecta al financiamiento.

En consecuencia, se contaba con los recursos y la disposición requerida para la edición, diagramación y publicación de la primera revista educativa municipal, cuya intención estaba concentrada en garantizar un espacio para lograr que la realidad del aula, los alumnos, el maestro y la escuela trascendiera y pudiera ser registrada en un texto abierto, flexible y colaborativo de toda la comunidad educativa del municipio Sucre del estado Barinas.

Para garantizar su edición periódica y de calidad se evidenció la necesidad de motivar y formar a los docentes para hacer producción escrita y divulgar sus experiencias socioeducativas; por tanto, se diseñó un taller con una duración de 20 horas titulado *¿Cómo lograr que el docente elabore y publique sus escritos?*

Fue así como se logró que treinta coordinadores pedagógicos, docentes de enlace entre las instituciones educativas y la Unidad de Ordenación y Gestión Educativa Municipal participaran en cuatro sesiones de trabajo consecutivas. Sin embargo, únicamente dos se dedicaron a escribir y reescribir para publicar en el medio señalado; los demás justificaron la ausencia de sus escritos por las limitaciones del tiempo y por los múltiples compromisos que han asumido; en fin, en cualquier razón que sirviera de excusa.

El panorama no era muy alentador, pues no bastaba contar con los recursos y la disposición de las autoridades del sector educativo. Antes bien, urgente y preciso era lograr la participación de los docentes en su rol de escritores de textos académicos.

Luego de varias invitaciones, además de los dos coordinadores pedagógicos referidos, treinta y cinco docentes de diferentes instituciones educativas presentaron sus artículos para la publicación respectiva. Sin embargo, al realizar una revisión exhaustiva de cada uno de estos, se observaron fallas considerables en relación con el uso efectivo de la escritura. Entre las más importantes debilidades se pueden destacar el incumplimiento de las propiedades del texto escrito (coherencia, cohesión, progresión temática), falta de adecuación y efectividad en el uso de los signos de puntuación, descuido en el tratamiento de las fuentes, expresiones innecesarias y repeticiones viciosas, incongruencias en la utilización de los conectores según su función, deficiencia en el cumplimiento cabal de la estructura del escrito y, por ende, desconocimiento de las etapas (planificación, escritura y revisión) inherentes a la escritura como proceso.

Independientemente de las limitaciones señaladas, en el mes de diciembre del 2006 se realizó la impresión y publicación de *Letras Sucrenses*, volumen n.º 1. Posteriormente, en el mes de abril de 2007, se publicó el volumen n.º 2. No obstante, las debilidades de los docentes escritores no habían sido atendidas, lo cual se puede asociar a una causa común: los(as) profesores(as), en su gran mayoría, restan importancia al

dominio de la escritura como competencia básica de todo profesional y como requisito de la sociedad del conocimiento.

Así pues, la publicación de las revistas (volumen 1 y 2) se cumplió con mucha calidad técnica y con bastante compromiso; sin embargo, se observó falta de variedad y calidad en los textos, lo cual dejó en evidencia que no se tenía claridad sobre qué, quiénes y cómo escribir para que este medio impreso lograra su función educativa, ganase aceptación y la comunidad pudiese disfrutar de un recurso impreso apropiado para informarse y recrearse.

En esa falta de orientación y formación en las competencias para la escritura académica estuvo enfocado el problema de esta investigación. Problema que ameritó ser atendido de manera sistemática, especialmente para que los docentes comprendieran la importancia de escribir bien y el compromiso de escribir para publicar. Esta situación demandó el diseño y aplicación de un programas formativo, cuyo propósito no estuvo únicamente vinculado con el desarrollo de habilidades para escribir. Más allá de eso, se trató de lograr que maestros y maestras asumieran la escritura como vía para la comprensión de la vivencia, el sentimiento y la esencia del pensamiento. Un programa que, como diría Peña (1995), permitiera:

Tocarnos por dentro, pues nada puede emocionar, ni interpelar, ni constituirse en una experiencia significativa, si no nos conmueve en lo más profundo. La escritura no es un artefacto que tiene existencia fuera del escritor, ni algo ajeno de lo que tuviéramos que apropiarnos. La escritura brota de una situación o acontecimiento cargado de sentido. Para el maestro, poner por escrito una experiencia educativa supone, ante todo, haberla vivido plenamente, creer en ella, haber participado en su gestación o en el proceso mismo en el que día a día se construye (p. 8).

A luz de los retos y el desafío de formar docentes escritores que tomaran la escritura como parte indispensable en el transcurrir de su ejercicio profesional fue preciso preguntarse: ¿Es posible lograr que el docente escriba por el placer de comprender e interactuar con su propia experiencia educativa? ¿Cuáles son las dificultades y competencias que tienen los maestros para escribir? ¿La existencia de un medio impreso puede servir de estímulo para que los maestros(as) escriban? ¿La aplicación y desarrollo de un programa para activar competencias de escritura es la vía para formar docentes escritores? ¿Existe disposición por parte de los maestros para superar las fallas que presentan en cuanto al uso que dan a la escritura?, y una última interrogante para reiterar el punto de partida: ¿Cómo lograr que el docente produzca, escriba y publique sus escritos?

El horizonte no parecía estar despejado en relación con el uso que daban a la escritura los maestros y maestras del municipio Sucre. Era indudable que no bastaba contar con los recursos para cubrir con los gastos inherentes a la impresión de *Letras Sucrenses*; antes bien necesario era desarrollar producciones escritas dignas de publicar, de calidad, variadas, amenas, las cuales realmente respondiesen a sus audiencias y, por ende, contribuyesen con la promoción de los escritores-lectores.

De manera, pues, que se hizo ineludible tomar iniciativas destinadas a transformar esa realidad y así demostrar que es posible escribir y hacer publicaciones de alta calidad en el referido medio impreso. De no ser así, se continuaría creyendo que todo lo que se escribe merece ser publicado independientemente de su calidad.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. General

1. Desarrollar competencias de escritura académica en los docentes del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas con los fines de lograr calidad en las publicaciones destinadas a *Letras Sucrenses*, primera revista educativa municipal.

1.2.2. Específicos

1. Detectar habilidades, debilidades y experiencias de escritura académica en los maestros y maestras del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.
2. Diseñar un programa de formación profesional a partir de las habilidades y debilidades encontradas y en función del desarrollo de competencias del maestro como escritor.
3. Desarrollar el programa y promover valores inherentes al proceso de escribir para publicar.
4. Producir y editar el volumen n.º 3 de *Letras Sucrenses* con las producciones escritas elaboradas por los participantes del programa.
5. Evaluar la efectividad del programa de formación y de las estrategias aplicadas.

1.3. DELIMITACIÓN

Los esfuerzos de este estudio estuvieron enfocados en los docentes del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas, específicamente en quienes se dispusieron a participar voluntariamente en el programa de intervención que se llevó a cabo.

La propuesta de intervención fue aplicada durante un período de 12 semanas. La dinámica de trabajo se estableció de acuerdo con las necesidades y capacidades del grupo en estudio.

1.4. JUSTIFICACIÓN

En todos los niveles del contexto escolar, la escritura constituye un elemento esencial para cumplir con las actividades vinculadas al proceso de formación. Escribir bien es, en esencia, estar en condición de ordenar las ideas y en emitir un pensamiento crítico que fije posición frente a cualquier tópico. De ahí la importancia de que los responsables de formar a las futuras generaciones conciban la escritura como elemento ineludible en la producción de conocimientos y en el análisis permanente de la práctica pedagógica.

En consecuencia, esta investigación se justificó por razones pedagógicas y didácticas, es decir, por la necesidad de desarrollar competencias para hacer producción escrita. Además, por razones institucionales, al contribuir con la formación y actualización de los docentes, ayudarlos a comunicarse y a servir de mediadores en sus contextos laborales. Las razones sociopolíticas se hacen sentir al promover una mejor sistematización de los escritos de una revista formativa y de divulgación comprometida con las vivencias de un municipio y con la calidad de los escritos.

Orientar la escritura de maestros y maestras significó generar una transformación: aceptar que escribir no es transcribir, práctica generalizada en el contexto educativo. Asumir que escribir es producir conocimientos, descubrir lo que sucede en quienes escriben cuando se trasladan los pensamientos al registro escrito; como diría Smith (1990):

Ocurren cosas cuando uno escribe. Se generan y desarrollan ideas en la interacción entre el escritor y lo que está escribiendo, lo cual no sería posible si se dejara

que las ideas fluyeran y se desvaneciera en la transitoriedad del pensamiento (p. 24).

En este sentido, cabe destacar que escribir involucra una tarea laboriosa que demanda el cumplimiento de etapas y procesos mentales de planificación, escritura y revisión. Por ende, concernió a esta investigación profundizar en la escritura como proceso cognitivo por etapas. De hecho, se hizo indispensable asumir que escribir para publicar requiere de mayor cuidado y dedicación.

Por último, este trabajo se justifica por su trascendencia cultural, pues no se trató solo de fortalecer la escritura de maestros y maestras, sino de lograr la producción de textos escritos dignos de publicar en un medio impreso y así fortalecer la función social de la escritura como recurso para comunicarle a la comunidad las ideas y experiencias que envuelven una práctica educativa más allá de las aulas.

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Detrás de toda publicación escrita, incluso más allá del medio (periódicos, revista, libros, entre otros) impreso o electrónico, está involucrado todo un proceso de construcción, reconstrucción y reflexión en torno a lo escrito, tantas veces como sea necesario. De ahí que escribir para publicar requiere de un compromiso mayor aún, pues amerita de varias actividades de perfeccionamiento previas. Sin embargo, por encima de toda publicación como fin último está la necesidad de promover la comprensión de las razones por las cuales maestros y maestras han de asumir la escritura como parte indispensable para la interpretación y análisis de su propia práctica.

Con la intención de enriquecer y fundamentar los objetivos de este trabajo, se hizo preciso referir varios estudios desarrollados tanto en el contexto nacional como internacional. A continuación se señalan:

2.1.1. Estudios en el contexto nacional

Colmenares (2000) desarrolló una investigación titulada *Capacitación de docentes para la producción y publicación de experiencias pedagógicas*. En principio, la autora se enfocó en un grupo de docentes incorporados al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del estado Táchira (MECE). No obstante, posterior a la aplicación de una encuesta, seleccionó los interesados en escribir para publicar sus experiencias en una revista. En primera instancia se creó un taller con una duración de 60 horas, a través del cual los maestros y maestras participantes interactuaron con sus propios textos, con los supuestos teóricos y con la esencia de su práctica pedagógica.

Aunado a esto, promovió actividades de acompañamiento en las aulas para determinar la evolución de los aprendizajes en el contexto real. A su vez fue diseñando una revista titulada *Maestros hoy*, espacio recopilador de las producciones escritas de los maestros para los maestros. La experiencia resultó ser muy significativa, pues no solo impulsó la escritura, sino la investigación constante de la experiencia pedagógica, la cual una vez sistematizada se publicó en la referida revista.

Otro aspecto relevante es que este trabajo divulgativo no quedó subordinado estrictamente al cumplimiento de una tarea académica, antes bien ha logrado sostenerse y mantenerse en el transcurrir del tiempo. De hecho, se han publicado varios números de la señalada revista.

Los aportes de la investigación de Colmenares resultan significativos para los propósitos planteados en este estudio, pues esta estuvo concentrada en la aplicación de un programa de capacitación destinado al desarrollo de las competencias para escribir en maestros y maestras; intención que reafirma la esencia de *Letras Sucrenses: páginas abiertas a la formación de maestros escritores*.

Cáceres (2001) realizó una investigación titulada *Los círculos de participación: una opción para promocionar la escritura con los docentes de una escuela rural del estado Táchira*. La autora, a través de la metodología de carácter descriptivo y la tipología de investigación cualitativa, concentró sus esfuerzos en promover la producción escrita en los maestros por medio de los círculos de participación, entendiéndose estos como espacios de interacción e intercambio de textos escritos producto de la creatividad y práctica del docente. Se trabajó con un grupo de seis participantes, quienes fueron descubriéndose como escritores. Este estudio condujo a reconocer que cuando la lengua escrita se presenta de manera natural y espontánea puede convertirse en foco de interés para la expresión y reflexión del pensamiento. Además de valorar la necesidad de proveer al docente de escenarios diversos para la construcción de textos, pues los involucrados en la investigación no solo escribieron en los círculos de participación, sino en sus casas en forma libre y por voluntad propia.

Es importante traer a relucir el trabajo de Cáceres, pues sus aportes se corresponden con esta investigación en lo que respecta a la naturaleza del estudio y a la creación de espacios para la interacción de los maestros en actividades directamente vinculadas con la producción escrita. Además, la autora profundizó en la comprensión de la escritura como herramienta para la reflexión de la experiencia y práctica docente, lo cual coincide con los propósitos de este trabajo.

Avilán (2000), profesora de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ), en trabajo titulado *Alas de la palabra escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos*, se planteó la creación de espacios para la divulgación y análisis de la escritura en estudiantes universitarios en su rol como autores y productores de textos expositivos. La autora recurrió a la investigación de tipo descriptivo con base en el método etnográfico. A través de este diseño se enfocó en el análisis de las actividades cognitivas, las operaciones mentales, estrategias y todo cuanto ocurría durante la elaboración del escrito.

Este estudio reveló que los estudiantes desconocen los procesos cognitivos o mecanismos mentales que se desarrollan cuando se escribe. En consecuencia, Avilán diseñó algunos talleres, cursos y conversatorios relacionados con la producción, construcción, reconstrucción y sucesiva publicación de lo escrito. En efecto, refiere como evidencia la publicación de un periódico de 20 páginas titulado *Al maestro hoy* y un libro de lectura titulado *El sabor de las primeras letras*.

Los estudios de esta investigadora dan aportes valiosos para la investigación que se llevó a cabo en cuanto a la comprensión del proceso cognitivo que deviene del acto de escribir. Es decir, el análisis de la conexión existente entre pensamiento y producción de textos escritos. Análisis materializado en la publicación de *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3. Serrano (2006), profesora de la Universidad de los Andes, Mérida, realizó un estudio titulado *Desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en la formación del profesorado*, el cual estuvo dirigido a estudiantes universitarios de formación docente. Su objetivo consistió en lograr que los involucrados, a través de los contenidos del área de lenguaje, desarrollaran competencias para explicar, describir, argumentar o justificar sus ideas o puntos de vista. Este trabajo recurrió a varias estrategias, entre ellas, intercambios orales, elaboraciones escritas por medio de síntesis basadas en los contenidos tratados durante la clase, exposición de los trabajos escritos y evaluación de los aprendizajes alcanzados. A la luz de la dinámica de trabajo, la autora comprobó que mientras más responsabilidades se les asignen a los estudiantes mayores serán sus capacidades para expresar sus razonamientos tanto de manera oral como escrita.

Conviene a la naturaleza de esta investigación señalar el trabajo de Serrano, pues el objetivo y las estrategias aplicadas por la autora semejan las empleadas en esta indagación, ya que aquí se trató de orientar a un grupo de maestros(as) en el logro de competencias para escribir. Además, se recurrió a la descripción y argumentación como técnica de expresión. Técnicas que también fueron empleadas por los involucrados en el estudio de la investigadora mencionada.

2.1.2. Estudios en el contexto internacional

Peña (2005) cuenta con un programa de orientación de la escritura a través de la *Red de maestros escritores*. Es un proyecto dirigido al desarrollo de la identidad de los maestros y las maestras colombianas y a la cualificación y revaloración de su trabajo, mediante el ejercicio de la escritura. Este trabajo tuvo sus orígenes en la Fundación Antonio Restrepo Barco, por medio de un concurso del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación de Bogotá, otras regiones de Colombia y algunas universidades.

Los propósitos del programa están dirigidos a promover la revaloración de los conocimientos del docente. Además del reconocimiento de que la sistematización del saber pedagógico, mediante relatos escritos por maestros y maestras, representa una fuente muy valiosa para enriquecer investigaciones sobre la escuela y los educadores.

En esta experiencia participaron maestros y maestras de diferentes zonas geográficas de Colombia, con edades, experiencias y niveles de formación muy heterogéneos, desde normalistas que apenas estaban comenzando su carrera docente, hasta licenciados y magísteres con una larga experiencia.

