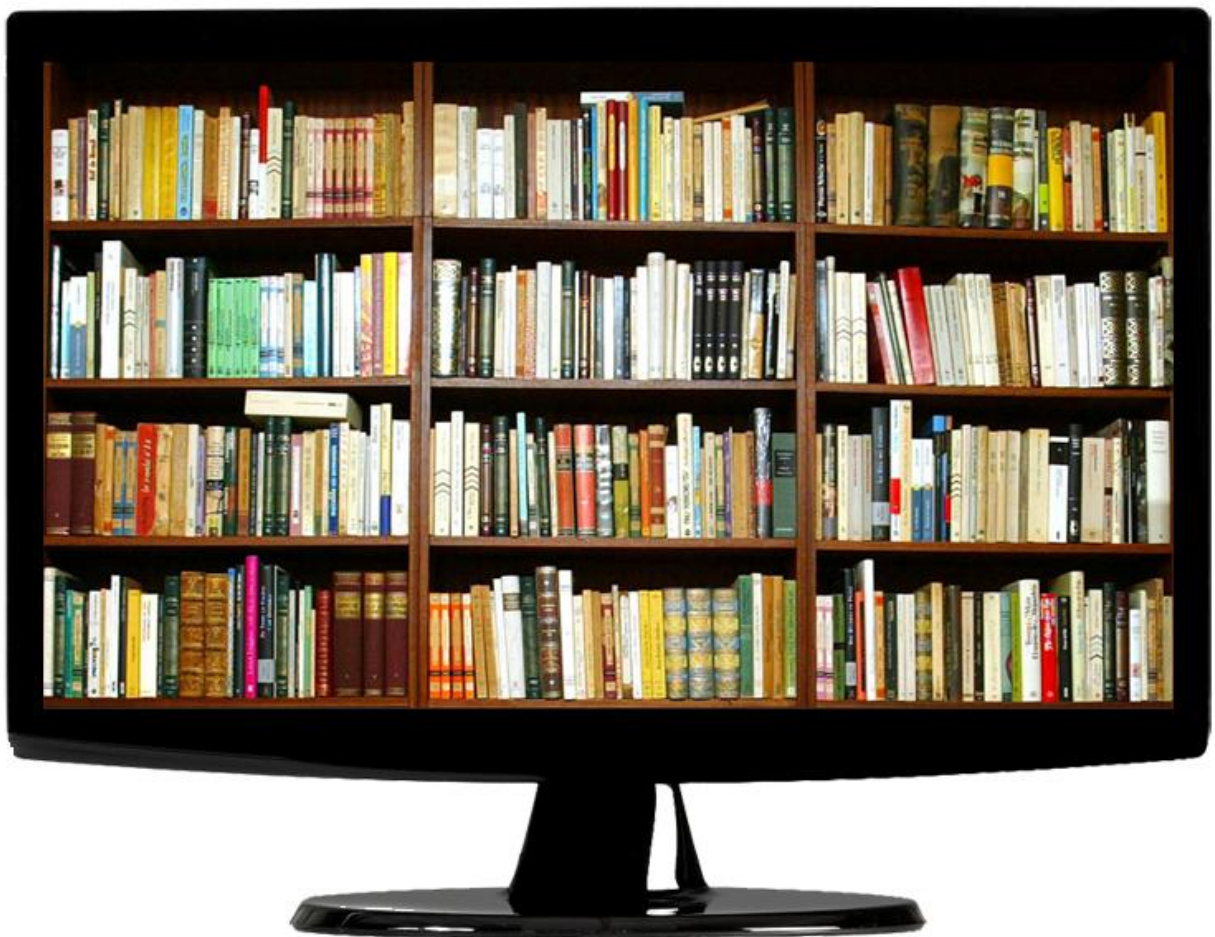


PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA: EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN UN COLECTIVO RURAL

Gusmary Méndez Chacón



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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos en un colectivo rural

Primera edición 2013

© Gusmary Méndez Chacón

© 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: lfi0762013370548

ISBN: 978-980-11-1568-7

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:

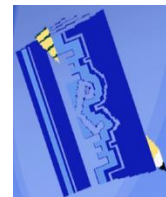
Marisol García

José Rodrigo Mendoza

Azaél Contreras



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



**Producción de la escritura:
Experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Autora: Gusmary Méndez Chacón
Tutora: Azael Contreras Chacón

San Cristóbal, 2010

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quien ha sido mi guía, mi ejemplo y mi motivo de vida.

A mi hermana y mi sobrina Daniela Anghely, por estar siempre conmigo.

A mis compañeros de posgrado, en especial a Yajaira, Yolianne y Ludy, con quienes compartí nuestra formación, más que profesional, humanística.

A Azael Eduardo, además de ser mi profesor, un gran amigo, gracias por sus conocimientos, paciencia y comprensión.

A la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L., por brindarme un espacio dentro de sus responsabilidades para llevar a cabo tan hermosa labor como lo es enseñar.

DEDICATORIA

Dedico muy especialmente este logro al Universo, porque me ha dado la vida, para disfrutarla; una madre, para saber lo que es el amor en su máxima expresión; una familia, para saber que no estoy sola y que son parte de mí.

Además, dedico la realización de este trabajo a mis queridos compañeros de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L., quienes me han brindado su amistad y sus hogares para aprender y crecer como persona; al trabajo cooperativo y a la fuerza que emerge de un colectivo, en el cual todos actuamos sobre nuestra realidad para recrearla y transformarla en función de la calidad de vida que como seres humanos merecemos.

RESUMEN

Los procesos de producción escrita, en cualquier contexto, revisten particular interés por cuanto emergen aspectos y características que requieren ser comprendidas y confrontadas con la teoría y otras experiencias prácticas. La presente investigación tuvo como objetivo valorar el impacto de un programa de promoción de la escritura en un colectivo rural; en nuestro caso, la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L. (ACPRL) del asentamiento campesino La Reforma-La Rochela-Los Jabillos, parroquia Alberto Adriani, municipio Fernández Feo, estado Táchira. El período de aplicación comprendió los meses enero-mayo de 2009. Participaron siete (7) trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL. La metodología se inscribió en el paradigma cualitativo, específicamente en la investigación acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación participante, la entrevista y el análisis de datos; los instrumentos para el registro de las observaciones fueron las notas de campo y el registro cronológico de la acción del investigador. Efectuado el diagnóstico, se diseñó y llevó a cabo el programa de intervención socioeducativa para promover el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita. Se efectuaron talleres que fomentaron la producción escrita y la reflexión sobre los procesos de redacción de textos funcionales, con una producción relevante del Reglamento General de Normas y Procedimientos de la ACPRL. Durante el tiempo de ejecución, se valoró el impacto del programa en el colectivo rural. Se reconoció la naturaleza procesual de la escritura y se estimó su importancia como una oportunidad para la reflexión y construcción colectiva del mundo, reconociendo la valía y el poder social que tiene la escritura de textos funcionales de acuerdo con la intención comunicativa.

Palabras clave: Texto instruccional, estrategias didácticas, promoción de la escritura, colectivo rural.

ABSTRACT

Writing production processes, in any context, show a particular interest because they emerge some aspects and characteristics that required to be understood and confronted with theory and other practice experiences. This research had as main object to assess the impact of a writing promotion program in a rural collective; in our case, La Asociación Cooperativa Prolesa, R.L. (ACPRL) from the rural settlement LaReforma-La Rochela-Los Jabillos, Alberto Adriani parish, Fernández Feo, Táchira state. The developing period was among January and May 2009. Seven (7) workers from the dairy processing plant at ACPRL took part in it. The methodology used was written in the qualitative paradigm, specifically in the participatory action research. The data collection techniques used were the participant observation, interviewing and data analysis; the instruments for registering the observations were field notes and log the researcher's action. Once the diagnosis was made, the socioeducative intervention program in order to promote the strengthening of the written communicative competence. Workshops in order to promote writing production and the reflection on the processes of functional texts were made, with a relevant production of the General Regulation of Rules and Procedures from ACPRL. During runtime, the impact of the program in the rural collective was assessed. The processual nature of writing and the importance were both recognized and estimated as a chance to reflect and the collective construction of the world, acknowledging the value and the social power that functional texts writing has according to the communicative intention.