El proceso metodológico seguido estuvo fundamentado en cuatro talleres de escritura ejecutados de la siguiente manera: en primera instancia, los docentes, antes de iniciarse en la producción escrita, identificaron su situación comunicativa, consideraron sus potenciales lectores, los propósitos y el contexto en el que se inscribía su escritura. Luego elaboraron un breve proyecto o plan del texto, que fue modificándose o ajustándose a medida que se avanzó en la escritura.

Posteriormente, escribieron un primer borrador sin ningún tipo de reglas o condicionamientos. Los maestros enviaron sus textos por *e-mail*, los cuales fueron

corregidos y coevaluados en sesiones de trabajo consiguientes. Luego, establecieron un plan de acción para autocorregirse. Una vez cumplida esta actividad, volvieron a someter sus escritos a la revisión por parte de los talleristas. Y así, considerando las limitaciones del tiempo, se repitió una y otras vez la actividad de lectura y revisión de lo escrito.

Los resultados del trabajo emprendido por Peña han conducido a reconocer que el proceso de escritura resulta tanto o más importante que el producto escrito. De ahí que como resultado de este trabajo se han publicado dos libros que recogen una gran diversidad de experiencias, en textos escritos por los mismos maestros. La Fundación Antonio Restrepo Barco publicará un tercer libro con la sistematización y el balance crítico de la experiencia.

Es inevitable señalar el aporte de Peña, pues su compromiso reivindicó la experiencia de maestros y maestras en sus aulas, un programa que revalidó la escritura como fuente para la difusión y comprensión de lo que se es y se hace en el interior de la maravillosa tarea de formar. En fin, una experiencia muy parecida a la aplicación del programa de formación de maestros escritores.

Azcona y Fernández (2007), respaldadas por un Programa de Actualización del Instituto Superior de Formación Docente de Argentina, culminaron una investigación titulada *La producción escrita de las docentes en espacios de capacitación: dificultades y variables*. El propósito de este trabajo fue conocer las deficiencias más recurrentes en la producción escrita de veinte (20) profesionales de la Educación General Básica de este país, quienes participaron en una secuencia de seminarios de escritura en los cuales entregaron variadas de producciones escritas. Por ello, a partir de los primeros trabajos presentados por las docentes/alumnas, el interés se orientó hacia la búsqueda de los obstáculos y las razones que dificultaban el armado de textos académicos. Así pues, el problema de investigación estuvo enfocado en las dificultades evidenciadas en sus

trabajos escritos, las variables que intervienen en su construcción, la percepción que ellas tenían de sus escritos y las dificultades que se les presentaban al momento de elaborarlos. El proyecto se sustentó en el paradigma interpretativista y optó por el estudio de casos. Seleccionaron 5 (cinco) casos típicos, que manifestaban un amplio rango de situaciones y procesos de producción escrita disímiles, lo cual permitió identificar las dificultades y variables presentes en cada caso. Además, aplicaron entrevistas, emplearon técnicas de análisis de contenido y suministraron encuestas a la totalidad de las docentes/alumnas (20).

A la luz del análisis de los trabajos escritos y los datos recopilados con los instrumentos, las autoras diseñaron varias estrategias dirigidas a dar respuesta a cada uno de los focos problemáticos encontrados. Concluyeron que la escritura de los docentes debía ser concebida como una herramienta intelectual y cultural. Intelectual porque favoreció la objetivación del discurso y la materialización del pensamiento, la revisión crítica de las propias ideas y su transformación, y, cultural, porque permitió la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento.

En correspondencia con las pretensiones de esta investigación, resultó concerniente exponer el trabajo de Azcona y Fernández, pues de manera coincidente aquí se logró que docentes involucrados comprendieran la importancia de la escritura como recurso intelectual y sociocultural. Intelectual en el ejercicio exquisito de transformar los pensamientos e ideas en registros tangibles y socioculturales en el valor que tiene producir ideas para socializarlas.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Varios tópicos convergen en esta investigación. Uno de ellos, quizá el principal, está vinculado con la formación del maestros escritores. El otro está relacionado con la necesidad de activar el cumplimiento y reconocimiento de la escritura como proceso en

etapas. Así que para la sustentación teórica de cada uno de estos focos temáticos se recurrió a los siguientes aportes de naturaleza cognoscitiva, constructivista y pedagógica.

2.2.1. Formación por competencias

La búsqueda de una respuesta curricular más integral y más comprometida con los múltiples desafíos de la actualidad condujo a los distintos organismos internacionales, investigadores e innovadores a proponer y difundir, de manera consistente, la formación por competencias como un nuevo formato pedagógico y didáctico para atender el desarrollo de las potencialidades de las personas y de sus necesidades de saber para actuar con mayores posibilidades de éxito en los diferentes entornos profesionales o laborales.

Las competencias son definidas por diversos autores y con distintos énfasis. Pueden asumirse como un saber hacer situado y como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas.

Es importante clarificar sus exigencias y sus alcances. Al respecto Perrenoud (2001), reconocido por sus valiosos aportes al tema, explica que la competencia:

Es la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 509).

Por ello, formar por competencias se convierte en un esfuerzo que articula diversos enfoques psicológicos, sociológicos, didácticos y promueve el paradigma

complejo para abordar la realidad. Sin duda, forma parte de un movimiento pedagógico que impregna todos los niveles del sistema educativo y se difunde, mundialmente, a través de distintos eventos e incluso de la literatura y recursos en líneas.

Desde el punto de vista psicológico, la competencia se fundamenta en las estructuras cognoscitivas de la persona, de sus condiciones y de sus recursos para actuar, e implica capacidades, habilidades, dominio y actitudes. Además, requiere atender los distintos tipos de aprendizajes y estrategias cognitivas. Desde el punto de vista profesional, ser competente remite a demostraciones satisfactorias o exitosas, como efectividad, eficacia, participación, pertinencia y creatividad.

Tobón, S. (2006) afirma que “este enfoque requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación con el fin de abordar la realidad en su multiidimensionalidad” (p. 46).

El reto de formar por competencias es atender el desarrollo de las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, además atender un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones y transmisión de información, entre otras, considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación. Por tanto, se pueden ubicar distintas clasificaciones de competencias que abarcan las básicas, interpersonales, técnicas y profesionales.

Se busca que del sistema educativo egresen personas competentes o aptas para movilizar, articular y poner en acción valores, conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo, el crecimiento personal y el desarrollo regional.

Planificar desde este enfoque es empezar a analizar las demandas de los contextos y precisar los “problemas” a los cuales el sistema educativo y los alumnos pueden darles

respuesta. Esa contextualización es el principio de un proceso formativo comprometido con la transformación social y con una enseñanza estratégica, sustentada en diversos enfoques sociocognitivos.

Desde el punto de vista educativo, Zabala y Arnau (2007), promotores de cómo aprender y enseñar por competencias, enfatizan que ha de identificarse:

aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que le enfrenta la vida. Por tanto, desarrollar competencias consiste en una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan el mismo tiempo y de manera relacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (p. 45).

2.2.2. Formación de maestros escritores

Carlino (2003), al reflexionar sobre la escritura y la formación docente, señala que “al maestro le corresponde conocer y manejar el sistema de escritura en toda su extensión, sus características léxicas, sintácticas y gramaticales, así como lograr lectores y escritores competentes y eficientes” (p. 18). De ahí que resulta prioritario que el docente cuente con bases sólidas en las áreas de lectoescritura, pues esto le asegurará una práctica pedagógica exitosa. De no ser así, se encontrará con serias dificultades a la hora de orientar a sus alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

Peña (1995) refiere que “la escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar el saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla” (p. 26). Por tal motivo, lo que el maestro comunica no es simplemente el registro de su experiencia, sino el resultado de un ejercicio reflexivo en el

que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero esta es un instrumento intelectual que constituye y nutre ese saber.

2.2.3. La escritura: un modelo en etapas

Flower y Hayes (1996), en su *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*, refieren un modelo en etapas, el cual plantea que el acto de redactar está vinculado a tres etapas fundamentales. Una de *planificación*, donde los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. El proceso de organización parece jugar un papel importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, dado que es capaz de agrupar ideas y formar nuevos conceptos. Una etapa de *traducción* (escritura), la cual consiste en convertir las ideas en lenguaje visible. La tarea del escritor es traducir a significado; puede hacerlo utilizando palabras y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal del idioma escrito. Y una última etapa de *revisión* que depende de dos subprocesos: *evaluación* y *revisión*. En la revisión los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones o con miras a valorar sistemáticamente el texto. En la evaluación, los escritores controlan el proceso y su progreso. Esta verificación funciona como una estrategia que permite determinar la efectividad de cada una de las etapas anteriores.

A la luz de la concepción cognoscitivista, los autores ponen de manifiesto que escribir es un proceso que amerita la participación plena del escritor, quien ha de aplicar operaciones mentales asociadas a la planificación, escritura y revisión, lo cual, a su vez, exige que el productor de textos tome en consideración aspectos como el propósito del escrito, los posibles lectores, el plan de acción de la tarea de escritura, el contenido, las características y el tipo de texto, el léxico adecuado, la morfosintaxis normativa, la coherencia, la cohesión, la adecuación, la concordancia y la ortografía, entre otros.

Todo esto conduce a establecer algunas diferencias entre los escritores experimentados que cumplen con las etapas del proceso de escritura y aquellos novatos que no se ocupan de estas. Los experimentados se dedican a cumplir de manera consciente con la planificación, escritura y revisión de sus producciones. En contraposición, los novatos incursionan directamente en la escritura del texto, sin la intención mínima de planificar y mucho menos revisar todo cuanto escriben.

Dubois (1993) afirma que hay cuatro energías en constante juego cuando se trata de escribir: *el loco, el arquitecto, el carpintero y el juez*. El loco se pone de manifiesto en el momento en que el escritor se encuentra lleno de ideas y escribe abiertamente sin recatos. El arquitecto se hace presente cuando el escritor se ocupa de organizar secuencialmente las ideas producidas por el loco, las selecciona y sistematiza. El carpintero se encarga de asegurar la claridad y la estructura de los párrafos. Y, finalmente, el juez emite un cuestionamiento profundo del texto elaborado.

Scardamalia y Bereiter (1992) mencionan dos modelos para orientar la enseñanza de la composición escrita: uno denominado *contar lo que uno sabe* y otro titulado *transformar el conocimiento*. El primero supone incursionar en la escritura de manera natural y espontánea, mientras que el segundo sostiene que la escritura es un proceso que demanda de estrategias destinadas a la resolución y superación de problemas.

Los autores manifiestan inclinación por el modelo *transformar el conocimiento*, pues a través de este se profundiza en el análisis de la actividad mental en la cual se conjugan el conocimiento y las estructuras cognitivas involucradas en el proceso de composición, mientras que en modelo *contar lo que uno sabe* se concentra solo en la reproducción de las ideas que se tienen en la mente. No obstante, por encima de las ventajas o desventajas de los modelos señalados, los autores aclaran que sirven para distinguir a los escritores expertos de los inexpertos.

Cassany (1994) en su *Enfoque sobre el proceso de composición* señala que para escribir bien los autores deben saber utilizar el código escrito en una situación concreta, desarrollar buenos procesos de composición de los textos. De ahí que los escritores competentes suelen estar más conscientes de la audiencia. Dedicar tiempo a pensar en sus características y, por ende, se detienen a planificar lo que desean escribir. Antes de redactar hacen planes, esquematizan y definen los objetivos que persiguen al escribir. Una vez agotada su planificación, se concentran en escribir y releer los fragmentos redactados. Esta estrategia les ayuda a mantener el sentido global del texto. Finalmente, orientan sus esfuerzos a revisar y retocar el texto las veces que sea necesario.

Aunado a esto, el autor señala que los escritores competentes no siempre cumplen un proceso de redacción lineal y ordenada, en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer una versión final del escrito. Contrariamente, señala que este proceso suele ser recursivo y cíclico y puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo.

Igualmente, este investigador insiste en que a menudo los estudios sobre la escritura enfocan sus esfuerzos hacia las versiones finales, obviando todas las etapas y subetapas involucradas previas al producto final. De hecho, afirma que los escritores solo difunden las versiones finales de sus textos y los lectores también se interesan exclusivamente por estas. Se destruye el material intermedio de la composición: listas, esquemas, borradores, notas, apuntes y correcciones, entre otras.

Cassany cree que se conservan pocos borradores de obras literarias y carece de interés conocerlos o estudiarlos; tendencia opuesta en otras áreas como la arquitectura, la pintura, la escultura y el teatro, pues en ellas el proceso de realización de la obra merece atención, por lo que se conservan las producciones intermedias: planos, maquetas, dibujos, esbozos, grabaciones de ensayos, entre otros. Sin embargo, en lo que respecta al texto escrito la consideración del material intermedio es negativa. Los textos

con tachaduras, correcciones o manchas se califican como sucios, feos, torpes e incluso vergonzosos para su autor. La única imagen aceptada de un escrito es la de una hoja pulcra, con líneas y márgenes rectos, con párrafos en formato de caja. De hecho, los contextos académicos han asumido que una de las enseñanzas primordiales de la escritura es la de exigir la presentación impecable de las producciones escritas, el respeto por los aspectos formales de presentación de los textos, antes de ocuparse de activar y fortalecer cada una de las etapas del proceso de escritura.

De ahí que el autor señala que infortunadamente se ha fomentado la idea de que los textos publicados no tienen versiones provisionales intermedias y que sus autores los generaron de manera espontánea, sin esfuerzo, directamente en su versión final y pública como si fueran enunciados de una conversación. Por tal motivo, quienes desean escribir, generalmente, no cuentan con la oportunidad de observar a los autores en plena acción (produciendo borradores, equivocándose, rectificando) ni de leer las producciones provisionales de un escrito. Al carecer de modelos reales y al asociar la escritura con versiones finales, pulidas y sin rastros de error o esfuerzo, el inexperto tiende a creer que corregir no es necesario, que planificar o elaborar un texto es una pérdida de tiempo; que la revisión, antes de mejorar, desvirtúa la intención del escrito y, en definitiva, que las producciones escritas deben ser concebidas en una sola textualización, en un acto único de enunciación en prosa.

Con base en las ideas de este autor, surgen una serie estrategias encaminadas a consolidar cada una de las etapas del proceso de escritura.

2.2.3.1. Estrategias de planificación

1. Considerar la audiencia, sus características e intereses.
2. Intercambiar ideas con otras personas sobre el tema en torno al cual girará el texto.

3. Consultar diversas fuentes de información.
4. Construir esquemas, diagramas y mapas de conceptos con las ideas que se vayan generando.
5. Definir cómo será el texto: tipología, extensión, presentación e intención.

2.2.3.2. Estrategias de escritura

1. Dejar fluir sobre el papel las ideas de manera espontánea.
2. Concentrarse en aspectos particulares del texto.
3. Procurar emplear un lenguaje en correspondencia con el efecto que se desea lograr al escribir.
4. Cuidar la sintaxis y el vocabulario.

2.2.3.3. Estrategias de revisión

1. Establecer comparaciones entre el texto producido y los planes previos.
2. Hacer una lectura detallada, concentrándose en aspectos de contenido (ideas, estructura, coherencia, cohesión, concordancia, entre otras) y de forma (gramática, puntuación y ortografía, entre otros).
3. Rehacer o retocar el texto: eliminar o añadir palabras, utilizar sinónimos, reformular ideas de manera parcial y global.

Cassany (1994), Flower y Hayes (1996), Scardamalia y Bereiter (1992) coinciden en que la escritura es un proceso que debe estar asociado a tres etapas fundamentales: planificación, escritura y revisión. Planificar para tomar conciencia de lo que se desea con la construcción del texto escrito. Escribir sobre la base de los planes previos (esquemas, cuadros, notas), intentando hacer un seguimiento de los mismos para no alterar los fines

perseguidos. Y revisar para valorar la calidad de la producción, afinar detalles, reconstruir las ideas y dar sentido global al texto.

En concreto, es oportuno decir que las pretensiones de este estudio no podrían haber estado desvinculadas de los aportes hechos por los autores contrastados, pues, como ya se ha visto, los intereses en este particular estuvieron estrechamente relacionados con la formación de maestros escritores y con la búsqueda de la orientación y fortalecimiento de la escritura como proceso por etapas.

MARCO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGÍA

Durante los últimos años, la metodología de investigación aplicada a las ciencias sociales se ha visto envuelta en un proceso de transformación que evidencia un marcado interés por los estudios de carácter cualitativo. Esto, según Martínez (1999), se debe a los escasos resultados que la orientación cuantitativa ha tenido en áreas tan importantes como la educación y el desarrollo humano.

La metodología cualitativa rechaza la intención de cuantificar toda realidad, y destaca, en cambio, la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque no reduce la explicación del comportamiento del hombre a la visión positivista de considerar los hechos sociales como cosas, sino que valora la importancia de la realidad tal y como es vivida por este (Martínez, 1999).

Así, al amparo del paradigma cualitativo, este trabajo se desarrolló bajo la metodología de investigación acción participativa (IAP), la cual, según Martínez (2000), es un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores y,

por tanto, asumen un rol activo durante el desarrollo de la investigación. El investigador, por su parte, actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado.

Dada la concepción y naturaleza de la metodología IAP empleada en este trabajo, se trató de promover y mantener la interacción e intercambio activo entre el objeto y el sujeto de investigación. Así, el proceso de indagación se materializó a través del un Programa de Formación de Maestros Escritores (PFME) diseñado y aplicado, el cual empleó como instrumento el taller denominado Producir, Escribir y Publicar con una duración de 48 horas, a razón de 4 horas semanales para un total de 12 semanas. En este se inscribieron formalmente 20 docentes. Sin embargo, solo catorce (14) asistieron regularmente durante la primeras siete (07) semanas; luego quedaron cinco (05) maestros, quienes acudieron hasta el final y presentaron sus producciones escritas en *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3. Es preciso destacar que la razón de la inasistencia de los demás maestros obedeció al inicio y desarrollo de un ciclo de talleres y reuniones direccionadas por la Zona Educativa del estado Barinas a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

La complejidad del proceso de escritura y del proceso de adquisición de competencias incidió en que la ejecución del taller se realizará en tres fases:

Fase 1: El estímulo del yo escritor

Aquí se identificaron las potencialidades y destrezas presentes en cada participante para escribir. La atención estuvo concentrada en las experiencias educativas previas. Se tomaron aquellas de carácter significativo para los involucrados. Se trató de dejar fluir las ideas de manera espontánea, es decir, se estimuló al yo escritor –como se le denominó– en el entendido de que todos contaban con la capacidad para transformar el

pensamiento y el recuerdo en texto escrito. Como resultado, se obtuvo un listado de posibles temas como incentivo para escribir.

Fase 2: Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito

Esta fase sirvió para planificar y organización las ideas identificadas en la fase anterior. Aquí se elaboraron esquemas, diagramas y mapas conceptuales, entre otros, que permitieron establecer patrones del tema y del contenido que se deseaba desarrollar por escrito. Además, se consideró la posible audiencia, la intención con que se deseaba escribir y la reacción que se anhelaba provocar en el lector (ver *anexo 6*).

Una vez estructurados los planes, se fue redactando el primer borrador, el cual fue sometido a lecturas y revisiones colectivas. En lo sucesivo, se desarrolló un borrador más, se revisó cooperativamente y, de manera individual, se comenzó a trabajar en lo que sería un último borrador para una versión definitiva. Es importante destacar que entre una y otra se tomaron intervalos de una semana para iniciar la deconstrucción y reconstrucción respectiva. También se recurrió a los modelos textuales existentes, es decir, se hizo revisión de la estructura interna y externa de artículos publicados en revistas educativas reconocidas. En consecuencia, se procedió a desarmar y rearmar las producciones escritas las veces necesarias. Finalmente, se comenzaron a ultimar los detalles para tomar la vía de la posible publicación.

Fase 3: Publicar para aportar

En la intención de promover conciencia social sobre el compromiso asociado a toda publicación escrita, se desarrollaron revisiones colectivas e individuales, las cuales permitieron identificar los textos que reunían las condiciones para ser publicados en

Letras Sucrenses, volumen n.º 3. Así pues, se valoraron las competencias alcanzadas a través de los indicadores de logro definidos según los niveles preestablecidos para los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (ver *anexo 07*).

Una vez hecha la valoración respectiva y habiéndose cumplido con las fases referidas, se procedió a publicar las producciones de cinco (05) participantes, por cuanto fueron los que alcanzaron las competencias, según los indicadores de logros definidos.

3.2. POBLACIÓN

En principio se contaban con veinte (20) docentes voluntarios, quienes hicieron su inscripción formal para participar en el proceso de investigación. Sin embargo, solo asistieron catorce (14), de los cuales cinco (05) cumplieron con los objetivos, competencias e indicadores fijados hasta concluir con el programa de intervención.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el desarrollo consecutivo de esta investigación se recurrió a técnicas como la observación, la encuesta y el análisis de documentos. A continuación se describe cada una de ellas:

3.3.1. La observación

Hurtado (2000) refiere la observación como el proceso mediante el cual se perciben hechos o fenómenos bien sea en forma directa o con la ayuda de instrumentos adecuados al contexto objeto de estudio. Asimismo, la define como el producto del proceso aplicado, es decir, como el resultado en sí mismo. Ahora bien, para efectos de este estudio se aplicó la observación atendiendo a las siguientes tipologías:

1. Observación libre no estructurada: como su nombre lo indica, no requiere de una guía o estructura rígida; al contrario se realiza de manera espontánea. De ahí que en este trabajo se aplicó a través de la descripción y caracterización (registro diario) de las situaciones observadas en el desarrollo de las sesiones de trabajo inherentes al proceso de investigación. Por eso, cada una de las experiencias acontecidas al interior de los encuentros entre la investigadora y los participantes fueron registradas en un diario digital (registro anecdótico), el cual permitió ir monitoreando las actividades inherentes al desarrollo y ejecución del programa de intervención aplicado (ver *anexo 08*).
2. Observación estructurada: también se recurrió a este tipo de observación, para lo cual se empleó como instrumento la escala de estimación. En esta se incluyeron las competencias, los niveles de conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal), los indicadores de logro y el rango (alto, medio, bajo) inherentes al programa de intervención respectivo. El instrumento aplicado permitió hacer una valoración porcentual de los indicadores alcanzados por los participantes en cada uno de los borradores elaborados (ver *anexo 07*).

3.3.2. La encuesta

Arias (2006) define la encuesta como una técnica que se aplica para obtener información suministrada por individuos sobre aspectos propios o temas particulares. Específicamente, para este trabajo se aplicó la encuesta a través de instrumentos como el cuestionario autoadministrado, el cual fue respondido de manera escrita por cada encuestado en dos momentos respectivos. En el primero se aplicó con la intención de diagnosticar la experiencia previa de los participantes en torno a la concepción y uso que daban a la escritura. El segundo sirvió para valorar el avance y evolución de los

involucrados una vez concluida su participación en el programa de formación de maestros escritores (ver *anexo 3A* y *3B*).

3.3.3. Análisis de documentos y evidencias

A través de la técnica del análisis documental se desarrolló un estudio exhaustivo del contenido expuesto en cada uno de los textos producidos por los involucrados durante la investigación. Así pues, los borradores fueron revisados atendiendo a las competencias e indicadores de logro fijados para evaluar la calidad de los productos elaborados. Este análisis permitió orientar y reestructurar los escritos hasta hacerlos publicables (ver *anexo 07*).

INTERVENCIÓN DEL CONTEXTO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS ESCRITORES

4.1. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA

Diseñar un programa de intervención socioeducativa dirigido al fomento de habilidades para escribir en maestros y maestras del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas resultó ser una tarea sociopedagógica, contextualizada, compleja y fundamentada en los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje; además de ser un compromiso con la formación académica y profesional del contexto local. Didácticamente, implicó partir de los conocimientos previos, necesidades, deficiencias, dificultades y expectativas presentes en los maestros en cuanto al uso efectivo de la escritura, así como proponer soluciones a las limitaciones encontradas al momento de redactar.

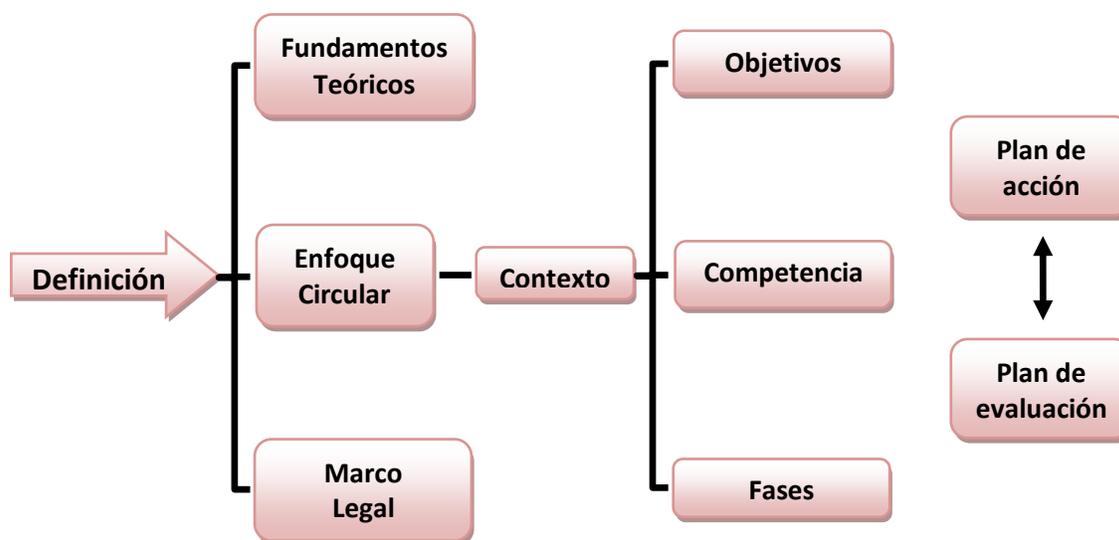
De esta manera, se partió tanto de sus experiencias previas con la escritura como de la necesidad de orientarlos en el logro de destrezas para producir diversos tipos de textos publicables en *Letras Sucrenses*, revista que se convirtió en la carta de invitación

para redactar varios tipos de textos vinculados al desarrollo sociocultural del municipio, difundir el saber de la región y potenciar la formación sistemática de un grupo de maestros(as) voluntarios(as) interesados en difundir sus ideas; por ello fue en esta revista donde se registraron y dieron a conocer los productos del Programa de Formación de Maestros Escritores.

4.2. TIPO DE PROGRAMA

Este fue un programa no formal concebido para formar maestros escritores. No se adjuntó a ningún plan de estudios ni fue de carácter obligatorio; simplemente constituyó una propuesta interinstitucional donde confluyó el sistema educativo local personificado en un grupo de maestros, quienes decidieron participar voluntariamente con el propósito de desarrollar sus competencias para escribir y publicar. Todo el programa se visualiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Programa de intervención para la formación de maestros-escritores



Este programa se convirtió en un punto de apoyo y una respuesta didáctica para el logro de la calidad en las producciones y publicaciones destinadas a *Letras Sucrenses*, lo

cual permitió promover la escritura para publicar, desarrollar compromisos personales y profesionales con la difusión de experiencias socioeducativas y fortalecer los valores inherentes al escritor, al pensar y repensar en la audiencia.

Esta estrategia de intervención se cumplió de manera presencial y fue aplicada durante un período de doce semanas. La dinámica de trabajo se estableció de acuerdo con las necesidades y capacidades del grupo estudiado, el cual convino en la realización de dos sesiones de trabajo semanales, de dos horas teórico-prácticas cada una.

4.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA

El programa se orientó hacia la comprensión de la escritura como proceso, la búsqueda de razones que justifiquen la producción escrita en los maestros más allá de cumplimientos de actividades y contenidos programáticos, la identificación de ideas y experiencias significativas como motivo para escribir, el reconocimiento del compromiso de publicar y, por ende, en la formación del maestro como escritor. En consecuencia, estuvo fundamentado en los siguientes tópicos y teorías:

4.3.1. Formación de maestros escritores

Gray (1999, citado por Esteve, 2000), refiere que

Es necesario abrir una nueva era en la que recuperemos la figura central del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (p. 21).

Probablemente se haya escrito mucho sobre el deber ser del maestro. Sin embargo, el contexto real nos arroja y hace evidente las fallas en relación con el rol,

desempeño y compromiso que ha de demostrar y asumir el profesional de la educación. Cambiar esta realidad no es una responsabilidad exclusiva del maestro, antes bien, como señala este autor, preciso es convencerse de que la efectividad en la enseñanza está directamente vinculada con la calidad en la formación del docente. Propósitos que solo se podrán concretar en la medida en que, en primera instancia, se logre que la sociedad y los padres apoyen la labor educativa. En segundo lugar, cuando se contribuya con el mejoramiento de las condiciones de vida de los profesores. Y, en tercer lugar, siempre que se capacite al personal docente para que afronte los retos y necesidades que devienen de la sociedad actual.

Afirmar que el programa de intervención ejecutado cambió de manera radical el panorama observado en el sector educativo del municipio Sucre puede resultar exagerado. No obstante, a través de él se logró, al menos, coadyuvar con el fortalecimiento de las competencias para escribir partiendo de las necesidades y habilidades con que contaban los participantes del Programa de Formación de Maestros Escritores.

4.3.2. Teoría sobre el proceso de composición

Cassany (1994), en su enfoque sobre el proceso de composición, señala que “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de los textos” (p. 101). De ahí que el autor establece en su teoría que los escritores competentes suelen estar más conscientes de la audiencia. Dedicar tiempo a pensar en sus características y, por eso, se detienen a planificar lo que desean escribir. Antes de redactar hacen planes, esquematizan y definen los objetivos que persiguen al escribir. Una vez agotada su planificación, se concentran en escribir y releer los fragmentos redactados. Esta estrategia les ayuda a mantener el sentido global del texto. Finalmente, sus esfuerzos se concentran en revisar y retocar el texto las veces que sea necesario.

4.3.3. Teoría de la redacción como proceso cognitivo

Flower y Hayes (1996), en su *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*, refieren un modelo por etapas, el cual plantea que el acto de redactar está vinculado a un estadio de planificación donde los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. El proceso de organización parece jugar un papel importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, pues permite agrupar ideas y formar nuevos conceptos.

Una etapa de traducción (escritura) que consiste en convertir las ideas en lenguaje visible. La tarea del escritor es traducir a significado, lo cual puede hacerlo utilizando palabras y organizando una compleja red de nexos que resultan en una pieza lineal del castellano escrito.

Y una última etapa de revisión que depende de dos subprocesos: evaluación y revisión. En la revisión los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones o con miras a evaluar sistemáticamente el texto. En la evaluación, los escritores controlan el proceso y su progreso. Esta verificación funciona como una estrategia que permite determinar la efectividad de cada una de las etapas anteriores.

A la luz de la concepción cognoscitivista, los autores ponen de manifiesto que escribir es una labor que amerita la participación plena del escritor, quien ha de aplicar operaciones mentales asociadas a la planificación, escritura y revisión, lo cual a su vez requiere que el productor de textos tome en consideración aspectos como el propósito del escrito, posibles lectores, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características y tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, coherencia, cohesión, adecuación, concordancia, ortografía, entre otros.

Todo esto conduce a establecer algunas diferencias entre los escritores experimentados que cumplen con las etapas del proceso de escritura y aquellos novatos que no se ocupan de estas. Los experimentados se dedican a cumplir de manera consciente con la planificación, escritura y revisión de sus producciones. En contraposición, los novatos incursionan directamente en la escritura del texto, sin la intención mínima de planificar y mucho menos revisar todo cuanto escriben.

4.3.4. Modelo de lectura, escritura, textos escritos y teoría sociopsicolingüística

Goodman (1996) expone este modelo y lo fundamenta en el análisis científico de los desajustes de cientos de lectores con amplias capacidades, antecedentes culturales y lingüísticos. En la medida que el autor avanza en la construcción de su teoría, luego de varias investigaciones, confirma la necesidad de ampliarla para incluir la escritura y la naturaleza de los textos escritos. Pues, aunque la lectura y la escritura parecieran contar con ciertas distinciones al ser empleadas en la amplitud de sus contextos y funciones, en esencia están inmersas en procesos psicolingüísticos unitarios.