Keywords: Instructional text, didactic strategies, writing promotion, rural collective.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	5
RESUMEN	6
ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.2.1. <i>General</i>	16
1.2.2. <i>Específicos</i>	16
1.3. JUSTIFICACIÓN	17
MARCO TEÓRICO	19
2.1. ANTECEDENTES	19
2.2. BASES TEÓRICAS	23
2.2.1. <i>La escritura, un proceso por etapas</i>	23
2.2.2. <i>Competencias comunicativas</i>	29
2.2.3. <i>El texto instruccional y los reglamentos</i>	30
2.2.4. <i>¡Los campesinos también escriben!</i>	33
2.2.5. <i>¡La sociedad es una escuela!</i>	34
MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. METODOLOGÍA	37
3.2. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	39
3.2.1. <i>La observación</i>	39

3.2.2. <i>La entrevista</i>	39
3.2.3. <i>Análisis de documentos y evidencias</i>	40
3.2.4. <i>Lista de cotejo</i>	41
3.2.5. <i>Registro anecdótico</i>	41
3.2.6. <i>Notas de campo</i>	41
3.2.7. <i>Cuestionario</i>	42
3.2.8. <i>Registros cronológicos de la acción personal del investigador</i>	42
3.2.9. <i>Técnica de análisis de datos</i>	43
3.3. SUJETOS INFORMANTES	44
DIAGNÓSTICO QUE SUSTENTA LA PROPUESTA	46
LA PROPUESTA:	56
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	56
5.1. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA	56
5.2. JUSTIFICACIÓN	56
5.3. MARCO LEGAL	57
5.4. MARCO CONCEPTUAL	60
5.4.1. <i>Teoría sobre el proceso de composición</i>	61
5.4.2. <i>Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita basado en el proceso</i>	61
5.4.3. <i>Teoría de la redacción como proceso cognitivo</i>	63
5.4.4. <i>Competencias comunicativas</i>	64
5.5. CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	65
5.6. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA	67
5.7. OBJETIVOS	67
5.7.1. <i>General</i>	67
5.7.2. <i>Específicos</i>	67
5.8. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN	69
DESARROLLO Y VALORACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA	71
6.1. MOMENTO 1	72
6.2. MOMENTO 2	79

6.3. MOMENTO 3	85
6.4. EL TEXTO INSTRUCCIONAL, UNA INTENCIÓN PARA LA ESCRITURA COLECTIVA	91
CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	92
7.1. CONCLUSIONES	92
7.2. RECOMENDACIONES	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	100

INTRODUCCIÓN

Barthes (1997) señaló en alguna ocasión que el verbo *escribir* podía tener diferentes acepciones. En el caso de un escritor, se trataba de un verbo intransitivo: escribe por el placer de escribir y tienen más peso las palabras utilizadas que la información contenida en ese texto literario. Cuando el que escribe no es escritor, el verbo pasa a ser transitivo y lo que importan son los datos transmitidos; en este caso, la escritura es producto de las necesidades sociocomunicativas de seres humanos, en el día a día, no de escritores o artistas. En este orden de ideas, el interés de este trabajo se centró en los procesos que subyacen y orientan la producción escrita de las personas en actividades de su vida cotidiana.

La escritura constituye uno de los principales instrumentos para el desarrollo del hombre y, por consiguiente, de los pueblos. Dar al hombre las herramientas para que aprenda a escribir es concederle el derecho a participar, crear, exigir e intervenir en forma activa en su sociedad con el fin de que éste pueda desarrollarse dignamente en cualquier entorno con disposición a la participación y a la mejora de las condiciones de vida tanto individuales como colectivas.

En los grupos populares, sobre todo en contextos no urbanos o rurales, la palabra oral constituye la forma de comunicación, intercambio y construcción de saberes más usual, pues a partir de esta se produce un cúmulo de experiencias y saberes vitales que dirigen la vida del hombre y de la mujer en sociedad, pero, en la mayoría de los casos, este patrimonio cultural que se sustenta en la oralidad se desconoce (e incluso se olvida) debido a que no queda constancia por escrito de ello.

Ante esta situación, juega un destacado papel la promoción de la escritura colectiva como experiencia fundamental de construcción y difusión de saberes, así como la transformación del pensamiento. Escribir colectivamente puede constituirse como un proceso permanente e inacabado que proporciona a hombres y mujeres herramientas para resolver situaciones cotidianas, fortalecer la toma de decisiones, registrar experiencias relevantes y significativas. En tal sentido, surge la necesidad de promover, con apoyo en programas, planes y proyectos, el desarrollo de competencias de escritura en un colectivo rural.

Por tal motivo, se llevó a cabo un proceso de investigación, bajo el enfoque cualitativo, orientado a la promoción de la escritura en el marco de la investigación acción

participativa. El presente informe, estructurado en siete capítulos, da cuenta del proceso de investigación.

El capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, ubica el estudio en un contexto definido, enuncia los objetivos de la investigación y ofrece la justificación.

En el capítulo 2 se expone el marco teórico, conformado por los antecedentes de la investigación y la fundamentación teórica. En estos contenidos aparecen definidos los principales aspectos teóricos de la escritura como proceso, así como también investigaciones y experiencias realizadas por especialistas.

El capítulo 3 desarrolla el marco metodológico: técnicas e instrumentos de recolección de información, sujetos informantes, estrategias de análisis de datos y las fases de la investigación.

El capítulo 4 muestra los resultados del diagnóstico y los hallazgos.

El capítulo 5 expone el programa de intervención socioeducativa, los objetivos generales y específicos de la intervención, el marco legal, los contenidos para el desarrollo de la propuesta y los momentos de desarrollo para el cumplimiento del mismo.

En el capítulo 6 explica el desarrollo y los resultados de la aplicación del programa de intervención socioeducativa, los logros obtenidos, así como el análisis de los mismos.

Por último, en el capítulo 7 se exponen conclusiones y recomendaciones.

Con esta investigación se pretende contribuir con la promoción de la escritura en escenarios institucionales como la escuela y en espacios extraescolares como la comunidad, ofreciendo herramientas para el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan a hombres y mujeres desenvolverse socialmente de forma activa y crítica, y con atención a las demandas actuales del mundo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los procesos formativos, particularmente en áreas fundamentales para el ser humano como la lectura y la escritura, han sido y siguen siendo cuestionados. Durante la enseñanza, sobre todo de la escritura, se aplican métodos caracterizados por su inadecuación, incongruencia, obsolescencia y el énfasis exclusivo en aspectos formales (“buena” letra, uso correcto de signos de puntuación, evitar errores de ortografía). Se descuidan u obvian las múltiples funciones de la escritura como “comunicarse, organizar el pensamiento, adquirir conocimientos, expresar sentimientos, ideas, opiniones y emociones” (Barboza, 2004, p. 49). Como consecuencia de la situación esbozada, se manifiestan diversos problemas entre los que destacan el bajo rendimiento académico, la escasa y deficiente productividad intelectual e, incluso, la deserción escolar.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) exponen:

La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los variados métodos que se han ensayado para enseñar a leer y a escribir, existe un gran número de niños que no

aprenden. (...), la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar. También para los funcionarios educacionales ha sido un problema digno de atención ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados de abandono de la escuela, impidiendo que se logren, al menos a nivel masivo de la población, los objetivos mínimos de instrucción (p. 13).

Los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura constantemente son el foco central de diversas investigaciones que pretenden analizarlos y ofrecer alternativas de solución, sobre todo en lo que respecta a los métodos empleados para enseñar a leer y a escribir o para el desarrollo de la competencia comunicativa en general; por otra parte, se ocupan de los diversos contextos en los cuales se manifiestan los referidos problemas.

Una de estas investigaciones, llevada a cabo por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el año 2002, demostró que la población estudiantil de las zonas rurales es la que presenta mayor índice de deserción escolar. Es común encontrar numerosas comunidades rurales con altos porcentajes de población desescolarizada, incluso con muy insuficiente dominio del código lingüístico. Generalmente, en las comunidades rurales se observan problemas tanto en situaciones comunicativas informales como formales en el uso del código oral y escrito; es decir, se evidencian debilidades en las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse activamente en una sociedad que es exigente en cuanto a la participación ciudadana, la cantidad y calidad de la producción, la apropiación y democratización del conocimiento y, más importante aún, en la búsqueda de mejores niveles de calidad de vida.