Este autor también explica que en el momento cuando el escritor o lector entran en contacto con el texto han de considerar tres aspectos fundamentales:

- 1.** *El proceso mediante el cual los escritores producen los textos*, es decir, las capacidades, habilidades y características que poseen los escritores para construir y reconstruir sus textos. Además de las condiciones de sus posibles lectores.
- 2.** *Las características de los textos*, esto es, la ortografía, la puntuación y el vocabulario, entre otros.
- 3.** *El proceso mediante el cual los lectores dan sentido al texto*, en otras palabras, las razones por las cuales los lectores podrán leerlo, los tipos de lectura que aplicarán, el propósito e intención, entre otros.

De manera, pues, que los autores contrastados coinciden en que la escritura es un proceso que debe estar asociado a tres etapas fundamentales: planificación, escritura y revisión. Planificar para tomar conciencia de lo que se desea con la construcción del texto escrito. Escribir sobre la base de los planes (esquemas, cuadros, notas), intentando hacer un seguimiento de los mismos para no alterar los fines perseguidos. Y revisar para valorar la calidad de la producción escrita, afinar detalles, reconstruir las ideas y dar sentido global al texto.

En concreto, es oportuno decir que la concreción de este programa estuvo directamente fundamentada en los aportes hechos por los autores referidos, pues, como ya se ha visto, los intereses en este particular se concentraron en la formación de maestros escritores y en la orientación y fortalecimiento de la escritura como proceso por etapas.

4.3.5. Formación por competencias

El término *competencia* se define como la capacidad de desempeñar efectivamente una tarea determinada, la destreza para realizar un trabajo adecuadamente y la transformación de un saber teórico en práctico.

Según Infrancesco (2003), las competencias “están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, procesos y procedimientos con habilidad y destreza para saber hacer” (p. 96).

Actualmente, la tendencia curricular y didáctica es formar por competencias integrales que abarcan las básicas y las profesionales, en el entendido de que consiste en un proceso más organizado y más intencional que requiere desarrollar estrategias que

favorezcan el alcance del saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir en contextos.

Desde este enfoque, el desempeño es el norte, expresión concreta que implica que el individuo no solo aprendió, sino que sabe poner en práctica una actividad para demostrar qué sabe y cómo hacerlo; no como conocimientos aislados, sino en condiciones de efectuar una tarea relevante dentro de un contexto. Zabala y Arnau (2007) señalan la importancia de formar en competencias para que los aprendices logren mejor desempeño, ello implica atender lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En consecuencia, se requiere comprobar en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de referencia e indicadores el logro de esas competencias. Esta propuesta se apoyó en el proceso sociocognitivo de construcción y en los resultados, los cuales se evaluaron a partir de los criterios e indicadores respectivos. Para esta evaluación se recurrieron a diversos recursos, instrumentos y momentos. Sobresalen los registros diarios, la observación directa, las entrevistas no estructuradas, las escalas de estimación y, por supuesto, los portafolios de evidencias tanto del alumno como del docente, los cuales permitieron ir comprobando y registrando cómo lograron desarrollar las competencias.

4.4. MARCO LEGAL DEL PROGRAMA

Si bien es cierto que el programa de formación de maestros escritores propuesto y aplicado no se adscribió de manera formal a ningún plan de estudios académico, no menos cierto es que sus objetivos entran en correspondencia con lo planteado en las siguientes leyes:

1. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000)*, documento oficial que en sus artículos 102 y 103 establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad (art. 102).

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones (art. 103).

2. *Ley Orgánica de Educación*, documento normativo que en sus artículos 77, 78 y 97 refiere:

El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo (art. 77). El ejercicio de la profesión docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada (art. 78).

El Ministerio de Educación...establecerá programas de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales (art. 97).

Este último artículo reafirma la necesidad de actualización permanente del profesorado, la cual también es admitida por los propios docentes y por quienes consideran que sus tareas son complejas e implican un conjunto de competencias en permanente revisión y renovación.

4.5. CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

4.5.1. Algunos datos referenciales sobre el municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas

Antes de ahondar en la descripción del contexto comunitario seleccionado para la aplicación del programa, es preciso exponer algunos datos sobre el municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.

Autores como Montilla (2007) refieren que este municipio se encuentra situado a unos 300 metros de altitud en el piedemonte andino. Es una zona de transición entre la Sierra Nevada y los Llanos altos. Además, cuenta con tres parroquias: Ticoporo (Socopó), Andrés Bello (Bum-Bum) y Nicolás Pulido (Chameta). Es de hacer notar que durante los últimos seis (6) años ha mostrado un crecimiento poblacional bastante alto en comparación con otras regiones de Venezuela.

4.5.2. Datos sobre el Distrito Escolar n.º 2

Para hacer una caracterización del sector educativo del municipio Sucre, es necesario hablar de la existencia del municipio escolar n.º 2; entidad encargada de coordinar y dirigir la gestión educativa de las 220 instituciones que tiene bajo su responsabilidad. Es el punto de conexión entre escuelas, docentes, directores, personal obrero y administrativo y la Zona Educativa del estado Barinas.

Esta instancia se encuentra dividida en los subsistemas de Educación Inicial, Educación Primaria Bolivariana, Educación Secundaria Bolivariana, Educación de Adultos y Misiones, Educación Especial, y en las coordinaciones de Formación Permanente, Deporte, Infraestructura, Programa de Alimentación Escolar (PAE), Bienestar Estudiantil, Ciencia y Tecnología, Moral y Luces, Cultura y la coordinación de Periodismo Escolar.

Además cuenta con una población aproximada de 1600 docentes, ubicados en zonas rurales y urbanas. Involucrarlos a todos en el Programa de Formación de Maestros Escritores aplicado resultaba ser una tarea bastante compleja. En consecuencia, se optó por hacer una selección según los intereses y disposición de los maestros y maestras que voluntariamente decidieron participar en el respectivo programa.

4.5.3. Experiencia previa a la aplicación Programa de Formación de Maestros Escritores

En el mes de septiembre de 2006, se propuso ante la Coordinación de Cultura y el Distrito Escolar n.º 2 la creación de un medio impreso titulado *Letras Sucrenses*. Se partió de un proyecto que posteriormente se fue concretando con la aceptación de las entidades correspondientes, incluyendo a la Alcaldía de municipio en lo que respecta al financiamiento.

Conscientes de la necesidad de motivar al mayor número de los docentes para hacer producciones escritas de calidad y pertinencia como insumos de la revista, se decidió invitar a los coordinadores de Formación Permanente (docentes de enlace entre las instituciones y el municipio escolar) a participar en un taller de iniciación titulado *¿Cómo lograr que el docente elabore y publique sus escritos?* Este contó con una duración de 20 horas teórico-prácticas. Allí se efectuó una revisión general de las concepciones de la escritura, la escritura como proceso, las partes de un escrito y la identificación de las fallas de redacción más comunes.

De manera que treinta maestros y maestras participaron en cuatro sesiones de trabajo consecutivas. Sin embargo, únicamente dos se dedicaron a escribir y reescribir para publicar en el medio señalado. Posteriormente, a solicitud de algunas instituciones, el taller fue desarrollado en diferentes espacios escolares, solo que el tiempo de duración tuvo que ser reducido a 8 horas teórico-prácticas, pues hubo que ajustarse a la planificación de cada escuela. En esta jornada de talleres participaron el Instituto de Educación Especial Antonio José de Sucre, las Escuelas Bolivarianas Estatales Rurales, la Escuela Básica Barrio Corozal y el Núcleo Escolar Rural (NER) 408. En total se contó con un aproximado de 60 docentes, a razón de 15 por institución.

4.6. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS

ESCRITORES

El taller denominado *¿Cómo lograr que el docente elabore y publique sus escritos?* sirvió de plataforma para motivar a algunos docentes a participar en el Programa de Formación de Maestros Escritores, el cual se fue materializando a través del cumplimiento del taller titulado Producir, Escribir y Publicar. Una vez publicitada y hecha la invitación a los docentes para participar en el referido taller, se logró una inscripción formal de 20 docentes de los cuales asistieron regularmente 14 durante siete (07) semanas; posteriormente vino un ciclo de talleres y reuniones diseccionadas por la Zona Educativa del estado Barinas a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, razón por la cual solo asistieron cinco docentes hasta el final del taller.

4.7. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.7.1. General

1. Desarrollar competencias de escritura académica en maestros voluntarios, pertenecientes al municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas, interesados en producir y publicar experiencias educativas y conocimientos.

4.7.2. Específicos

1. Identificar habilidades, debilidades, intereses y experiencias de escritura en los maestros y maestras del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.
2. Diseñar y desarrollar talleres de fortalecimiento de la producción y publicación escrita.
3. Estimular la producción escrita desde las experiencias educativas propias.

4. Fortalecer los valores y actitudes inherentes a la escritura como proceso en etapas y al acto de escribir para publicar.
5. Promover espacios para la autoevaluación y coevaluación de lo escrito y lo publicable.
6. Comprobar el logro de las competencias de escrituras.
7. Seleccionar, a partir de criterios que identifican la escritura académica, lo publicable en *Letras Sucrenses*, revista educativa municipal.

Cuadro de identificación de competencias, contenidos y recursos del programa formativo

Competencias	CONTENIDOS			Recursos
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • Leer, releer y reflexionar en torno a lo escrito y lo publicable. • Producir escritos basados en planificaciones y esquematizaciones previas. • Producir escritos sujetos a la construcción, deconstrucción, reconstrucción y revisión. • Autocorregir y corregir cooperativamente lo escrito. • Desarrollar producciones escritas acordes a las exigencias de toda publicación: referenciadas y fundamentadas teóricamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones de la escritura. • Proceso de escritura: planificación, redacción y revisión • Propiedades del texto escrito: coherencia, cohesión, concordancia y género discursivo. • Partes del texto escrito: Inicio, desarrollo y cierre. • Tipo de textos: reseñas, experiencias educativas de tipo cultural y pedagógico. • Técnicas de expresión: descripción y argumentación. • Ortografía, acentuación y puntuación. • Las fuentes y referencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de las concepciones de la escritura. • Dominio de la escritura como proceso por etapas. • Dominio y uso efectivo de las propiedades del texto escrito. • Estructuración y cumplimiento de las partes del texto escrito. • Dominio de la tipología textual inherente al medio donde se desea hacer publicación escrita. • Dominio de las técnicas de expresión seleccionadas. • Dominio de la ortografía, acentuación y puntuación. • Uso efectivo de fuentes y referencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética del escritor. • Valoración del compromiso inherente al hecho de escribir para publicar. • Reconocimiento de lo publicable y no publicable. • Autocorrección y reflexión sobre lo escrito. • Reconocimiento de fuentes y referencias • Respeto por los derechos de autor • Asistencia. • Trabajo cooperativo. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigadora y mediadora. • Maestros y maestras. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Hojas blancas • Láminas de papel <i>bond</i>. • Revistas educativas: (<i>Maestros hoy, Letras Sucrenses, Acción Pedagógica</i>, entre otras). • Material de apoyo tomado en fuentes impresas y electrónicas. • Lápices, lapiceros y marcadores • Computadoras. • Video <i>beam</i>. • Retroproyector • Cámara fotográfica.

(Fuente: Investigación propia)

4.8. ETAPAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa de formación de maestros escritores empleó como estrategia de intervención el taller titulado Producir, Escribir y Publicar, el cual se desarrolló en tres fases consecutivas enfocadas en el logro de las competencias para escribir correctamente.

4.8.1. Fase 1: El estímulo del yo escritor

Esta fase se convirtió en un ejercicio de reconocimiento y exploración de experiencias educativas de carácter significativo para los participantes. Así, a luz de los recuerdos, se logró la expresión de vivencias, ideas y temas que sirvieron como motivos para el desarrollo de los textos escritos.

Tiempo empleado: 08 horas prácticas (4 sesiones de trabajo, de 02 horas cada una).

Descripción de algunas sesiones de trabajo

1. Como ejercicio inicial se leyó el cuento titulado “Un gato no es un cojín”, de Cristine Nostlinger, solo el capítulo uno y dos y un párrafo del tercero; luego los participantes hicieron una anticipación escrita, la leyeron y se presentaron. También se aprovechó para dar a conocer el programa del taller (ver *anexo 1*), cumplir con el llenado de una planilla formal de inscripción (ver *anexo 2*) y aplicar un ejercicio exploratorio (ver *anexo 3A*). Además, se acordaron los días lunes y martes de cada semana, en horario comprendido de 6:00 p.m. a 8:00 p.m., para desarrollar las sesiones de trabajo correspondientes.
2. Se leyó el tercer capítulo del mismo cuento. Se revisó el material sobre las concepciones de la escritura (ver *anexo 4*). Se intercambiaron experiencias sobre la labor de los participantes en su rol de docentes y, partiendo de cada una de ellas se comenzó a pensar en temas y títulos sobre los cuales

se podrían desarrollar posibles artículos. Al principio hubo resistencia, luego salieron a relucir experiencias educativas muy impactantes: una participante contó sobre sus clases en la casa del anciano; otra, su experiencia cuando pasó a ser titular (el viaje a su escuela en el campo); otra reflexionó sobre el comportamiento de sus alumnos, y así en lo sucesivo cada uno comenzó a expresar ideas de interés sobre las cuales escribir.

3. Se continuó con la lectura del cuento referido, se entregó material sobre la escritura como modelo en etapas y el proceso de composición (ver *anexo 4*). Se dividieron en cuatro grupos (conformados por tres y cuatro participantes). A cada uno se le entregó hojas de papel *bond* y marcadores a los fines de elaborar láminas y desarrollar un ciclo de microexposiciones con base en las lecturas de los materiales asignados. El equipo 1 construyó un concepto de escritura a través de un mapa conceptual. El equipo 2 hizo un cuadro comparativo entre los escritores competentes y los no competentes. El equipo 3 elaboró un esquema con las estrategias de composición y el equipo 4 se encargó de hacer conclusiones en torno a todos los tópicos desarrollados. Luego un representante por equipo presentó el producto de sus análisis y reflexiones. Se debatió en relación con cada intervención y la facilitadora hizo aportes en cada caso. Las láminas, en su mayoría, fueron bien estructuradas, una participante tuvo dificultades para explicar su lámina. Otra habló muy rápido, pero fue clara. En general se demostró dominio del tema asignado. Finalmente, se generó un intercambio vinculado a *si escribir era comunicar o no*. Una participante afirmó que solo se comunicaba cuando existía intercambio, insistió en que no era posible comunicarse con un libro sin la presencia del autor. Los demás expresaron su opinión y manifestaron no estar de acuerdo con la referida afirmación. Se revisó nuevamente el material sobre las concepciones de la escritura y finalmente se coincidió en que con o sin la

presencia del autor es posible comunicarse, siempre que se esté en contacto con una producción escrita donde se haya considerado a la audiencia y a todos los elementos integradores de un texto escrito bien acabado.

4.8.2. Fase 2: Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito

Una vez conscientes de que no bastaba con expresar espontáneamente los pensamientos y experiencias existentes en cada uno de los involucrados, se recurrió a la planificación y organización de las ideas identificadas en la fase anterior, lo cual se hizo a través de una tabla contentiva de las necesidades, objetivos, tipología textual y técnica de expresión que se deseaba emplear (ver *anexo 5*). Esto permitió establecer patrones del tema y del contenido que se deseaba desarrollar por escrito.

Hechos los planes, todos los involucrados navegaron en los mares de la escritura. Escribieron tomando como guía la planificación previa. Esta se convirtió en la brújula para no perderse en el oleaje de ideas. Posteriormente, se desarrollaron lecturas cooperativas de las primeras aproximaciones a la escritura. Luego se dejaron reposar los textos escritos y se inició su merecida deconstrucción para lo cual se recurrió a los modelos textuales existentes, es decir, se hizo revisión de la estructura interna y externa de artículos publicados en revistas educativas reconocidas. De manera consiguiente, se procedió a desarmar y rearmar los textos las veces necesarias. Finalmente, se ultimaron los detalles para tomar la vía de la posible publicación.

Período estimado: 32 horas teórico-prácticas (a razón de 16 sesiones de trabajo de 2 horas cada una)

Descripción general de algunas sesiones de trabajo

1. Los participantes comenzaron a estructurar los planes previos de lo que serían sus producciones escritas. Muchos se interesaron por redactar artículos de opinión, otras historias de vida y ensayos. Una manifestó interés por contar su historia personal. Algunos definieron objetivos, otros simplemente escribieron ideas.
2. Se presentó un esbozo (ver *anexo 5*) que sirvió de patrón para planificar. Se revisó material de apoyo sobre las técnicas de argumentación y tipos de texto.
3. Ante el interés manifestado por algunos participantes en hacer ensayos, se revisó material orientador sobre cómo elaborarlos.
4. Se revisó la estructura y función del párrafo.
5. Se intercambiaron los previos elaborados y con un instrumento fueron coevaluados (ver *anexo 6*). Así se fueron escribiendo un primer, segundo y tercer borrador, los cuales fueron compartidos con todo el grupo. Un participante solicitó a los demás que le hicieran aportes sobre el tema que estaba escribiendo. Esto resultó ser un ejercicio muy productivo por lo que se implementó a todos los involucrados. Por ejemplo, uno de ellos estaba escribiendo sobre la *actividad física*, y sus compañeros le manifestaron la importancia de incluir en el artículo algunas recomendaciones para dejar el sedentarismo.
6. La misma dinámica de la construcción de los borradores (1, 2, 3) hizo necesaria la revisión de material de apoyo sobre los tiempos verbales, el uso de primera o tercera persona, el que galicado, el uso de los signos de puntuación y la estructura del párrafo.
7. Posteriormente, se revisó y valoró exhaustivamente el primer, segundo y tercer borrador según las competencias, niveles de conocimiento, indicadores de logro y estimación respectiva (ver *anexo 7*).

4.8.3. Fase 3: Publicar para aportar

En la intención de promover conciencia colectiva sobre el compromiso asociado a toda publicación escrita, se desarrollaron intercambios, debates reflexivos y asesorías individuales, las cuales permitieron identificar las producciones que reunían las condiciones para ser divulgadas en *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3. De esta forma, se valoraron elementos como calidad e importancia del contenido, fundamentación teórica, pertinencia, ideas y aportes al lector.

Período estimado: 08 horas prácticas, a razón de 4 sesiones de trabajo de 2 horas cada una.

4.9. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La ejecución del programa de formación de maestros escritores fue definida para un período de 48 horas teórico-prácticas a razón de cuatro horas semanales (dos sesiones de trabajo de dos horas cada una), es decir, se emplearon exactamente 12 semanas en total. A continuación se presenta una tabla con los elementos correspondientes al plan de acción, las fases y actividades desarrolladas según los periodos estimados.

PLAN DE ACCIÓN

Fases	Actividades	Duración	N.º de sesiones
I Estimulo del yo escritor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del programa de formación de maestros escritores (sesión 1) 2. Ejercicio de presentación e intercambio con los participantes (sesión 1) 3. Ejercicio exploratorio para la identificación de los conocimientos previos (sesión 1) 4. Elaboración de un listado de experiencias recordadas y/ o vívidas (sesión 2) 5. Selección de posibles temas por desarrollar (sesión 3) 6. Identificación de ideas y material de apoyo con que se cuenta para escribir sobre el tema seleccionado (sesión 4) 	8 horas	4 sesiones, 02 horas cada una
II Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito	<p style="text-align: center;">Panificación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de cuentos para iniciar (sesión 1) 2. Desarrollo de ejercicio de planificación (sesión 2) 3. Identificación de los posibles lectores (sesión 3) 4. Determinación de las razones por las cuales se desea escribir sobre ese tema y de las reacciones que se espera lograr en el lector (sesión 3) 5. Selección de la tipología textual (reseñas, experiencias educativas) para lo cual se revisaron modelos textuales existentes (sesión 4) 6. Identificación de la técnica de expresión escrita (descripción, 	32 horas	16 sesiones, 02 horas cada una

	<p>argumentación). Se analizaron las características de cada una de ellas (sesión 5)</p> <p>Escritura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión de las ideas por escrito según la tipología textual seleccionada y tomando como base los bosquejos elaborados en la etapa de planificación (sesiones 6, 7 y 8) 2. Caracterización y valoración cooperativa e individual de cada una de las producciones escritas desarrolladas por los participantes (sesiones 9 y 10) <p>Revisión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de las propiedades del texto escrito (coherencia, cohesión, progresión temática) según su tipología y técnica de expresión (sesiones 11 y 12) 2. Revisión de las partes del texto escrito (inicio, desarrollo, cierre) (sesiones 13 y 14) 3. Comparaciones entre los bosquejos previos y la producción escrita elaborada (sesiones 15 y 16) 		
<p>III</p> <p>Publicar para aportar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración del contenido desarrollado en cada escrito (calidad, pertinencia y referencias teóricas) (sesión 1). 2. Lectura y evaluación cooperativa e individual de los aportes hechos a través de cada producción escrita. Se intercambiaron los textos, entonces los participantes asumieron el rol de lectores. La facilitadora hizo la revisión y 	<p>08 horas</p>	<p>4 sesiones de trabajo de 2 horas cada una</p>

	aportes correspondientes (sesiones 2 y 3) 3. Selección de lo publicable, según los criterios de calidad, referencias teóricas y pertinencia social en el contexto educativo (sesión 4)		
	Total	48 horas	24 sesiones

(Fuente: investigación propia)

PLAN DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Criterios de referencia	Contenido	Indicadores de logro	Estrategia de inter-aprendizaje	Evidencias de aprendizaje
<p style="text-align: center;">Producción</p> <p style="text-align: center;">Escrita</p>	<p>CONCEPTUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra dominio teórico de las concepciones de la escritura • Demuestra conocimiento de las etapas del proceso de escritura: planificación, redacción y revisión • Maneja las propiedades del texto escrito: coherencia, cohesión, concordancia y género discursivo • Muestra dominio conceptual de la partes del texto escrito: Inicio, desarrollo y cierre • Identifica las tipologías textuales sugeridas: reseñas, experiencias educativas de tipo cultural y pedagógico • Identifica las técnicas de expresión sugeridas: descripción y argumentación. • Identifica la estructura y función del párrafo • Muestra conocimiento sobre los normas ortográficas, de acentuación y puntuación • Identifica los aspectos teóricos para referencias y citas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas individuales y compartidas • Revisión de material de apoyo • Revisión bibliográfica • Ejercicios de aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuales y esquemas • Producciones escritas
		<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia manejo de las concepciones de la escritura • Refleja dominio de la escritura como proceso por etapas • Emplea de manera efectiva las propiedades del texto escrito 		

	<p>PROCEDIMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura efectivamente y cumple con las partes del texto escrito • Utiliza la tipología textual inherente al medio donde se desea hacer publicación escrita • Aplica las técnicas de expresión seleccionadas • Evidencia dominio de la estructura y función del párrafo • Usa efectivamente la ortografía, acentuación y puntuación • Uso efectivo de fuentes y referencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones intergrupales. • Microexposiciones • Asesorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones en <i>Letras Sucrenses</i>, primera revista educativa municipal
	<p>ACTITUDINAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra ética como productor de textos escritor • Valora el compromiso de escribir para publicar • Reconoce lo que es o no publicable • Respeto las normas de publicación que definidas • Autocorrige sus escritos • Reconoce la importancia de las fuentes. • Respeto los derechos de autor • Asiste • Trabaja de manera cooperativa. 		

(Fuente: Investigación propia)

4.10. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación del programa se realizó desde el enfoque cualitativo, por cuanto apunta hacia la comprensión y orientación permanente del proceso formativo. Esto implica que la evaluación no se concibió como una actividad adicional o final al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un hecho integral y continuo desplegado al inicio, durante y al final de la investigación. En consecuencia, tuvo un carácter formativo e incluyó la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Así, pues, se desarrolló durante cada una de las fases definidas y tuvo como finalidad comprobar el logro de las competencias previstas y la respectiva publicación de las producciones escritas en *Letras Sucrenses*.

4.10.1. Descripción del proceso de evaluación

Fase 1: El estímulo del yo escritor

En esta fase se procuró determinar las potencialidades y destrezas que cada participante poseía para redactar. La atención estuvo concentrada en las experiencias educativas propias. Se tomaron aquellas de carácter significativo para los involucrados. Aquí se trató de dejar fluir las ideas de manera espontánea, es decir, se estimuló el *yo escritor*, como se le denominó, en el entendido de que todos contaban con la capacidad para transformar el pensamiento, el recuerdo y la experiencia en texto escrito. Como resultado, se obtuvo un listado de posibles temas como incentivo para escribir.

La evaluación inicial empleó como recurso un ejercicio exploratorio con el objetivo de identificar y activar los conocimientos previos, los cuales sirvieron de orientación en la construcción del texto escrito. Es importante destacar que este ejercicio permitió identificar las concepciones que daban los participantes a la escritura, sus preferencias e

inclinaciones al escribir, entre otras. A continuación se presentan las apreciaciones generales según las respuestas obtenidas.

ANÁLISIS PORCENTUAL DE RESPUESTAS OBTENIDAS EN EL CUESTIONARIO APLICADO COMO EJERCICIO EXPLORATORIO (ver anexo 3A)	
Pregunta	Análisis general de las respuestas
1. ¿Qué es escribir?	Solo el 20% de los participantes respondió de manera acertada esta pregunta, el 80% restante divagó a la hora de construir un concepto claro y preciso. Coincidieron en que escribir era plasmar ideas en el papel.
2. ¿Le gusta escribir?	El 53% de los participantes afirmaron que les gustaba escribir, el 47% emitió una respuesta negativa.
3. ¿Cuando escribe hace planes previos?	El 74% de los participantes manifestó que no hace planes previos a la construcción del escrito, sólo el 26% afirmó su recurrencia a la planificación.
4. ¿Qué acostumbra hacer cuando va a escribir sobre un tema en particular?	El 80% de los participantes afirmaron que generalmente buscan información sobre el tema que desean escribir, el 20% restante solo escribe de manera espontánea.
5. ¿Acostumbra hacer revisiones de lo que escribe?	El 100% de los participantes afirmaron que sí hacen revisiones, pero no de manera detallada. Es decir, lo hacen sin mayor reflexión y/o reconstrucción.
6. ¿Qué prefiere escribir (poemas, canciones, artículos científicos, de opinión, experiencias educativas, reseñas, ensayos, entre otros)?	Aquí los intereses se mostraron variados.
7. ¿Estaría interesado(a) en escribir para <i>Letras Sucrenses</i> ?	El 100% de los participantes manifestaron interés en escribir para la revista.
8. ¿Qué espera lograr en este taller? ¿Cuál fue su motivación para inscribirse	El 100% de los participantes manifestó interés en mejorar su escritura, en desarrollar habilidades y destrezas para hacer producción escrita publicable.

Fase 2: Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito

En esta fase se trató de cumplir con las etapas inherentes a la escritura como proceso. En consecuencia, se fue desarrollando cada una de ellas según se expone a continuación:

Etapa de planificación

1. En principio se revisaron los pasos para la elaboración de esquemas, mapas conceptuales y diagramas como estrategias de planificación previa a la escritura.
2. Posteriormente se recurrió a un ejercicio de planificación del texto (ver *anexo 5*), en el cual se identificaron y desarrollaron elementos como las necesidades, objetivos, tipología textual y técnica de expresión requerida para la construcción del texto escrito.
3. Una vez resuelto el ejercicio de planificación se encontró que el 80% de los participantes no manejaba con claridad los criterios para identificar las necesidades, objetivos, tipología textual y técnica de expresión a utilizar. Tal situación demandó la revisión de un material de apoyo inherente a estos elementos (ver *anexo 8*).
4. A la luz de la revisión del material de apoyo y una vez aclaradas las dudas, se procedió a aplicar un instrumento de evaluación de la planificación del texto (ver *anexo 6*). En este se encontró que el 67% de los participantes tenía dificultades para enunciar el título, identificar las necesidades y definir los objetivos inherentes al texto que se deseaba construir. El 83% identificó el tipo de texto y la técnica de redacción. Los esquemas del 67% de los participantes estuvieron en correspondencia con las ideas expuestas en el contenido del texto.
5. Posteriormente, se fue desarrollando el texto escrito en varios borradores (1, 2, 3) los cuales se valoraron a través de un instrumento contentivo de las

competencias, niveles de conocimiento, indicadores de logro y estimación respectiva (ver *anexo 7*). A continuación se presenta un cuadro resumen que incluye el porcentaje de indicadores alcanzados de acuerdo con el nivel de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal según los borradores escritos. En la intención de resguardar la identidad de los involucrados, se empleó una letra para identificarlos.

**ANÁLISIS PORCENTUAL DE LOS INDICADORES DE LOGRO ALCANZADOS POR LOS PARTICIPANTES EN EL NIVEL
CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINA**

Participante	Porcentaje de indicadores alcanzados en borrador 1	Porcentaje de indicadores alcanzados en borrador 2	Porcentaje de indicadores alcanzados en borrador 3
A	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 44% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 38% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 38% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 67% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel Procedimental: alcanzó el 63% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 63% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 89% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p>
B	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 44% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel Procedimental: alcanzó el 38% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 50% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 67% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 63% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 89% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p>
C	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 56% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 63% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 63% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 67% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 89% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p>
D	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 77% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 89% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p>
E	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 77% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 75% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 89% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 88% de los indicadores de logro.</p>	<p>Nivel conceptual: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel procedimental: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p> <p>Nivel actitudinal: alcanzó el 100% de los indicadores de logro.</p>

Fase 3: Publicar para aportar

Antes de realizar la publicación definitiva de los artículos construidos, se desarrolló una última revisión exhaustiva tanto de manera colectiva como individual. Esta actividad permitió valorar nuevamente la calidad del contenido, la fundamentación teórica, la pertinencia y los aportes desarrollados en función de los lectores. Es decir, se llevó a cabo un proceso de análisis de los textos en condición de lectores-autores para lo cual se aplicó un instrumento de evaluación de competencias e indicadores logrados (ver *anexo 7*). Finalmente, se le entregó a cada participante un cuestionario a los fines de valorar su evolución como productores de textos escritos, el cual también fue aplicado al comienzo del programa. A continuación, se expone el análisis porcentual de las respuestas obtenidas.

ANÁLISIS PORCENTUAL DE RESPUESTAS OBTENIDAS EN CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO APLICADO PARA VERIFICAR LA EVOLUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO (ver anexo 3B)	
PREGUNTA	ANÁLISIS GENERAL DE LAS RESPUESTAS
¿Qué es escribir?	Una vez concluido el programa y el taller, el 100% de los participantes coincidieron en que escribir es producir considerando siempre a la audiencia.
¿Le gusta escribir?	El 100% afirmó sentir interés y gusto por la escritura. Además, manifestaron su intención de continuar escribiendo para publicar en la revista <i>Letras Sucrenses</i> .
¿Cuando escribe hace planes previos?	El 100% de los participantes valoró la importancia de establecer planes previos a la construcción del texto escrito. No obstante, dejaron claro que para efectos de los artículos desarrollados durante el taller Producir, Escribir y Publicar si bien es cierto que trataron de seguir los planos hechos, no menos cierto es que a la luz de cada borrador fueron nutriendo los planes respectivos.
¿Qué acostumbra hacer cuando va a escribir sobre un tema en particular?	El 100% estimó la importancia de documentarse, definir objetivos, identificar la audiencia y la intención con que se desea escribir.
¿Acostumbra hacer revisiones de lo que escribe?	El 100% de los participantes afirmaron que hicieron revisiones tanto en lo particular como en lo colectivo. Además, valoraron la importancia de escribir para publicar y por ende la necesidad de cumplir con la etapa de revisión.
¿Qué prefiere escribir (poemas, canciones, artículos científicos, de opinión, experiencias educativas, reseñas, ensayos, entre otros)?	Aquí los intereses se mostraron variados.
Emita su opinión sobre el taller producir, escribir y publicar.	El 100% de los participantes coincidió en que el contenido del taller les resultó muy interesante y productivo. Y que, además, les sirvió para fortalecer sus competencias para escribir.
Relate su experiencia con la construcción y producción del artículo para <i>Letras Sucrenses</i>, volumen n.º 3.	El 100% de los participantes manifestó que para lograr la producción de sus artículos, procuraron cumplir con la escritura como proceso por etapas. Así pues, cada uno planificó, escribió y revisó las veces que fue preciso hacerlo.
Opiniones, sugerencias y recomendaciones	El 100% de los participantes insistió en la importancia de continuar ofreciendo el taller a los maestros y maestras interesados en escribir para <i>Letras Sucrenses</i> . Asumieron que es un vehículo para orientar y perfeccionar los artículos destinados a este medio impreso.