El desarrollo de competencias comunicativas (hablar, leer, oír, escribir) proporciona al ser humano la oportunidad de apropiarse de los instrumentos de reflexión, poder y acción para transformar el mundo; tal como lo expresa Freire (1969), para “decir y escribir su palabra” y ser “dueño de su propia voz”. La escritura, en particular, le ofrece al

hombre el derecho fundamental de ejercer la libertad de pensar, crear, integrar, concienciar e interpretar la realidad en la que se desenvuelve, buscando continuamente la recreación de ideas, nuevos horizontes de pensamiento y la independencia intelectual.

En tal sentido, Freire (1969) señala:

Enseñarle a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar con él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia (p. 14).

Freire (1969) afirma que el proceso de alfabetización del hombre “no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político” (p. 16); la educación, entonces, debe desarrollarse en diversos lugares además de la escuela, por ello, su propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura se lleva a cabo en espacios no formales e informales, concebidos como sitios fundamentales para trabajar la concientización ciudadana, pensamiento y acción liberadora a través del trabajo colectivo y la construcción social de saberes. De lo anteriormente expuesto se desprende la obligación de difundir que el saber popular no es inferior o superior a otros, sino que es alternativo y emergente a partir del cual se clarifica una realidad existente, pero ajena a otros colectivos.

La escritura no es una habilidad ingenua o neutra ni se limita al diseño y acomodación de las letras, sino que es la herramienta que le permite al hombre la solución de sus problemas. Ahora bien, con respecto al proceso de escritura, Pickett y Laster (citados por Cassany 1988) expresan que escribir “Es un proceso muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en

el pensamiento” (p. 119). El proceso de escritura, por ende, consiste en producir, componer y armar un texto escrito, que surge con un borrador en el que se revisa la coherencia, cohesión, ortografía, signos de puntuación, uso correcto de mayúsculas, argumentos, y que paulatinamente se va reescribiendo hasta componer la versión final.

Freire (1969) explica que “nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra” (p. 16). Conocer el contexto de comunicación en el que la escritura se produce es de fundamental importancia para comprender la competencia comunicativa escrita desde la óptica freireana.

Durante las labores que se desarrollan en la planta procesadora de lácteos de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L. (ACPRL), se presentan situaciones de escritura que responden a necesidades inmediatas del colectivo. Cotidianamente, se producen textos para registrar y comunicar tareas, procedimientos y resultados de los trabajos que se llevan a cabo en este contexto. No obstante, estas situaciones de escritura no se dan de manera sistemática ni responden a planes o programas pedagógicos que orienten el proceso de composición. El proceso de escritura se lleva a cabo de manera empírica, intuitiva, desorientada y sin conciencia de los mecanismos lingüísticos que allí intervienen.

Observaciones y conversaciones informales, en el marco del trabajo cotidiano y las actividades productivas, así como en asambleas de la ACPRL –colectivo rural del cual la autora de la presente investigación es asociado activo– permitieron determinar indicios sobre insuficiencias y debilidades en las competencias de escritura y de lectura de los asociados: se les dificulta elaborar textos como biografías, conclusiones, opiniones, instrucciones, así como también argumentar, extraer ideas principales de un texto, leer con fluidez, hablar y expresar con propiedad sus conocimientos. Es probable que si no se supera esta situación los asociados podrían tener limitadas oportunidades de desarrollo individual y colectivo.

La situación expuesta en los párrafos precedentes genera múltiples inquietudes que se expresan en los siguientes interrogantes: ¿Cómo impactará un programa de promoción de la escritura en un colectivo rural? ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades y necesidades relacionadas con la producción de textos escritos de los integrantes de la ACPRL? ¿Qué tipo de programa para la promoción de procesos de escritura en la ACPRL puede diseñarse? ¿Cómo llevar a cabo la ejecución de un programa de promoción de escritura para el colectivo rural ACPRL?

Con base en los cuestionamientos anteriores, que serán ejes de la investigación, el estudio se orientó a la valoración del impacto de un programa para fomentar la escritura en el colectivo rural ACPRL y, sobre esta base, se plantearon los objetivos que se enuncian a continuación.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. General

- 1.** Determinar el impacto de un programa de promoción de la escritura en el colectivo rural ACPRL.

1.2.2. Específicos

- 1.** Diagnosticar fortalezas, debilidades y necesidades de formación relacionadas con la producción de textos escritos en los integrantes de la ACPRL.
- 2.** Diseñar un programa socioeducativo para la promoción de la escritura en el colectivo rural ACPRL.
- 3.** Aplicar un programa socioeducativo de promoción de la escritura en el colectivo rural ACPRL.

4. Valorar el proceso de aplicación de un programa socioeducativo de promoción de la escritura en el colectivo rural ACPRL.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La escritura es una de las principales herramientas que le permite al hombre comunicarse con sus semejantes. Es también el instrumento que le da la oportunidad de reflexionar, organizar y reorganizar los pensamientos y conocimientos. Por medio de este sistema, el hombre puede manifestar sus deseos, pensamientos, inquietudes, etc. Por tanto, actualmente es inconcebible la supervivencia de un individuo que no sepa comunicarse adecuadamente a través del lenguaje escrito dentro de la sociedad (Morles, 2001).

Investigar sobre los procesos de producción escrita y cómo promoverlos en diversos contextos, en particular en los no urbanos, se justifica en momentos en los cuales las sociedades contemporáneas, por una parte, profundizan en la definición de modelos de ciudadanía que se sustentan en la inclusión, la equidad, la participación, la solidaridad, el compromiso social y en procesos de formación integral que proporcionan a hombres y mujeres sólidos principios éticos y herramientas fundamentales como la lectura y la escritura; por la otra, preocupadas por alcanzar estas definiciones, demandan soluciones educativas pertinentes a los diversos sectores sociales, entes y organizaciones.

Proponer la aplicación de un proyecto de intervención socioeducativa que atienda necesidades específicas de escritura en una comunidad implica el desarrollo de una conciencia para la participación y para la liberación. Es común encontrarnos con colectivos inclinados a la productividad, pero, por no poseer las herramientas fundamentales para el desarrollo de los pueblos como lo son la lectura y la escritura, se sustraen a la posibilidad de crecimiento, desarrollo, dignificación y mejoramiento de la calidad de vida.

En consecuencia, esta investigación se justificó tanto pedagógica como didácticamente debido a la necesidad, por una parte, de desarrollar competencias básicas para producir textos funcionales con intencionalidad específica en un colectivo rural; por otra parte, la de promover una mejor sistematización para la producción de escritos funcionales en un colectivo que exige valoración de su propia voz y de sus necesidades de comunicación.

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. Le correspondió a esta investigación promocionar la escritura como un proceso cognitivo por etapas; más aun, se hizo indispensable asumir que escribir para una audiencia específica requiere mayor cuidado y dedicación.

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Resulta de interés para toda investigación ubicarse en el marco de indagaciones previas que se relacionen con el tema en cuestión para sustentar el estudio, orientarlo, establecer comparaciones y hacerse una idea sobre cómo se trató el problema en esos trabajos. La creciente preocupación por elevar el nivel educativo en los sujetos de una sociedad y por incorporarlos en el complejo mundo del saber, apoyados en los procesos de escritura, ha sido y sigue siendo objeto de estudio. Diversos autores han generado líneas de investigación que de una forma u otra tienen que ver con el problema expuesto e invitan a la reflexión y al planteamiento de nuevas iniciativas en pro de la construcción de aprendizajes significativos.

En lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, las sociedades contemporáneas, sobre todo los grupos u organizaciones relacionados con lo educativo, se preocupan por la promoción constante de los referidos procesos. De hecho, una de las metas del milenio establecidas por la UNESCO (2000) es que todos los países del mundo reduzcan al mínimo sus índices de analfabetismo, por

cuanto leer y el escribir son actividades que están íntimamente ligadas a la realidad social, la vida familiar y experiencias previas.