(Fuente: investigación propia)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

1. El diseño y aplicación del Programa de Formación de Maestros Escritores no solo permitió detectar habilidades, debilidades y experiencias de escritura académica en los maestros y maestras voluntarios del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas, antes bien contribuyó con la puesta en práctica de una estrategia de construcción del texto escrito a través del taller Producir, Escribir y Publicar, el cual en la ejecución de tres fases consecutivas tituladas El estímulo del yo escritor; Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito, y Publicar para aportar, favoreció el fortalecimiento de las competencias del maestro como escritor y condujo a valorar el compromiso de escribir para publicar.
2. En la detección de las habilidades y debilidades encontradas en los maestros para escribir se afianzó el despliegue, desarrollo y ejecución del Programa de Formación de Maestros Escritores. En esa exploración, se halla el foco de acción y los logros evidenciados en los involucrados.

3. En *Letras Sucrenses*, no solo se encontró un espacio para difundir el saber local, sino también se convirtió en un estímulo para desarrollar competencias de escritura académica en maestros del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.
4. Al valorar la efectividad de la estrategia inherente al programa de intervención aplicado, se puede afirmar que detrás de toda publicación escrita ha de cumplirse con todo un proceso de reflexión y análisis en torno a lo que se desea escribir y lo que realmente cumple con las condiciones para ser publicado. De ahí la necesidad de identificar intereses, reconocer ideas y experiencias significativas al interior de cada autor; asimismo, documentarse, establecer planes previos que sirvan de orientación, desarrollar varios borradores y someterlos a revisión y reconstrucción antes de considerarlos como una versión definitiva.
5. El taller Producir, Escribir y Publicar se convirtió en un espacio ameno no solo para construir el texto escrito, sino también para el intercambio literario. En cada sesión de trabajo leímos cuentos, poesías, reflexiones, etc., tanto de autores destacados como de creación propia. Esto nos permitió dar, conocer y compartir nuestros intereses y deseos por la lectura y la escritura.
6. La dinámica de trabajo y producción de *Letras Sucrenses*, en sus volúmenes 1 y 2 condujo a corroborar la afirmación de que muchas veces se cree que todo cuanto se escribe merece ser publicado después de una revisión simple. De ahí que ante el reto de superar la calidad de los escritos destinados al volumen n.º 3 de este medio impreso hubo la necesidad de diseñar el taller Producir, Escribir y Publicar, el cual, para fortuna de los lectores, resultó satisfactorio, pues los participantes comprendieron la importancia de formarse como escritores y asumieron que cuando se escribe para publicar se asume un compromiso con los lectores más que con cada autor.

5.2. RECOMENDACIONES

Ante el compromiso y la tarea de seguir contribuyendo con la formación de maestros escritores, se hace necesario hacer las siguientes recomendaciones:

1. El desarrollo de talleres destinados a la formación del maestro como escritor debiera ser una prioridad en las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación.
2. Fortalecer de manera continua y permanente la calidad de las producciones escritas dirigidas a *Letras Sucrenses*, primera revista educativa del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.
3. Diseñar normas que permitan hacer una selección exhaustiva de los artículos que reúnan las condiciones para ser publicados en el referido medio impreso.
4. Fortalecer el equipo de trabajo que hace posible la producción, escritura y publicación en *Letras Sucrenses*.
5. A partir de esta experiencia, generar una línea de investigación en el posgrado centrada en la realidad del maestro como productor de textos escritos en los contextos escolares.
6. Promover la investigación sobre las competencias en escritura académica de los docentes.
7. Estimular y orientar la investigación de los participantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de los Andes, Táchira, hacia la producción de textos destinados a medios impresos que permitan divulgar las experiencias académicas que se generan en las diversas sesiones de trabajo de cada una de las materias inherentes a la escolaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilán, A. (2000). *Alas de la palabra escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos*. (Proyecto de Especialización, Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela).
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme
- Azcona y Fernández (2007). La producción escrita de las docentes en espacios de capacitación: dificultades y variables. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Disponible en: www.isfdta.com.ar/Archivos/Investigacion/Ponencia2007.doc.
- Cáceres (2001). *Los círculos de participación: una opción para promocionar la escritura con los docentes de una escuela rural del estado Táchira*. (Proyecto de Especialización, Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela).
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13, 8-17.
- Colmenares, B. (2000). *Capacitación de docentes para la producción y publicación de experiencias pedagógicas* (Proyecto de Especialización, Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 24, 2000.
- Dubois, M. (1993). *Loco, arquitecto, carpintero, juez: roles y proceso de escritura*. Uruguay: Red de alfabetización.
- Esteve, J. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Los procesos de lectura y escritura*. En *Textos en Contexto* n.º 1. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. En *Textos en Contexto* n.º 2. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal
- Infrancesco V., G.M. (2003.) *Nuevos fundamentos para la transformación curricular a propósito de los estándares*. Bogotá: Magisterio.
- Ley Orgánica de Educación* (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.787, septiembre 15, 1999.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, volumen 7 /N.º 1. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/investigacionaula.html>.
- Montilla, J. (2007). *Barinas en síntesis*. Mérida: Graphe
- Morales, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol19>.
- Peña, L. (1995). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. Disponible en: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/escritura.doc>.
- Peña, J. y Serrano, S. (comp.) (2006). *La lectura y la escritura. Teoría y práctica*. Mérida: Universidad de Los Andes- Vicerrectorado Académico.
- Serrano, E. (2006). *Desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en la formación del profesorado*. (Proyecto de Investigación de la Universidad de Los Andes- Mérida, Venezuela).
- Scardamalia, F. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe:
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar por competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

79

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS ESCRITORES

Título del taller: Producir, Escribir y Publicar

Facilitadora: Lcda. Yajaira Niño

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GENERAL

General

Desarrollar competencias para escribir en los maestros del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.

Específicos

1. Identificar habilidades, debilidades, intereses y experiencias de escritura en los maestros y maestras del municipio Antonio José de Sucre del estado Barinas.
2. Estimular la producción escrita desde las experiencias educativas propias.
3. Fortalecer los valores y actitudes inherentes a la escritura como proceso en etapas y al acto de escribir para publicar.
4. Promover espacios para la autoevaluación y coevaluación de lo escrito y lo publicable.
5. Comprobar el logro de las competencias de escrituras.
6. Seleccionar, a partir de criterios que identifican la escritura académica, lo publicable en *Letras Sucrenses*.

Competencias:

Si se entiende el término *competencia* como la capacidad de desempeñar efectivamente una tarea determinada, la destreza para realizar un trabajo adecuadamente, la transformación de un saber teórico en práctico, entonces, en relación con la escritura como proceso, podríamos afirmar que al culminar el Programa de Formación de Maestros Escritores los participantes tendrán las siguientes competencias:

1. Leer, releer y reflexionar en torno a lo escrito y lo publicable.
2. Producir escritos basados en planificaciones y esquematizaciones previas.
3. Producir escritos sujetos a la construcción, deconstrucción, reconstrucción y revisión.
4. Autocorregir y corregir cooperativamente lo escrito.
5. Desarrollar producciones escritas acordes a las exigencias de toda publicación: referenciadas y fundamentadas teóricamente.

ESTRUCTURA DEL TALLER

N.º DE FASE	TÍTULO DE LA FASE	HORAS ESTIMADAS
I	Estímulo del yo escritor	8 horas
II	Construcción, deconstrucción y reconstrucción de lo escrito	32 horas
III	Publicar para aportar	8 horas
	Total	48 horas

CONTENIDOS			Recursos
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> -Concepciones de la escritura -Proceso de escritura: Planificación, redacción y revisión -Propiedades del texto escrito: coherencia, cohesión, concordancia y género discursivo -Partes del texto escrito: Inicio, desarrollo y cierre Tipo de textos: reseñas, experiencias educativas de tipo cultural y pedagógico. -Técnicas de expresión: descripción y argumentación. -Ortografía, acentuación y puntuación -Las fuentes y referencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio de las concepciones de la escritura -Dominio de la escritura como proceso por etapas -Dominio y uso efectivo de de las propiedades del texto escrito -Estructuración y cumplimiento de las partes del texto escrito -Dominio de la tipología textual inherente al medio donde se desea hacer publicación escrita -Dominio de las técnicas de expresión seleccionadas -Dominio de la ortografía, acentuación y puntuación -Uso efectivo de fuentes y referencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Ética del escritor. -Valoración del compromiso inherente al hecho de escribir para publicar -Reconocimiento de lo publicable y no publicable -Autocorrección y reflexión sobre lo escrito -Reconocimiento de fuentes y referencias -Respeto por los derechos de autor -Asistencia -Trabajo cooperativo 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Investigadora y/o mediadora -Maestros y maestras. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuadernos -Hojas blancas -Láminas de papel bond. -Revistas educativas: (<i>Maestros hoy, Letras Sucrenses y Acción Pedagógica</i>, entre otras). -Material de apoyo tomado en fuentes impresas y electrónicas -Lápices, lapiceros y marcadores -Computadoras -Video <i>beam</i> -Retroproyector -Cámara fotográfica

ANEXO 2

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

PALNILLA DE INSCRIPCIÓN

Programa de formación de maestros escritores
Título del taller: Producir, Escribir y Publicar

DATOS DEL PARTICIPANTE

Apellidos y Nombres: _____

C.I. _____

Profesión: _____

Cargo: _____

Institución donde labora: _____

DATOS DEL TALLER: Duración: 48 horas teórico-prácticas (semanas)

Horario: _____

Inicio: _____ **Culminación** _____

Facilitadora: Lcda. Yajaira Niño

Certificación: Instituto Universitario de Tecnología del estado Barinas

Modalidad de certificación: Por aprobación o por participación

Firma del participante

Firma de la facilitadora

ANEXO 3A

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

EJERCICIO EXPLORATORIO

Programa de formación de maestros escritores

Título del taller: Producir, Escribir y Publicar

84

Nombres y Apellidos: _____

C.I. _____

A continuación se presentan una serie de interrogantes, respóndalas de manera espontánea. No olvide justificar cada respuesta.

1. ¿Qué es escribir?
2. ¿Le gusta escribir?
3. ¿Cuando escribe hace planes previos?
4. ¿Qué acostumbra hacer cuando va a escribir sobre un tema en particular?

5. ¿Acostumbra hacer revisiones de lo que escribe?

6. ¿Qué prefiere escribir: poemas, canciones, artículos científicos, de opinión, experiencias educativas, reseñas, ensayos, entre otros)?

7. ¿Estaría interesado(a) en escribir para *Letras Sucrenses*?

8. ¿Qué espera lograr en este taller? ¿Cuál fue su motivación para inscribirse?

ANEXO 3B

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

EJERCICIO EXPLORATORIO POSTERIOR AL DESARROLLO DEL TALLER: PRODUCIR, ESCRIBIR Y PUBLICAR

86

Programa de formación de maestros escritores

Facilitadora: Lcda. Yajaira Niño

Nombres y Apellidos: _____

C.I. _____

A continuación se presentan una serie de interrogantes, respóndalas de manera espontánea. No olvide justificar cada respuesta y basarse en su experiencia durante el desarrollo del taller.

1. ¿Qué es escribir?
2. ¿Le gusta escribir?
3. ¿Cuando escribe hace planes previos?
4. ¿Qué acostumbra hacer cuando va a escribir sobre un tema en particular?

5. ¿Acostumbra hacer revisiones de lo que escribe?
6. ¿Qué prefiere escribir: poemas, canciones, artículos científicos, de opinión, experiencias educativas, reseñas, ensayos, entre otros?
7. Emita su opinión sobre el taller Producir, Escribir y Publicar
8. Relate su experiencia con la producción y construcción del artículo para *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3
9. Opiniones, sugerencias y/o recomendaciones

ANEXO 4

MATERIAL DE APOYO

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Coordinación de Postgrado

Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

88

ESCRIBIR

- La escritura es un medio de comunicación y de creación, pero también lo es para aprender a pensar. Cuando escribimos meditamos sobre las ideas que queremos expresar, examinamos y juzgamos nuestros pensamientos, reflexionamos, nos vamos aclarando. Y es que como expresa magistralmente el escritor Julio Ramón Ribeyro, citado por Esclarín (2000), “escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva, caótica. Muchas cosas sólo las comprendemos cuando las escribimos”. De ahí que si quieres saber lo que piensas, escríbelo. Detrás de muchas resistencias a escribir, se ocultan las resistencias a pensar. Ningún texto es ideológicamente inocente. Uno escribe siempre lo que es. Lo que uno es y lo que piensa aparece siempre en lo que escribe. De ahí que sólo escribirá realmente el que sepa leer el mundo y la vida, y atrapar al lector, tocar las fibras sensibles de la persona. El oficio de escribir supone estar atento a la realidad, enamorarse de las palabras y compartirlas con otros (Esclarín, 2000).
- El arte de escribir implica una lucha tenaz con las palabras. Para atrapar al lector, para seducirlo, hay que aprender a corregir, a perfeccionar, a no

contentarse con una escritura fácil, sin esfuerzo. De ahí la importancia del silencio para ser capaz de madurar palabras personales. Sólo quien es capaz de escucharse, de escuchar el silencio, de escuchar al mundo y a los otros, será capaz de escribir palabras verdaderas (Esclarín, 2000).

- Escribir es comunicar, derramarse en los demás para desatar procesos de creación, de ilusión, de esperanza. Como ha escrito Eduardo Galeano, citado por Esclarín (2000), “uno escribe, pero el texto se realiza en el lector. Las palabras viajan dentro de él, le pertenecen. La escritura es una forma de buscar al otro, de darse, de entregar el alma. Supone la aventura de la incertidumbre. Es como arrojar botellas al agua con mensajes de amor, de esperanza, con la ilusión de que alguien los recogerá y responderá”.
- (...) creemos que la buena escritura es aquella combinación de palabras descubiertas por el autor que le permite dominar su tema con una imagen fresca y original. En cambio, la mala escritura es un eco de una combinación que ha hecho otro, que nosotros meramente asumimos para escribir en una determinada ocasión (Rotman, 1965).

Referencias

Brown, Fortunato (2003). *Principios de redacción*. Caracas: Bibliolatin

Pérez, A. (2000). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Fe y Alegría

¿QUÉ ES EL PROCESO DE COMPOSICIÓN?

Resumen (Cassany, 1996)

*“Todas las demás artes las sabes cuando te son fáciles; la de escribir,
sólo cuando empieza a serte difícil.*

Federico Hebbel

Cassany (1996, p. 101), en su enfoque sobre el *proceso de composición*, señala que “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de los textos”. También refiere que deberán apoyarse en una serie de estrategias, las cuales constituyen propiamente el buen proceso de composición.

Estrategias de composición: se consideran básicas en cualquier proceso de composición de un texto escrito.

Conciencia de los lectores: los escritores suelen ser más conscientes de la audiencia (los lectores a quienes va dirigido el texto) y, durante la composición, dedican más tiempo a pensar en sus características.

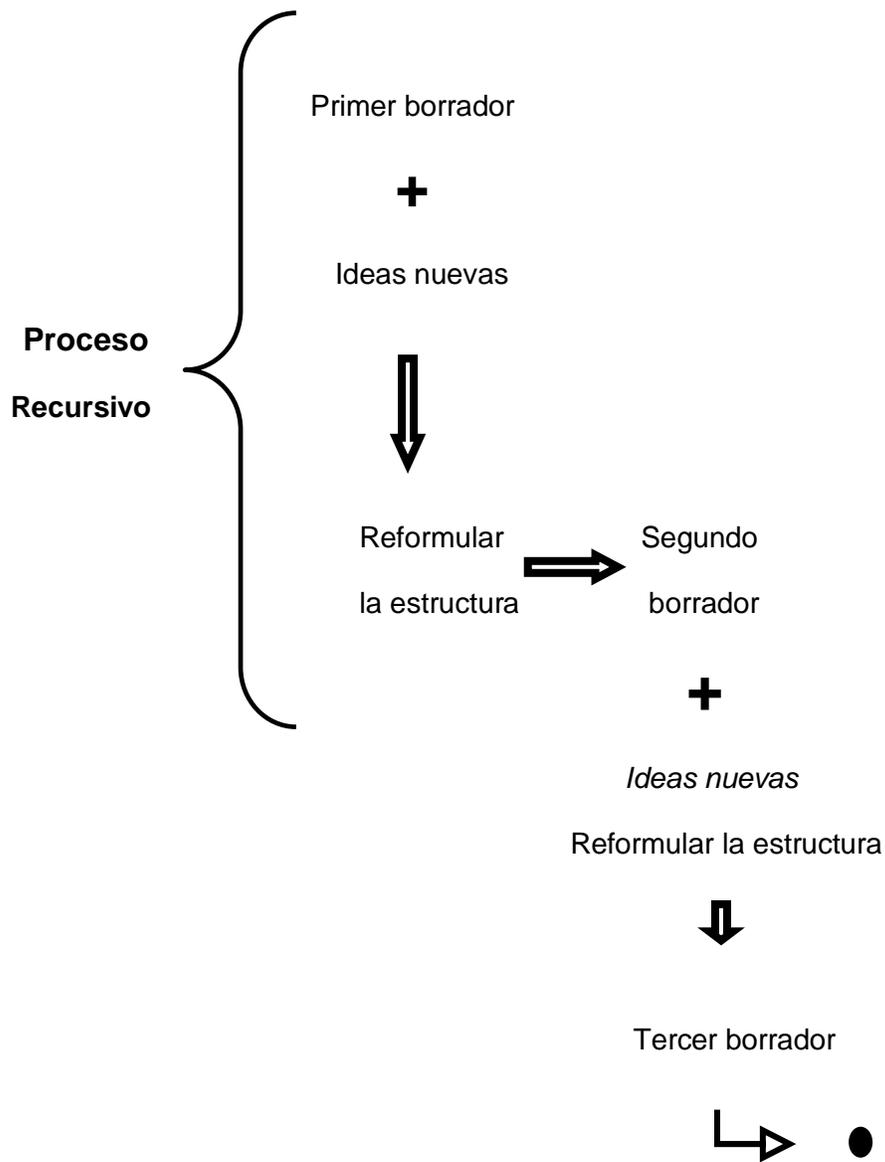
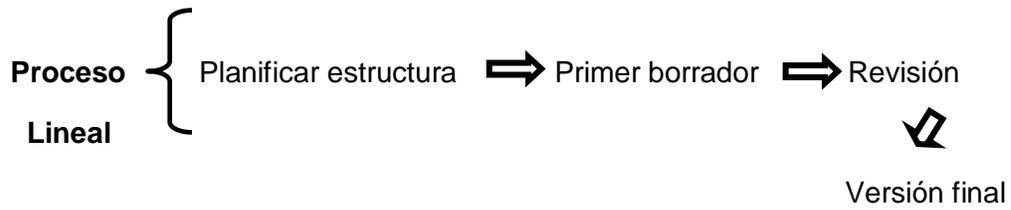
Planificar (la estructura): los buenos escritores hacen más planes que los inexpertos y dedican más tiempo a esa actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

Releer: los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Relee los fragmentos que ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tienen del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores.

Correcciones: los buenos escritores revisan y retocan más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen afectan el contenido, las ideas expuestas y el orden de las mismas; mientras que los segundos (escritores no competentes) se ocupan sólo de hacer una revisión superficial del texto, de la gramática y la ortografía.

Recursividad: los escritores competentes no siempre utilizan el proceso de redacción lineal y ordenado, en el que primero se planifique, se escriba, se revise y se termine por hacer una versión final del escrito. Contrariamente, parece que este es un

proceso recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier momento para empezar de nuevo. Podemos caracterizar estos dos procesos de esta manera:



Estrategias de apoyo: son estrategias específicas que los escritores utilizan para solucionar deficiencias de conocimiento que se les pueden presentar. A continuación se clasifican en tres grupos las deficiencias a las que podemos enfrentarnos durante la composición de un texto escrito. Como respuesta a cada una de ellas, se sugieren estrategias de apoyo según sea el caso:

Deficiencias gramaticales o léxicas: forman parte de estos grupos todas las deficiencias que afectan algún punto de la gramática (ortografía, morfología y sintaxis) o del léxico de la lengua. Por ejemplo, cuando no sabemos si hemos de escribir *podrán o podremos, conocen o conocieron*, o cuando no conocemos el significado exacto de la palabra *idiosincrasia*. Podemos recurrir, entonces, a las siguientes estrategias:

Usar el código adquirido: en principio el código adquirido es el que guía la redacción espontánea del escrito y cuando se nos plantea una duda es precisamente porque tenemos una laguna en este código. Situación que puede ser afrontada a través del recuerdo. Por ejemplo, cuando no recordamos la ortografía exacta de una palabra podemos escribir en un papel todas las posibilidades para ver si nuestra memoria visual puede decidir cual es la forma correcta.

El uso de reglas aprendidas: razonar en cuanto al uso correcto de tal o cual palabra. Por ejemplo, si dudamos entre tildar o no la palabra *acción* podemos recurrir a la clasificación de las palabras (agudas, graves, esdrújulas)

Consultar una fuente externa: recurrir a diccionarios, gramáticas, entre otros.

Deficiencias textuales: se trata de las de las características textuales de la coherencia, cohesión, adecuación y disposición en el espacio. Por ejemplo, no sabemos cual es la estructura de texto determinado (coherencia), desconocemos la adecuación o los usos lingüísticos de ese tipo de comunicación (tratamientos y palabras específicas, entre otras) o tampoco sabemos si tenemos que dejar amplios márgenes en la hoja, si debemos escribir los datos del autor al principio o al final (disposición). En estos casos conviene:

Consultar una fuente externa: este tipo de deficiencias se presenta cuando un escritor está trabajando con un tipo de texto que no conoce muy bien. Lo más normal es recurrir a textos reales buscando ejemplos para el texto que se quiera producir.

Deficiencias de contenido: mientras trabaja, el escritor utiliza todos los conocimientos que tiene del tema y del mundo en general para elaborar el significado del texto. Pero es muy fácil que no recuerde un dato, un nombre o un ejemplo o, que simplemente, tenga pocas ideas sobre un tema determinado. En estos casos puede utilizar estrategias como:

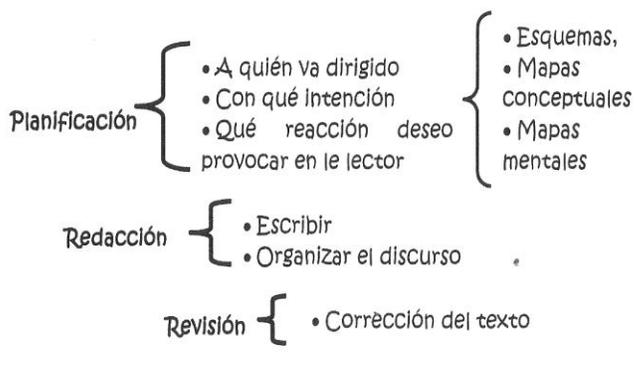
Desarrollar y crear ideas: a partir de los conocimientos que se tenga sobre el tema, el autor puede desarrollar y crear ideas nuevas. Puede relacionar las distintas informaciones que tiene y formar nuevos conceptos, puede analizar una idea y desglosarla en varias partes.

¿QUÉ ES ESCRIBIR?



- Un acto de expresión que permite reflexionar sobre el propio pensamiento.
- Un espacio para reorganizar y producir conocimientos, ideas, pensamientos, sentimientos...
- Es dialogar con nosotros mismos y con los demás.
- Es dejar evidencia de lo que hacemos, de lo que somos.
- Es un proceso laborioso que involucra varias operaciones mentales.

LA ESCRITURA COMO PROCESO



Fuente: Ortiz, M(2004). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Colección Procesos educativos N°23. Caracas: Fe y alegría

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS ESCRITORES

Taller: Producir, Escribir y Publicar

Material de apoyo

La oración

Una oración expresa un concepto completo y es *la unidad mínima del idioma escrito*. Por ser la unidad mínima del idioma escrito, la oración merece ser analizada y muy bien

comprendida en todos sus aspectos. La oración tiene dos partes básicas: *sujeto* y *predicado*. El sujeto es el “actor”, la persona gramatical que realiza o sufre la acción expresada por el *predicado*. El predicado expresa la acción y lo relacionado con el efecto de ella:

Sujeto	Predicado
Nosotros	Estudiamos redacción

El predicado incluye al verbo. El *verbo* es la palabra más importante de la oración; es la palabra que expresa la acción, lo que ocurre, ocurrió u ocurrirá. Además del verbo, el predicado incluye al complemento o complementos de la oración (las palabras que expresan lo relacionado con el *efecto de la acción* del verbo). Si asignamos los valores 7, 8, 9, al sujeto, al verbo, y al complemento:

SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO
7	8	9

Podremos notar que el orden normal de las oraciones es 7-8-9 (Sujeto-Verbo-Complemento):

El vendedor	Entregó	Un catálogo.
7	8	9

Sin embargo, muchas veces escribimos las oraciones en orden diferente:

Un catálogo	Entregó	El vendedor.
9	8	7
El vendedor	un catálogo	entregó
7	9	8
Entregó	el vendedor	Un catálogo.
8	7	9

El orden *lógico* de las oraciones es 7-8-9. La mayoría de las oraciones deberían escribirse en este orden, el cual sólo debería ser alterado cuando queremos hacer resaltar alguna parte de la oración que no sea el sujeto. Una característica del idioma castellano es que las primeras palabras de la oración destacan más; por ello si queremos hacer resaltar alguna parte de la oración que no sea el sujeto, la colocamos al comienzo:

A esta conclusión	llegaron	los investigadores
9	8	7

El párrafo

Un escrito está formado por una sucesión de párrafos, cada uno de los cuales contribuye a la obra total. En todos los escritos, los párrafos deben cumplir una finalidad concreta, específica. Si un párrafo no enriquece o refuerza al escrito, si no ayuda a la claridad o a la mejor comprensión del tema, es innecesario.

A continuación presentamos unos fragmentos de un ensayo de Juan Liscano, publicado por *El Nacional* de Caracas, el 20 de junio de 1974. Transcribimos ocho párrafos de este excelente ensayo. Léalos atentamente y decida que función cumple cada uno de ellos. Al final del texto encontrará nuestra opinión al respecto.

EL JOVEN COMO FACTOR DE ALIENACIÓN Y COLONIANISMO

1. Generalmente el joven aparece en el espectro social como el genuino representante de la disconformidad, del anhelo de cambio, de la voluntad de resistencia contra la alineación de la generosidad. Se le identifica con el sentimiento revolucionario, con la causa de liberación social y nacional, con los impulsos más definidos de descondicionamiento psicológico. Esa imagen tan ventajosa de él dibujada por la conciencia histórica-mesiánica nacida de la Revolución Francesa y de sus mitos tiene sin embargo una contrapartida cuando se descubre, con sorpresa, que el joven puede resultar también el principal agente de la alineación social y de colonialismo cultural.

2. En efecto, por el sesgo de la transculturación tan intensa en nuestra época, se desliza el mercantilismo imperialista y la juventud ofrece el campo más permeable a su penetración disfrazada de modernidad, de actualidad, de impactante vitalidad, del estar al día.

3. Los términos de transculturación y de aculturación usados por antropólogos de lengua española, traducen la palabra inglesa **acculturation**, puesta en boga por Malinowski, cuyo significado equivale a sincretismo, mezcla intercambio de cultura, proceso de modificación del patrimonio cultural, proceso de modificación del patrimonio cultural por aportes exteriores, interpenetración de influencias culturales.

4. Los medios de comunicación de masas constituyen los más poderosos propulsores del proceso de transculturación a nivel mundial, pues sobrepasan las fronteras, los gobiernos, los nacionalismos, impiden el aislamiento geográfico y cultural; tienden entre los países, los continentes, las razas, redes de las que ninguna colectividad importante logra escapar; saturan de información, de mensajes, de proposiciones de comportamiento, a millares de seres. A cuanto mayor libertad de expresión corresponde mayor intensidad transculturativa.

5. Hace unos años en un viaje a Nueva York, leí una noticia significativa en relación con ese poder de consumo de la juventud y su involuntaria sumisión a los analistas de mercado. Los analistas del Youth Market (Mercado de jóvenes) exponían que mediante las técnicas de seducción de las masas y Planificación de mercado se podía lograr el año siguiente que 25 millones de jóvenes norteamericanos gastaran 15 mil millones de millones del año que cerraba, gastados por 16 millones de muchachos y muchachas.

1. Semejante poder de consumo explica la proliferación de lugares para jóvenes: discotecas, fuentes de soda, tiendas, etc. Y los jóvenes melencólicos, cubiertos de tricotes de lana y sacos de cuero bajo una temperatura tropical de 28 a 30 grados, afectadamente despreocupados, convencidos de que están haciendo una revolución vital, por poco que le tiren una pedrada a un policía mestizo, verdadero hijo del pueblo, ignoran que frente a los mapas estadísticos, en Londres, en Nueva Cork, en los Ángeles, en Tokio, se frotan las manos los calvos y panzudas comerciantes que ellos abominan, pues crecen, sin cesar, las ventas de cosas para la juventud.

.....

7. De este modo la gran invasión disquera, lo afiches, los mitos baratos nacidos de Soho y en el Village, alimentan a una juventud latinoamericana de espaldas al paisaje y a la cultura de su país, que no puede hablar sin el transistor pasando las cintas rock y sin copiar actitudes de jóvenes vistos en las películas desbordantes de violencia y sexualidad falsificada. Bastó que en los EE.UU. se pusiera de moda el desnudo fugaz, para que se desnudaran corriendo jóvenes latinoamericanos. Y no se llega a saber hasta qué punto la agresividad política y social, los secuestros, el odio al policía, la guerrilla y la auto destrucción por la droga no sean simples imitaciones, pagadas mucho con la vida.

8. De lo expuesto se desprende que la verdadera disconformidad, la verdadera rebeldía implica, antes que nada, decir **no** a la moda; decir **no** a los modelos de comportamiento propuestos por la TV, el cine, las revistas de escándalo, **no** al éxito fácil. Tan sólo cuando un joven sea capaz de ir contra la corriente y de buscar sus propios valores fuera del gregarismo cosmopolizante y la explotación comercial de sus instintos, cuando un joven sea capaz de una libre crítica y de escoger lo suyo, sin el prejuicio de negar lo hecho por sus mayores, por la tradición orgánica de carácter telúrico y cultural, podrá responder a la imagen tan favorable que brinda de la juventud el mito de la Revolución de Mayo, la literatura comprometida historicista y la esperanza en un Hombre nuevo.

Composición del párrafo

Cada párrafo debe tratar sobre un tema específico, es decir, debe desarrollar solo un asunto. Para lograrlo, cada párrafo debe contener una oración central (idea principal del párrafo) y una o más oraciones secundarias que aclaren, apoyen o refuercen a la oración principal. Las ideas secundarias deben tener relación clara y directa con la idea de la oración central. Esto da unidad al párrafo.

La oración central debería estar preferentemente cerca del comienzo del párrafo. Luego, de acuerdo con la complejidad de la idea central, las oraciones secundarias se usarán para algunos de los siguientes fines:

- Replantar (repetir) la idea central.
- Reforzar la idea central.
- Aclarar la oración inmediatamente anterior.
- Ampliar la información; exponer detalles; presentar un caso o ejemplo.
- Presentar una idea opuesta; contrastar.
- Presentar cifras, datos o citas que demuestren lo dicho.
- Exponer una conclusión o efecto resultante de las ideas expuestas en el párrafo.
- Subdividir un tema en varios aspectos o partes, los cuales se tratarán en los siguientes párrafos o en el mismo.

A continuación presentamos un párrafo de Uslar Pietri con ocho oraciones. Hemos indicado la finalidad de cada una de ellas. Léalo varias veces y examine atentamente cada oración

1. Toda la historia del hombre ha sido la de la escasez y la de la guerra. 2. Para tener algo había que arrebatárselo a alguien. 3. Era una economía de despojo y de rapiña. 4. Así fue desde los orígenes del hombre hasta los grandes imperios. 5. Pero hoy, por primera vez, estamos ante la posibilidad real de haber salido para siempre del tiempo de escasez. 6. Esto ha sido posible porque por primera vez, en los últimos años, el hombre ha aprendido a aumentar su productividad y disminuir su descendencia. 7. Gracias a las dos

1. Idea central del párrafo.
2. Refuerza la idea central.
3. Refuerza la idea central.
4. Aclara el tiempo.
5. Amplía por contraste.
6. Explica mediante palabras de otro autor.
7. Presenta datos y cifras.

revoluciones industriales un trabajador de hoy, aun en la agricultura, produce lo que dos, lo que cinco y hasta lo que diez trabajadores de hace un siglo. **8.** Es como si cada ser humano pudiera tener a su servicio hasta diez infatigables y no-humanos.