Angulo (2004) desarrolló un proyecto de investigación con un grupo de niños pertenecientes a segundo y tercer grado de la Escuela Básica Rafael Antonio Godoy, quienes asistían al aula integrada (servicio de la educación especial que funciona en las escuelas básicas, a las cuales se remiten niños que tienen dificultades de aprendizaje). Esta experiencia se enmarcó en una situación real de producción escrita de diferentes textos a través del acompañamiento y mediación del docente, así como de la cooperación del grupo de compañeros. Aporta como conclusión que la estrategia de escritura colectiva ofreció la posibilidad de presenciar actos y modelos sobre cómo se produce un determinado texto escrito, intercambio de ideas, cooperación, confrontación de opiniones, además experimentar la esencia recursiva del proceso de escritura. Este proyecto de investigación aporta al presente trabajo una serie de aspectos teóricos acerca de la naturaleza social de la escritura; además, ofrece una serie de estrategias pedagógicas de acompañamiento y mediación para dirigir y llevar a cabo un proceso de escritura colectiva.

Torres (2007) llevó a cabo un proyecto colaborativo de investigación titulado *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe*, estudio aplicado a 30 programas de promoción de escritura en 8 países de América y que centró su análisis en comprender las relaciones, dinámicas y procesos que tienen lugar en los centros de alfabetización de jóvenes y adultos, en zonas urbanas y rurales, así como en identificar las necesidades de lectura y escritura de las personas analfabetas y de quienes se alfabetizan, y el desarrollo y uso de la lengua escrita a nivel comunitario, especialmente entre jóvenes y adultos al margen del sistema escolar.

La metodología empleada fue cualitativa (observación y entrevista no estructurada) y arrojó diversos resultados en cada uno de los contextos intervenidos. Las conclusiones de mayor repercusión fueron la falta de atención a los sentidos y usos concretos de la lectura y la escritura entre las poblaciones atendidas; carencia de indicadores y de evaluación cualitativa; la alfabetización/educación de adultos se reafirma como un espacio inclusivo (acoge diversas edades, discapacidades, problemas de aprendizaje, fracaso escolar).

El trabajo llevado a cabo por Torres (2007) ofreció a la presente investigación herramientas metodológicas tales como observación a los contextos de vida y conversación con los actores de base; éstas fueron tomadas como marco referencial para la recolección y análisis de la información obtenida durante el desarrollo de la misma, en contextos rurales y con necesidades específicas para la adquisición de la lectura y escritura; asimismo, fue un referente para el análisis y establecimientos de objetivos de la presente investigación.

Otro trabajo que se constituye en un antecedente de esta investigación es el llevado a cabo por Fumero (2006), el cual explica que la clasificación de los textos responde a la necesidad del ser humano de categorizar informaciones que tratan de comunicarse en diferentes situaciones, por tanto, el texto instruccional toma un lugar preponderante en el quehacer cotidiano del ser humano. Esta investigación propuso una metodología que parte de la necesidad de analizar la situación en la que se produce la comunicación y plantea la enseñanza. Arrojó como conclusión que los textos instruccionales se consideran un ejemplo de género que constituyen una respuesta apropiada para una convención social específica.

La escritura es un proceso inmerso en todos los ámbitos de desarrollo del hombre. Por tal motivo, esta publicación ofrece una diversidad de estrategias didácticas para la

producción de textos instruccionales con fines comunicativos; asimismo, determina cuán importante resulta esta tipología textual para la enseñanza de la escritura.

La Federación Universitaria Argentina (FUA) ha coordinado desde 1996 un programa de alfabetización de niños, jóvenes y adultos denominado Nunca es Tarde, orientado por los principios de la educación popular, el cual tiene como objetivos primordiales entender la alfabetización como un mecanismo de transformación social, promover la transformación de la realidad a través de la tarea político-pedagógica, contribuir a la reinserción social de los alfabetizandos mediante la lectura y la escritura, y resaltar el sentido estratégico de la educación formal y no formal en Argentina.

Este movimiento estudiantil argentino, en constante interrelación con otros actores sociales, encontró en la alfabetización de niños, jóvenes y adultos una línea de participación y acción transformadora en los procesos político-sociales. Se desarrollan talleres intensivos durante los fines de semana a cargo del equipo técnico-pedagógico dispuesto por la Coordinación Nacional del programa, los cuales han arrojado importantes logros, entre los más destacados la incorporación tanto de profesionales como de población desescolarizada a las actividades formativas y de alfabetización; asimismo, se ha alcanzando en los alumnos un porcentaje satisfactorio (más del 80 %) de aprobación de las asignaturas pertenecientes del programa.

El presente programa de alfabetización aporta a la investigación estrategias de participación e integración de los grupos sociales con necesidades de aprendizaje, así como la producción de textos escritos enmarcados bajo los principios de la educación popular.

2.2. BASES TEÓRICAS

El aprendizaje de la escritura es fundamental para el desarrollo del hombre y de los pueblos; por ende, esta investigación se sustentó en una teoría científica que permitió argumentar de manera precisa el proceso de escritura, los aspectos formales y las características de los textos escritos.

2.2.1. La escritura, un proceso por etapas

La escritura es un proceso generativo, recursivo y cíclico de construcción de significados, cuya acción implica un conjunto de elecciones continuas sobre lo que se desea comunicar. Se describe en sí como una actividad altamente intelectual, orientada hacia un fin y conducida por una serie de objetivos propios del escritor que abarca, de forma simultánea, dos actos: pensar y exteriorizar el pensamiento. Para escribir bien hace falta conocer estrategias de composición, a los fines de jerarquizar, releer, añadir, revisar y retocar las ideas. Ese conocimiento determina si la traducción en el papel consiste en una copia exacta o no de lo que tenemos en el pensamiento.

Resulta importante resaltar que, tradicionalmente, no se concebía la composición como un proceso por etapas, sino como una actividad netamente lineal, que contemplaba “escribir como un producto”. Sin embargo, con el paso de las investigaciones se demostró que la acción de escribir no conserva una escritura rígida y ordenada; antes bien, consiste en un proceso cognitivo que puede interrumpirse en cualquier punto para incorporar nuevas ideas o para modificar los planes previstos (Flower y Hayes, 1981).

La mayoría de estudios sobre composición escrita llevados a cabo por Flower y Hayes (1981), Cassany (1988) y Morles (2001), entre otros, coinciden en que el proceso de escritura se desarrolla en tres fases: planificación, traducción y revisión; también denominadas como preescribir, escribir y reescribir. En la primera etapa se define el propósito del texto, tomando en cuenta las características de la audiencia. La segunda

etapa consiste en convertir las ideas en un lenguaje visible e inteligible, es decir, darle sentido al pensamiento a través de las palabras “saturadas de significado” (Vygotski, citado por Flower y Hayes, 1981), cumpliendo con las exigencias especiales de la lengua escrita. En la tercera y última etapa, la de revisión, el escritor lee repetidamente lo escrito y lo va ajustando con el propósito de garantizar el uso adecuado de la gramática, la comprensibilidad, la fluidez, la coherencia, la congruencia entre lo escrito y lo planificado, y, por ende, la elegancia del texto.

La sucesión de estas fases se rige por principios de ciclicidad, recursividad, simultaneidad e iteratividad (Morles, 2001); en la medida que se escribe se va reformulando el texto (recursividad). También dos o más etapas pueden ocurrir al mismo tiempo (simultaneidad), e incluso, en muchas ocasiones, las fases ameritan una repetición sostenida (iteratividad). En pocas palabras, el orden de las fases es flexible; no se suceden una detrás de las otras.

Como ya se mencionó, los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente son tomar conciencia de la audiencia, jerarquizar las ideas, releer los fragmentos escritos y revisar críticamente el texto. No obstante, en el caso de que su memoria a largo plazo no posea los suficientes conocimientos previos sobre el tema que va a escribir o sobre el tipo de texto que redactará, debe recurrir a utilizar estrategias de apoyo, como consultar enciclopedias, diccionarios u otras fuentes de información, en aras de reparar las figuras mentales (Cassany, 1988). Asimismo, se pueden emplear habilidades de comprensión lectora para extraer las ideas de otros autores que sustenten la producción escrita y para contribuir con la planificación estructural del texto.

Otra clave fundamental en la composición de un buen texto es que el escritor tome conciencia de su proceso cognitivo, evaluando de manera reflexiva la forma como está ocurriendo la composición. De hecho, el escritor debe adquirir “un estado de alerta” sobre la ejecución de su propia redacción, con el cual logrará que esta sea más eficaz (Morles,

2001). En definitiva, la escritura es un proceso flexible y de intercambio, que permite construir y reconstruir las ideas que se desean comunicar a la mente del lector, sobre todo, en una sociedad atiborrada de palabras, en algunos casos dichas dentro de estereotipos acartonados.

Respecto a las características lingüísticas de lo escrito, Cassany (1988) fundamenta los rasgos o cualidades que tiene un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que diferencian un texto significativo (que los miembros de la comunidad identifican como tal) de un no texto (oraciones inconexas) no reconocido por la comunidad. Aunque todos los conceptos tienen una indiscutible dimensión descriptiva, porque analizan y explican el funcionamiento de algún aspecto lingüístico (coherencia, cohesión o adecuación), algunos como la corrección o la variación incorporan una fuerte carga prescriptiva, ya que determinan normas de uso: reglas de ortografía, necesidad de no repetir las palabras en un fragmento breve.

En tal sentido, la teoría del proceso de composición (Cassany, 2000) considera las siguientes características textuales:

Coherencia: es uno de los conceptos discursivos más relevantes. A grandes rasgos, equivale al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual. Procede de la lingüística del texto y tiene carácter fundamentalmente pragmático y semántico (e incluso gramatical, en las acepciones más amplias que incluyen la cohesión y la formación de oraciones complejas). Algunos de los aspectos que incluyen son:

1. Fuerza elocutiva y perlocutiva. Correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa.
2. Construcción del significado. Selección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al

grado de explicitación, a la recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macroestructura del contenido.

3. Estructura y progresión de la información. Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género.
4. Uso de las superestructuras particulares de cada género o tipo discursivo y embalaje informativo adaptado a la progresión textual.
5. Párrafos y apartados. Organización del contenido en unidades compactas jerárquicas y gráficas. Distribución de las oraciones en el interior del párrafo.

Cohesión: se refiere al conjunto de vínculos de significados que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que le permiten al lector interpretarlo con eficacia. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras y enlaces o conectores. Desde un punto de vista didáctico, la distinción entre coherencia y cohesión permite comprender los aspectos globales del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación de los géneros) de los más locales (anáforas gramaticales, semánticas y pragmáticas, marcadores discursivos). Algunos procedimientos cohesivos son:

1. Mecanismos de repetición. Uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc.).
2. Marcadores discursivos. Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional que guían las inferencias que realiza el lector, de acuerdo con distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

3. Cadenas nominativas. Selección de léxico de campos semánticos afines o que mantiene variados tipos de relaciones semánticas, de acuerdo con el conocimiento enciclopédico de los interlocutores.
4. Sucesión de tiempos verbales. Elección y coordinación de tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto (descripción, narración, etc.), el propósito y el contenido.

Adecuación: es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a la situación comunicativa (interlocutor, género, propósito). La dicotomía adecuado/inadecuado se distingue de la de correcto/incorrecto porque esta última no incluye la dimensión contextual del uso lingüístico.

Para evitar solapamientos con el concepto de coherencia, solo se incluirá dentro de la adecuación la elección y el mantenimiento del dialecto y del registro apropiado al contexto:

1. Dialecto: uso sostenido y congruente de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa, sea interdialectal (estándar) o intradialectal general (dialecto regional) o local (dialecto local de pueblo, familia, idiolecto).
2. Registro: uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo escrito. Elección de un grado de especificidad apropiado según el tema del discurso, de nivel de formalidad apropiado al interlocutor (conocido/desconocido, estatus), y del tipo funcional necesario según el propósito comunicativo (objetividad/subjetividad).
3. Inscripción del enunciador: elección de las formas nominales (nombres personales, cargos y atributos) y gramaticales (formas pronominales) con que el enunciador se presenta en el texto. Formas de modalización.

Corrección: se refiere a la norma explícita de uso de una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad, legitimadas por sus autoridades lingüísticas (academias de la lengua, autores literarios de prestigio, profesorado), en forma de publicaciones variadas (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, instructivos).

Aunque en principio la norma y su corrección afectan por igual a todos los niveles discursivos (selección de información, estructura, párrafos, caligrafías, formas de cohesión), en la construcción de la oración es donde se ha desarrollado de manera más detallada y explícita planos ortográfico, morfológico, sintáctico y léxico. Este hecho justifica que este concepto se aplique, especialmente, a este nivel y que algunas incorrecciones supraoracionales (pérdida de referente de un pronombre, incongruencia entre dos ideas de párrafos consecutivos) se clasifiquen en los conceptos anteriores.

Repertorio: también denominado variación, se refiere a la calidad de rasgos estilísticos y expresivos de un escrito de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales: no repetir una misma palabra en un fragmento breve, usar léxico diverso o preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica) a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos, etc. Se trata de un concepto amplio, poco preciso y más subjetivo que los anteriores, que adquiere un cierto valor residual; incluye las consideraciones sobre el escrito y no pueden situarse dentro de los conceptos anteriores.

El repertorio tiene un ámbito de aplicación mucho más restringido: el campo de la educación y, específicamente, el de la evaluación de escritos, donde se utiliza como criterio para valorar el grado de complejidad de un texto, el esfuerzo realizado por su autor, así como el riesgo que ha tomado al redactarlo (con el objetivo de que no se

penalicen excesivamente los errores causados por el intento de usar lenguaje complejo o nuevo). Incluye entre otros aspectos:

1. Léxico. Riqueza, precisión y poetización en la selección léxica.
2. Sintaxis. Variación y grado de complejidad: grado de yuxtaposición, coordinación y subordinación; variación en el uso de conjunciones, uso de incisos largos, etc.
3. Puntuación y otros signos tipográficos. Variación y precisión en los usos. Empleo de signos de puntuación menos habituales: punto y coma, guión largo, paréntesis, corchetes, etc. Congruencia en el uso de los recursos tipográficos: cursiva, negrita, sangrados, etc.
4. Retórica. Figuras retóricas (preguntas retóricas, metáforas, hipérboles, etc.) y otros recursos expresivos usados en el texto.

Estos conceptos, aunque aparezcan con otras denominaciones, se utilizan habitualmente en didáctica de la composición como fuente para determinar los contenidos para la enseñanza, preparar programaciones particulares, para corregir textos o para diseñar sistemas de valoración objetiva de escritos en exámenes formales.

2.2.2. Competencias comunicativas

La expresión *Communicative competence* fue introducida por vez primera en la literatura por Dell Hymes (1972) para referirse a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran solo lingüísticamente correctos, sino también socialmente apropiados. La competencia comunicativa se define como “el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado” (Pérez, 1996). Es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular. El Consejo de

Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en tres componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico, las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: conocimientos declarativos (*conceptos*: un saber), habilidades y destrezas (*procedimientos*: un saber hacer) y competencia existencial (*actitudes*: un saber ser).

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.).

2.2.3. El texto instruccional y los reglamentos

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en distintos trabajos referidos al tema se puede encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos programáticos, variedades de lenguaje, recursos estilísticos y retóricos. Kauffman y Rodríguez (1997) presentan, con base en aspectos macro y microestructurales estudiados por la gramática oracional, la siguiente clasificación de los textos escritos: literarios, periodístico, de información científica, epistolares, humorísticos, publicitarios e instruccionales.

En cuanto a estos últimos, el término *instruccional*, en su sentido amplio, atiende exclusivamente a lo que su nombre indica: la función de instrucción. Al respecto, Silvestri (1995) expone lo siguiente:

Desde el punto de vista del contenido, el tema típico del discurso instruccional es un procedimiento, es decir, una actividad que se ejecuta siguiendo un método prefijado. El procedimiento es secuencial, está integrado por una serie de pasos que deban ejecutarse en un orden dado para alcanzar el objetivo de la actividad. La secuencia es rígida y debe seguirse en forma idéntica cada vez que se cumple el procedimiento. Obviamente, no toda actividad es un procedimiento, o no responde obligatoriamente a un procedimiento. Hay actividades de estructura abierta, que admiten muchas posibilidades de realización, o en las que no existe un método establecido que resulte con seguridad eficaz (p. 18).

En nuestra sociedad, la instrucción escrita aparece, por lo tanto, como un medio semiótico socialmente construido y una forma típica de acceso al aprendizaje de acciones: su planificación, organización y ejecución. Entonces, la finalidad del texto instruccional consiste en lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee. Para alcanzar esta finalidad, la instrucción se configura como un discurso directivo: debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas, de orientaciones textuales específicas. El circuito funcional de la instrucción se cumple, así, cuando el receptor realiza el tránsito de la palabra a la acción.

La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en nuestro quehacer concreto. Su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo de abordaje y producción de algunas de sus variedades, como las recetas o los instructivos. El texto instruccional da orientaciones precisas para realizar diversas actividades como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar

un aparato electrónico, arreglar un auto, fundar normas de disciplina y funcionamiento dentro de organizaciones de diversas índoles. Existen numerosas variedades de textos instruccionales; además de las recetas y de los manuales están los reglamentos, estatutos, contratos, instructivos, etc. Pero todos ellos, cualquiera sea su complejidad, comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

En cuanto a los reglamentos, una de las formas más habituales del texto instruccional, en su carácter de prescriptores de conductas, se encuentra en el discurso legal. Los reglamentos pueden asumir una función constitutiva de una institución, como es el caso de los reglamentos generales de un club o de un consorcio, que acreditan la existencia formal de los mismos. Hay también reglamentos directivos para una situación institucional concreta; la instrucción opera con órdenes y son secuenciales. El vehículo convencional para una orden en el marco del reglamento es la regla.

Los reglamentos también suponen a un conocedor del comportamiento adecuado que lo transmite a alguien. En estos casos podría hablarse de aprendizaje en un sentido amplio del término, ya que sin duda el receptor aprende, por medio de la lectura y escritura de reglamentos, cuál es el procedimiento para hacer algo o cuáles son los comportamientos en determinadas situaciones. Sin embargo, la función primordial del reglamento no es el aprendizaje, sino el control institucional de la conducta del receptor al realizar la actividad reglamentada, según los fines de la institución, sus conveniencias o su ideología en general.

Otra diferencia entre la instrucción y el reglamento se genera por las características de la actividad que se regula o instruye. En el caso de la instrucción, las prescripciones no son arbitrarias, sino que están motivadas directamente por la forma de funcionamiento o por la índole de la actividad que se lleva a cabo. Los reglamentos, en cambio, son de carácter convencional: existe un acuerdo institucional sobre cuáles son las

conductas deseables que hay que promover y regular en esa institución. De hecho, puede o no existir tal acuerdo, en cuyo caso estamos en presencia de un reglamento conflictivo.

Suele haber, por supuesto, una fundamentación para cada regla. Pero este fundamento no depende de la índole reglamentada, sino de la concepción ideológica que la institución tiene sobre esta actividad. Entre la variedad que presentan las convenciones sociales es posible encontrar casos de instituciones en las que la higiene no figure entre los principales valores promovidos y, por lo tanto, no se exigirá el uso de la gorra en sus reglamentos. Las actividades que se regulan pueden llevarse a cabo en distintos contextos sociales respondiendo a reglamentos de diverso contenido, según convenciones diferentes. Las actividades que se regulan en una instrucción, no.

2.2.4. ¡Los campesinos también escriben!

El hombre cuando se relaciona con el mundo lo hace para expresarlo (*decir el mundo*) y transformarlo con su trabajo. Y si la expresividad es lo propio del hombre no lo es solo de algunos hombres para imponer a los demás sus formas de expresión. De ahí que no pueda concretizarse la comunicación auténtica entre los que se juzgan con el derecho de imponer su expresión y aquellos a quienes la imponen. En una relación como ésta es imposible la comunicación. Los polos que conforman la relación se encuentran de tal manera antagónicos entre sí que la comunicación se rompe.

Por ello solo existe comunicación en el “diálogo que implica la libertad ajena de expresar” (Freire, 1981). La educación verdadera no puede hacer otra cosa sino servir a esta necesidad ontológica del hombre, la de su expresividad. Cualquiera que sea su nivel de la acción educativa, si humanista, tiene que estar infundida de esta preocupación básica. En la alfabetización de los adultos, como en las etapas que se siguen a ella, estimular la expresividad de los educandos es uno de sus fundamentales objetivos. En una concepción humanista de la educación no existe la expresividad verdadera en la medida

en que el educador sustituye este valor, que es creatividad, por la donación de enunciados casi siempre muertos o estáticos. Por esta razón, rigurosamente, este educador también “no se expresa”, puesto que no consiente que otro lo haga.

El aprendizaje de la lectura y la escritura no tendrá significado real si se queda en la repetición mecánica de fórmulas verbales. Este aprendizaje solo es válido cuando, simultáneamente con el dominio del mecanismo de formación vocabular, el educando percibe la vinculación lenguaje-pensamiento en relación con la realidad. Estas nuevas formas de expresión que van siendo constituidas resultan simultáneamente de la comprensión y de las acciones de los hombres.

Solamente desde la realidad se rescatan las infinitas potencialidades de la palabra. Y esto es válido no solo para el caso de la alfabetización, sino también para la adquisición del lenguaje desde los primeros años de escuela primaria. Leer, por tanto, no es someterse a inútiles maratones de páginas recorridas; y escribir no es solo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto. En ambos casos, se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad.

2.2.5. ¡La sociedad es una escuela!

Harnecker (2002) publicó de una de sus obras más representativas para la divulgación de los procesos de conflicto social y reivindicación de los pueblos titulada *Sin tierra. Construyendo movimiento social*. En esta se destaca muy detalladamente cómo sucedió el proceso de lucha y conquista de la tierra por parte de las organizaciones campesinas en Brasil. Uno de los apartados que más sobresale es el capítulo “Educación”, en el cual se puede evidenciar que la prioridad del Movimiento Sin Tierra es la educación de los campesinos; formación que dentro de los mismos asentamientos fue organizada y

dirigida por campesinos no profesionales de la educación (posteriormente ingresaron a la educación superior) pertenecientes al Movimiento.

La filosofía del proceso educativo es la escuela ligada a la vida; una escuela nueva, de producción de conocimientos capaces de influir en el trabajo y en la organización de la nueva vida; instrumento que permitía el avance de la lucha sin establecer una absurda separación entre lo que estaba pasando en el asentamiento y los contenidos trabajados en el aula: era una escuela que enseñaba a sus alumnos que la realidad es algo que se puede cambiar. Recurre a los aportes pedagógicos del maestro Freire (1969), quien buscaba formar a hombres y mujeres capaces de asumir activamente la construcción de su propio destino; es decir que fuesen agentes de transformación social.

Los aspectos educativos y sociopolíticos del Movimiento Sin Tierra son de vital importancia para el desarrollo de esta investigación, pues esta experiencia educativa confronta que no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella; por tanto, la enseñanza que necesitan las comunidades rurales es una pedagogía que pretenda crear seres humanos protagonistas de su aprendizaje, constructores de su conocimiento y del mundo, personas dispuestas a aprender unas de otras, a enriquecerse mutuamente en una búsqueda constante, a convertir su palabra en la fórmula dependiente para integrarse a la realidad, en aras de elevar la calidad de vida que dignamente merecen.

A la luz de los aportes teóricos en que se sustentó la presente investigación, emergieron los aspectos relevantes del proceso de escritura, los cuales permitieron llevar a cabo tanto el diagnóstico como la planificación del programa de intervención socioeducativa. El *cuadro 1* presenta la visión general de los referentes teóricos en los que se apoyó y orientó el estudio.

Cuadro 1

Referentes teóricos que orientan la investigación

Autor	Referente	Elementos clave
Flower y Hayes (1981)	Teoría de la redacción como proceso cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Traducción • Revisión
Cassany (1988)	Teoría del proceso de composición	<ul style="list-style-type: none"> • Preescribir • Escribir • Reescribir <p><u>Características Textuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Cohesión • Adecuación • Corrección • Repertorio <p>(Uso correcto de mayúsculas, signos de puntuación, ortografía, conciencia del lector).</p>
Pérez (1996)	Competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Hablar • Leer • Escribir
Kaufman y Rodríguez (1997)	Tipología textual: El texto instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones precisas • Función apelativa • Trama descriptiva • (reglamentos, instructivos, recetarios)
Silvestri (1995)	El discurso instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución práctica de acciones. • Desarrollo de determinadas conductas. • Adquisición de conocimientos.
Freire (1969)	Educación liberadora-humanista	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Lectura del mundo • Expresividad (oral y escrita)
Harnecker (2002)	Educación de los campesinos	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela ligada a la vida. • Aprendizaje cooperativo • Palabra: fórmula de integración a la realidad.

Fuente: Proceso de investigación

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Metodología

La presente investigación fue de carácter cualitativo. De acuerdo con Sandín (2003), la investigación de tipo cualitativo centra el desarrollo de sus procesos en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”. La investigación cualitativa, además, es de tipo naturalista, pues tiene lugar en medios naturales y no en una reconstrucción artificial. Rechaza la intención de cuantificar toda realidad; por el contrario, destaca la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este paradigma no reduce la explicación del comportamiento del hombre a la visión positivista de considerar los hechos socioculturales como cosas, sino que valora la importancia de la realidad tal y como es vivida por este.

Bajo el enfoque del paradigma cualitativo, esta investigación se desarrolló bajo la metodología de la investigación acción participativa, la cual, según Kemmis y McTaggart (citados por Montero, 2006), es definida como “una forma de indagación introspectiva

colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tiene lugar” (p. 140).

En nuestro caso, esta investigación se desarrolló de acuerdo con un plan de trabajo de dos fases: la primera (ver *cuadro 2*) consistió en la realización de un diagnóstico que permitió la identificación de fortalezas, debilidades y necesidades formativas relacionadas con la producción de textos escritos en los integrantes de la ACPRL. La segunda fase, denominada operativa, comprendió la aplicación del programa de intervención socioeducativo y la valoración del proceso.

Cuadro 2
Fases de la investigación

Fase	Temporalización	Objetivo(s)	Técnicas e instrumentos de evaluación
DIAGNÓSTICA	Enero 2009	-Diagnosticar las fortalezas, debilidades y necesidades de formación relacionadas con la escritura que poseen los trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL.	- Observación - Notas de campo - Lista de cotejo - Entrevista
OPERATIVA (Aplicación y valoración del programa)	Febrero-Octubre 2009	- Desarrollar un programa de intervención socioeducativo orientado hacia la adquisición y fortalecimiento de las competencias básicas de escritura. -Valorar el impacto del programa de promoción de escritura.	- Observación - Lista de cotejo - Registro anecdótico - Registros cronológicos de la acción personal del investigador - Cuestionario - Análisis de documentos y evidencias

Fuente: Proceso de investigación

El proceso de investigación en todas sus fases –diagnóstica y operativa– permitió la reflexión, descripción, interpretación y explicación de la realidad; es decir, identificó subjetivamente las necesidades, las acciones y los resultados de un grupo crítico en un determinado contexto sociocultural.

3.2. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación, en las fases diagnóstica y operativa (aplicación y valoración del programa de intervención), se emplearon un conjunto de técnicas e instrumentos de recolección de información que a continuación se describen.

3.2.1. 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 la siguiente tipología: observación participante, la cual permite que el investigador se involucre con el acontecer diario del grupo que va a observar; esto facilita la adquisición de datos interesantes que pudieran significar para la indagación. El investigador es un miembro del grupo, forma la parte anímica de la investigación acción participativa.

3.2.2. La entrevista

Busot (1991) la considera como “un acto comunicativo realizado entre dos o más personas que por lo general se efectúa cara a cara y, ocasionalmente, a través de algún instrumento como el teléfono o la radio” (p. 187). A diferencia de la conversación, la

entrevista se planifica con suficiente antelación y lleva un propósito definido y claro para obtener la consecución de una finalidad.

Hay diversos tipos de entrevistas. Las clasificaciones más conocidas descansan sobre criterios de finalidad, estructuración y número de participantes. En la presente investigación, el tipo de entrevista aplicada fue de tipo *investigación*. En ella el sujeto que constituye la fuente de los hechos es seleccionado por el investigador. Es planificada cuidadosamente y se esmera por satisfacer las demandas de validez y confiabilidad que se le exige a todo procedimiento científico.

Los elementos de las entrevistas son las preguntas y, por la forma en que pueden ser respondidas, estas son cerradas, abiertas o mixtas. Para el proceso de recolección de información del presente estudio, se aplicó una entrevista conformada por una interrogante abierta, pues esta le permite al entrevistado generar una respuesta personal; por esta razón son muy convenientes cuando se quieren sondear las más íntimas razones, opiniones, preferencias o valores que sustenta el individuo (ver *anexo 1*).

3.2.3. Análisis de documentos y evidencias

Rodríguez (1996) la define como la técnica por medio de la cual se desarrolla un análisis exhaustivo del contenido expuesto en cada uno de los textos producidos por los involucrados en el proceso de investigación. Así pues, los borradores fueron analizados atendiendo a las competencias e indicadores de logro establecidos para evaluar la calidad de los productos elaborados. Este análisis permitió orientar y reestructurar las producciones escritas desarrolladas hasta hacerlas publicables.

3.2.4. Lista de cotejo

Blanco (1995) expresa que la lista de cotejo es un instrumento que presenta enunciados referidos a conductas, rasgos y actuaciones relacionadas con situaciones o procesos educativos. Permite, a través de la observación, registrar aspectos de interés para el estudio determinando su presencia o ausencia, marcando un *sí* o *no* de acuerdo con lo observado. En la presente investigación se diseñaron dos listas de cotejo para el registro de las observaciones de las actividades de producción escrita: “Lista de cotejo 1” (LC1), para el diagnóstico, (ver *anexo 2*), “Lista de cotejo 2” (LC2), para la valoración del impacto de la propuesta (ver *anexo 3*); estructuradas en una sola parte contentiva de diversos aspectos relacionados con la producción de textos escritos.

3.2.5. Registro anecdótico

McKernan (1999) expone que es un formulario especializado de observación incidental. Es una descripción de la conducta y personalidad del participante en términos de observaciones frecuentes breves y concretas hechas y registradas por el profesor (ver *anexo 4*).

3.2.6. Notas de campo

Según McKernan (1999, p. 114), las notas de campo son un principio metodológico de la investigación basada en el estudio de campo; éstas no se deben a una estructura rígida, por el contrario, le permiten al investigador el registro de lo no anticipado e inesperado; se ven y se registran las cosas como son y no como pudieran programarse. De acuerdo con su clasificación, el tipo de nota de campo empleado para esta investigación fue la “Nota de campo observacional” (NO); estas son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa del entorno, es decir, se centraron en la descripción más que en la interpretación de la información obtenida.

3.2.7. Cuestionario

De acuerdo con Namakforoosh (2000), es un tipo de instrumento que contiene una lista de preguntas de naturaleza abierta o cerrada. Los elementos abiertos permiten responder con sus propias palabras lo que la persona piensa, mientras que los cerrados obligan a seleccionar una respuesta a partir de un conjunto de respuestas preestablecidas (ver *anexo 5*).

3.2.8. Registros cronológicos de la acción personal del investigador

Son hojas que documentan las actividades de un investigador durante las observaciones. Se utilizan para estudiar los acontecimientos y actividades dominantes en los que un individuo se compromete durante un tiempo determinado (McKernan, 1999, p. 131) (ver *anexo 6*).

Para poder organizar, clasificar y analizar con mayor profundidad las relaciones existentes y llegar a conclusiones ajustadas a la realidad, así como también orientar la lectura, se codificaron las técnicas e instrumentos de recolección de información en el *cuadro 3*, que se presenta a continuación:

Cuadro 3
Codificación de las técnicas e instrumentos

Instrumentos y técnicas	Códigos
Observación	O
Entrevista	E
Análisis de datos y evidencias	A
Lista de cotejo (diagnóstico)	LC1
Lista de cotejo (valoración)	LC2
Registro anecdótico	RA
Notas de campo	NC
Cuestionario	C
Registros cronológicos de la acción del investigador	RC

Fuente: Proceso de investigación

3.2.9. Técnica de análisis de datos

En el presente estudio, el análisis de los datos recogidos se efectuó, por una parte, de acuerdo con la propuesta presentada por Martínez (1991), que consiste en agrupar unidades de análisis. La categorización por unidades de análisis se considera una forma disciplinada, sistemática y segura de clasificar, contrastar, integrar categorías, reelaborar y modificar para generar propuestos teóricos valiosos.

Por otra parte, se empleó la técnica estadística, específicamente porcentajes, que, según Hurtado (1998), se utiliza para conocer la frecuencia con la cual se presenta un evento. El índice es “un número que representa, de manera sencilla, la forma como se manifiesta un evento” (p. 499), se aplica en situaciones donde los datos están en una escala de medida nominal, posee frecuencias de casos asignadas a categorías; el

porcentaje es una categoría que “significa que ese sería el número de casos de esa categoría si el número total de casos fuera 100” (p. 500).

Los resultados analizados se presentaron a través de la técnica de tablas estadísticas, definida por Rivas (1993) como “una ordenación de datos numéricos en filas y columnas con las especificaciones correspondientes acerca de la naturaleza de los datos” (p. 38).

En la fase operativa, la valoración del proceso de aplicación de la propuesta se apoyó en la categorización de unidades de análisis de la fase diagnóstica y en los datos aportados en forma individual y colectiva por los participantes del programa.

3.3. SUJETOS INFORMANTES

Para efectos del presente trabajo de investigación, se contó con siete (7) trabajadores del campo que laboran en la planta procesadora de lácteos perteneciente a la ACPRL, con edades comprendidas entre los 20 y 47 años, de sexo predominantemente masculino. Cinco de los informantes no culminaron el nivel de educación básica, y los otros dos completaron la educación secundaria. Con el propósito de respetar y guardar la confidencialidad de estos, se creó una codificación que los identificó a lo largo del análisis de la información (ver *anexo 4*).

Cuadro 4
Informantes en la investigación

Código	Sexo	Edad
I1	Masculino	47
I2	Femenino	45
I3	Masculino	47
I4	Masculino	33
I5	Masculino	47
I6	Masculino	20
I7	Masculino	41

Fuente: Proceso de investigación

DIAGNÓSTICO QUE SUSTENTA LA PROPUESTA

En cualquier planificación, el diagnóstico es el paso previo que permite aproximarse al conocimiento de la situación problemática. Dentro del proceso general de la presente investigación, el diagnóstico estuvo orientado a identificar fortalezas, debilidades y necesidades de formación relacionadas con la escritura de los trabajadores rurales que laboran en la planta procesadora de lácteos de la ACPRL. Se presenta a continuación el análisis y discusión de los resultados del diagnóstico.

Con base en los referentes teóricos presentados en el capítulo 2, se estableció una unidad de análisis, sus correspondientes categorías y códigos con el fin de orientar las observaciones y las entrevistas (ver *cuadro 5*).

Cuadro 5
Codificación y categorías de la unidad de análisis

Unidad de análisis	Categoría	Código
Producción de textos escritos	Concepción de la escritura	<i>CE</i>
La producción de textos escritos es un proceso en el cual intervienen tres fases específicas, cuya acción implica un conjunto de elecciones continuas sobre lo que se desea comunicar. Se describe en sí como un proceso intelectual, orientado hacia un fin y conducido por una serie de objetivos propios del escritor, que abarca, de forma simultánea, dos actos: pensar y exteriorizar el pensamiento.	Etapas del proceso de escritura	<i>EE</i>
	Actitudes hacia la escritura	<i>AE</i>
	Tipología de la escritura	<i>TE</i>
	Participación en la escritura	<i>PE</i>
	Necesidades de formación	<i>NF</i>

Fuente: Proceso de investigación

A partir de la unidad de análisis y las categorías se desarrollaron observaciones y la entrevista. El análisis de los datos registrados permitió una visión comprehensiva de conjuntos de significados y el contraste de los resultados con el marco referencial de postulados teóricos. Se consideraron las palabras, expresiones, conjeturas para el establecimiento de concepciones y experiencias de los informantes –relacionadas con la escritura y sus procesos– y para la comprensión de las conexiones multicontextuales que se evidencian en la dinámica sociocultural de la ACPRL. Todo este proceso de análisis e interpretación, por una parte, se inscribe en la idea de Martínez (1991) para quien “La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de ésta mejora la del todo” y, por

otra, fue la referencia principal para la planificación de las actividades del programa de intervención.

Los datos obtenidos a través de la aplicación de la lista de cotejo (LC1) arrojan los siguientes resultados, cuyas frecuencias (F) y porcentajes (%) se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1

Ítem 1

Categoría AE	SÍ		NO	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Disposición hacia la escritura				
Informantes	4	57	3	43

Fuente: Proceso de investigación

En la *tabla 1* se observa que el 57% de los informantes presenta disposición para la escritura, mientras que en un 43% fue escasa. Esta alta frecuencia permite establecer la posibilidad de llevar a cabo actividades de escritura en los asociados que refuercen en ellos actitudes favorables hacia escribir.

Tabla 2

Ítem 2

Categoría <i>EE</i> :	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Conocimiento acerca de las etapas que intervienen en la escritura				
Planificación	1	14	6	86
Traducción	1	14	6	86
Revisión y reescritura	1	14	6	86

Fuente: Proceso de investigación

Las respuestas de los informantes permitieron establecer, según se representa en la *tabla 2*, que solo uno de los participantes (14 %) tiene una idea o conocimiento aproximado acerca de los procesos que intervienen en la escritura, mientras que los seis restantes (86%) no manifiestan un conocimiento preciso acerca de los referidos procesos.

Tabla 3

Ítem 3

Categoría <i>CE</i>	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Concepción de la escritura				
Como producto	4	57	3	43
Como proceso	3	43	4	57

Fuente: Proceso de investigación

En la actividad observada, y de acuerdo con las respuestas de los informantes, se pudo apreciar que las ideas de tres de ellos acerca de la escritura se inscriben en la

concepción de la escritura como proceso, mientras que las opiniones expresadas por los cuatro restantes se vinculan con la concepción de la escritura como producto.

Tabla 4

Ítem 4

Categoría EE	SÍ		NO	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Planifica la escritura				
Informantes	4	57	3	43

Fuente: Proceso de investigación

Se puede evidenciar que el 57% de los informantes planifica un escrito; por el contrario, el 43% no toma en cuenta este paso previo de la escritura. Estos resultados nos permiten conocer que existe planificación para la escritura, pero se desconoce que este proceso forma parte de la composición. Se puede argüir que esta actividad es inconsciente, pero que juega un papel determinante en la escritura.

Tabla 5

Ítem 5

Categoría EE	SÍ		NO	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Revisa lo escrito				
Informantes	0	0	7	100

Fuente: Proceso de investigación

Se observó en la totalidad de los participantes que, una vez concluida la actividad de redacción, no revisan sus escritos.

Tabla 6

Ítem 6

Categoría EE	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Recurre al proceso de reescritura para mejorar el texto				
Informantes	0	0	7	100

Fuente: Proceso de investigación

Se pudo comprobar en el 100% de los informantes que no acude al proceso de reescritura para mejorar sus textos, lo cual se relaciona con los resultados del *ítem 5*, pues son procesos íntimamente vinculados. Es decir, las actividades de escritura que llevan a cabo quedan elaboradas en un primer escrito y no se recurre al proceso de reescritura para revisar que este cumpla con la intención comunicativa y reelaborar su producción.

Tabla 7

Ítem 7

Categorías EE y EA	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Conciencia del lector				
Informantes	0	0	7	100

Fuente: Proceso de investigación

Según los resultados obtenidos, se aprecia que el 100% de los participantes no tiene conciencia del lector al momento de componer sus escritos, es decir, solo asumen que deben redactar, mas no para quién deben hacerlo. El desarrollo de la conciencia del lector puede lograr que el participante se comprometa más con el proceso de escritura (categoría *EA*) y por ello recurra a la revisión y reescritura (categoría *EE*) para que los textos producidos sean entendibles para los destinatarios.

Tabla 8

Ítem 8

Categorías <i>AE</i> y <i>EE</i>	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Uso consciente de estrategias de redacción				
Informantes	0	0	7	100

Fuente: Proceso de investigación

El porcentaje de respuesta negativa de los informantes pone en evidencia la necesidad de generar situaciones de aprendizaje (categoría *NF*) que permitan la toma de conciencia de estrategias para la escritura. Se detectó en más de la mitad de los informantes disposición para la escritura, lo cual se consideró como una fortaleza; no obstante, el uso inconsciente de la planificación como proceso de composición de escritos y el desconocimiento de los demás procesos que intervienen durante la composición pusieron en evidencia debilidades que se traducen en necesidades de formación.

En las notas de campo de la observación de los ejercicios escriturales se registra que uno de