8. Conclusión del párrafo.

Fuente: Brown, F. (2003). *Principios de redacción*. Caracas: Oasis

TIPOLOGÍA TEXTUAL

Tipo de texto	Ejemplo	Técnica de Expresión	Función
Literarios	Cuentos Novelas Obras de teatro Poemas	Narrativa Descriptiva Conversacional	Literaria
Periodísticos	Noticias Artículos de opinión Ensayos Reportajes Entrevistas	Argumentativa	Informativa

De información científica	Definiciones Notas enciclopédicas Informes Monografías Biografías Relatos históricos Tesis de grado Artículos científicos	Argumentativa	Informativa
Instruccionales	Recetas Instructivos	Descriptiva	Apelativa
Epistolares	Cartas Solicitudes Actas	Argumentativa	Apelativa
Publicitarios	Avisos Folletos Afiches	Descriptiva	Apelativa

Fuente: Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1994). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aique

ANEXO 5

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

EJERCICIO DE PLANIFICACIÓN DEL TEXTO QUE SE DESEA ESCRIBIR

Programa de formación de maestros escritores

Título del taller: **Producir, Escribir y Publicar**

100

Lugar y fecha: _____

Nombres y Apellidos: _____

Necesidades (razones por las cuales se desea escribir sobre el tema seleccionado)	Objetivos (con los cuales se desea satisfacer lasa necesidades planteadas)	Tipo de texto (literarios, periodísticos, instruccionales, de información científica, epistolares y publicitarios)	Técnica de expresión (argumentativa, descriptiva, narrativa, conversacional)
---	--	--	--

ANEXO 6

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

INSTRUMENTO PARA VALORAR EJERCICIO DE PLANIFICACIÓN DEL TEXTO QUE SE DESEA ESCRIBIR

101

Programa de formación de maestros escritores

Título del taller: Producir, Escribir y Publicar

Instrucciones: marque con una **X** la casilla que corresponda con su apreciación

Criterios e indicadores		Estimación		
Criterios	Indicadores	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
Definición del título	El título es claro. Es una invitación a la lectura por sí solo.			
Definición de necesidades	Se expresan claramente las razones por las cuales se considera necesario escribir sobre el tema.			
Definición de objetivos	Los objetivos redactados responden a necesidades planteadas			
Identificación del tipo de texto	Se identifica claramente el tipo de texto que se desea desarrollar			
Identificación del tipo de	Se identifica claramente el tipo			

técnica.	de técnica que se desea emplear			
Elaboración de esquemas con ideas previas	Las ideas previas expuestas entran en correspondencia con las necesidades, objetivos, tipo de texto y técnica.			

ANEXO 7

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura

INSTRUMENTO PARA VALORAR COMPETENCIAS ALCANZADAS DURANTE EL DESARROLLO DEL TALLER: *PRODUCIR, ESCRIBIR Y PUBLICAR*

103

Programa de formación de maestros escritores

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta un cuadro con los indicadores de logro establecidos según las competencias y los niveles de conocimiento conceptuales, procedimentales y actitudinales; marque con una X en la casilla que esté en correspondencia con su desempeño (Alto, Medio o Bajo)

COMPETENCIAS	NIVEL DE CONOCIMIENTO	INDICADORES DE LOGRO	ESTIMACIÓN		
			Alto	Medio	Bajo
• Lee, relee y reflexiona en torno a lo escrito y lo publicable.		• Demuestra dominio teórico de las concepciones de la escritura			
		• Demuestra conocimiento de las etapas del proceso de escritura: Planificación, redacción y revisión			
		• Maneja las propiedades del texto escrito: coherencia, cohesión, concordancia y género discursivo			

<ul style="list-style-type: none"> • Produce escritos basados en planificaciones y esquematizaciones previas. • Produce escritos sujetos a la construcción, deconstrucción, reconstrucción y revisión • Autocorrige y corrige cooperativamente lo escrito. • Desarrolla producciones escritas acordes con las exigencias de toda publicación: referenciadas y fundamentadas teóricamente 	CONCEPTUAL	• Muestra dominio conceptual de la partes del texto escrito: Inicio, desarrollo y cierre			
		• Identifica las tipologías textuales sugeridas: reseñas, experiencias educativas de tipo cultural y pedagógico.			
		• Identifica las técnicas de expresión sugeridas: descripción y argumentación.			
		• Identifica la estructura y función del párrafo			
		• Muestra conocimiento sobre los normas ortográficas, de acentuación y puntuación			
		• Identifica los aspectos teóricos para hacer referencias y citas.			
	PROCEDIMENTAL	• Evidencia manejo de las concepciones de la escritura			
		• Refleja dominio de la escritura como proceso por etapas			
		• Maneja de manera efectiva las propiedades del texto escrito (coherencia, cohesión, concordancia y género discursivo)			
		• Estructura y cumple con las partes del texto escrito (inicio, desarrollo y cierre)			
		• Utiliza la tipología textual inherente al medio donde se desea hacer publicación escrita			
		• Aplica las técnicas de expresión seleccionadas (descripción y argumentación)			
		• Evidencia dominio de la estructura y función del párrafo			
		• Usa efectivamente la ortografía, acentuación y puntuación			
	ACTITUDINAL	• Demuestra ética como productor de textos escritor.			
		• Valora el compromiso de escribir para publicar			
		• Reconoce lo que es o no publicable			
		• Autocorrige sus escritos			
		• Reconoce la importancia de las fuentes.			
		• Respeta los derechos de autor			
		• Asiste			
		• Trabaja de manera cooperativa			

ANEXO 8

REGISTRO ANECDÓTICO

Programa de formación de maestros escritores

Taller: Producir, Escribir y Publicar

N.º de sesión	N.º de asistentes	Observaciones
01	14	<ul style="list-style-type: none">• Se leyó el cuento titulado “Un gato no es un cojín”, de Cristine Nostlinger. Solo el capítulo uno y dos. Un solo párrafo del tercero. Luego los participantes anticiparon. Posteriormente, leyeron sus escritos. Dos no lo hicieron por haber llegado tarde y no haber escuchado el cuento. Dos no quisieron leer lo que escribieron.• Se presentó el programa del taller: objetivos, competencias y contenidos. Acordamos horario de 6:00 p.m. a 8:00 p.m., lunes y martes de cada semana.• Se llenó planilla de inscripción formal.• Se respondió ejercicio exploratorio.
02	13	<ul style="list-style-type: none">• Se leyó el tercer capítulo del mismo cuento.• Se intentaron definir temas y títulos sobre los posibles artículos que se escribirán.• Al principio hubo resistencia, luego salieron a relucir experiencias educativas muy impactantes: una participante contó sobre sus clases en la casa del anciano, otra su experiencia cuando paso a ser titular, el viaje a su escuela en el campo.• Antes de eso se revisó material de Marielsa Ortiz sobre la concepción de la escritura.• Finalmente compartimos un refrigerio.
03	14	<ul style="list-style-type: none">• Se entregó material sobre concepciones de escritura (Esclarín, Rotman), proceso de composición (Cassany).• Se dividieron en grupos (tres de cuatro participantes y uno de tres). Un equipo construyó concepto de escritura (mapa conceptual). Otro hizo un cuadro comparativo entre escritores competentes y no competentes). Otro esquematizó estrategias de composición y de apoyo. Otro hizo conclusiones.• Se elaboraron láminas y representantes por equipo hicieron microexposiciones. Se debatió luego de cada intervención y la

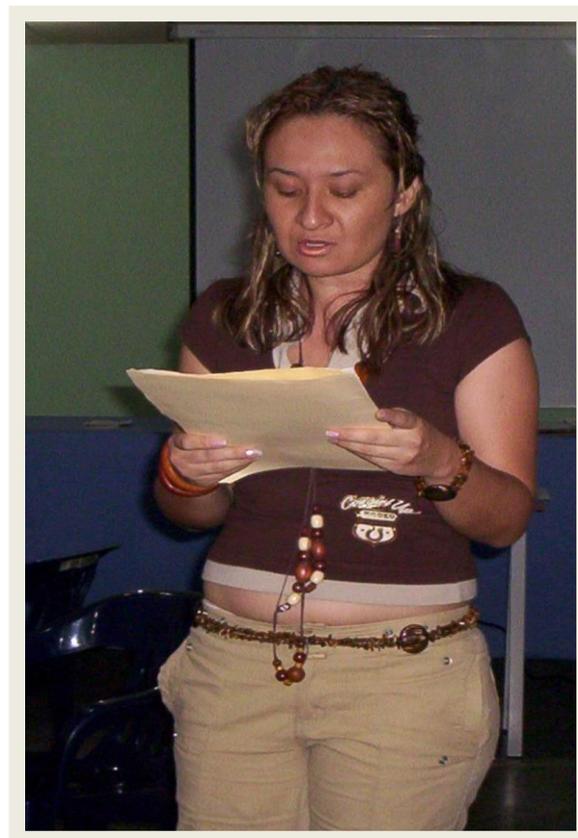
		<p>facilitadora hizo sus aportes en cada caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se generó debate entre si escribir era comunicar o no. Una participante dijo que sólo se comunicaba cuando existía intercambio, que cómo se intercambiaba con un libro sin la presencia del autor. Los demás no estuvieron de acuerdo y expresaron su opinión. • Las láminas, en su mayoría, fueron bien estructuradas, una participante tuvo dificultades para explicar su lámina. Otra de ellas habló muy rápido, pero fue clara. Un grupo integrado por tres participantes demostró dominio del tema. • Una de ellas demostró claridad.
04	14	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes comenzaron a elaborar los esquemas previos de lo que serán sus producciones escritas. Muchos se interesaron por hacer artículos de opinión, otras historias de vida. Una manifestó interés por contar su historia personal. Algunos definieron objetivos, otros simplemente escribieron ideas.
05	11	<ul style="list-style-type: none"> • Leí un fragmento de la historia del pescador de Bruno B. Se presentó un esquema que sirvió de patrón para planificar el texto. Se revisó material sobre técnicas de argumentación y tipología textual.
06	13	<ul style="list-style-type: none"> • Leí el cuento “Willi el tímido”, de Anthony Brownly. • Se revisó material orientador sobre el ensayo. • Se revisó un ensayo. • Se revisó la estructura y función del párrafo. • Se intercambiaron los esquemas previos elaborados y con un instrumento fueron coevaluados. Se intercambiaron y cada quien hizo sugerencias según escala de estimación presentada (50% participantes, 50% facilitadora).
07	14	<ul style="list-style-type: none"> • Leí unos poemas. • Revisamos y debatimos sobre el material de Damaris Días. Algunos participantes hicieron observaciones en cuanto a algunas fallas de redacción como por ejemplo el uso de la persona. • Se inició la introducción. • Una participante no había hecho el esquema
08	13	<ul style="list-style-type: none"> • Leí un poema de Andrés Eloy Blanco, “Epístola a una desconocida”. • Los participantes leyeron los primeros borradores. Uno sugirió que los demás le hicieran aportes sobre lo que desaseaban saber sobre el tema del cual iba a escribir. Fue un ejercicio muy productivo. Ejemplo, el profesor escribió sobre el sedentarismo. Algunos le manifestaron que en el artículo explicara cómo hacer para dejar el sedentarismo.
09	10	<ul style="list-style-type: none"> • Se leyó el cuento “Cenicienta no escarmienta”, de Guillermo Saavedra. • Se revisó material sobre los tiempos verbales, sobre el uso de primera o tercera persona. • Se revisó material sobre el que galicado.
10	05	<ul style="list-style-type: none"> • Se leyó el cuento “Mi mujer y la otra”, de Triunfo Arciniegas. • Comentamos sobre la importancia de leer en voz alta para hacer invitaciones a la lectura. Una participante leyó un cuento sobre tortugas. Luego revisamos el uso de la coma y el punto y coma.

		Finalmente, hicimos ejercicios. Material tomado de Fortunato Bromw.
11	05	<ul style="list-style-type: none"> • Dos de ellas aun no han escrito más allá de las ideas previas. Una de ellas ha avanzado, es receptiva; otra parece enfrascada siempre en lo mismo. Otro sólo había escrito dos párrafos del primer borrador.
12	05	<ul style="list-style-type: none"> • Se reviraron e identificaron algunos elementos esenciales en artículos presentados en varios números de la revista <i>Maestros hoy</i>. • Se volvió a revisar el avance de los primeros borradores. Esta vez se aplicó un instrumento para identificar en avance en cuanto a los indicadores de logro definidos. • Todos han elaborado los párrafos introductorias, no obstante, acordamos hacer una revisión de fuentes a los fines de contar con una visión más amplia del tema que se desea desarrollar. • Se acordó traer para la próxima sesión de trabajo un esbozo de lo que será un primer borrador
13	05	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes cumplieron con lo acordado en la sesión anterior, entonces comenzamos a hacer una revisión colectiva de cada uno de los borradores elaborados. Así, a la luz de las revisiones encontramos fallas que fue preciso corregir para lo cual nuevamente se recurrió a materiales de apoyo sobre el la estructura de la oración y el párrafo, el uso de los tiempos verbales, los signos de puntuación, el que galicado y el uso de la primera o tercera persona, entre otras.

ANEXO 9
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

Sesiones de trabajo del taller Producir, Escribir y Publicar



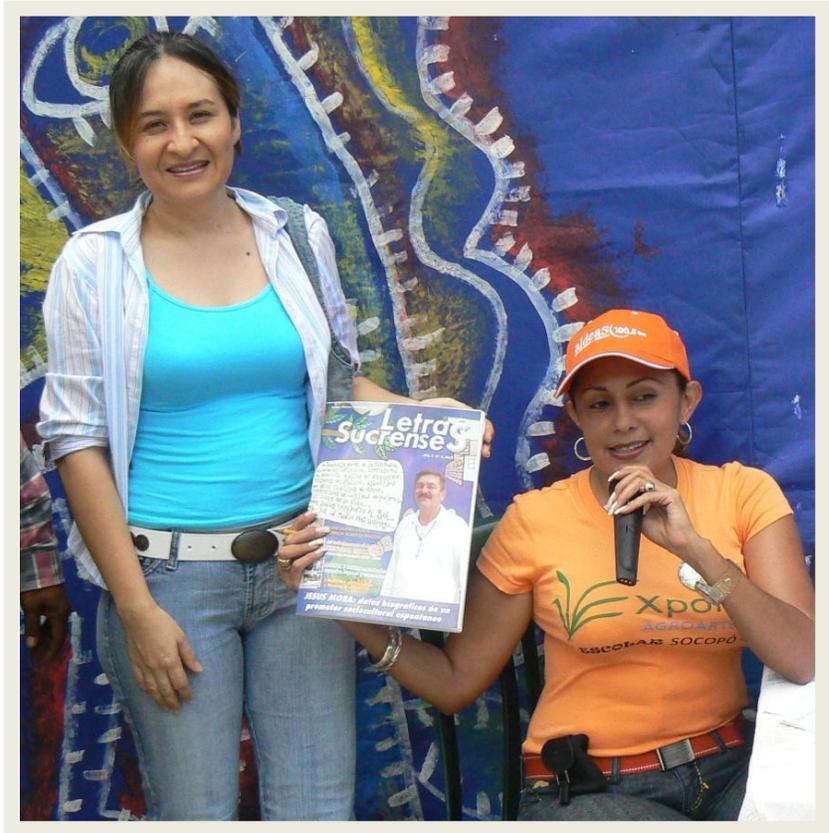


Orientaciones durante el taller Producir, Escribir y Publicar

Ejercicios expositivos durante el taller
Producir, Escribir y Publicar



Presentación de *Letras Sucrenses*, volumen n.º 3



Barinas, 18 de enero de 2008

Ciudadana

JEMINA DUARTE

Coordinadora de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura.

Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira

Su Despacho

112

Saludos cordiales. Me dirijo a usted respetuosamente para hacer entrega formal del *Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en Promoción de Lectura y Escritura*. Además, cumplo con informarle que el mismo ha tenido como Tutora a la profesora Dámaris Díaz Herrera, quien aproximadamente desde el mes de mayo de 2007 ha venido haciendo seguimiento al respectivo proceso de investigación.

Sin más a que hacer referencia y agradecida por su receptividad.

Atentamente,

Lcda. Yajaira Niño Niño

C.I. N.° 12825569

Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura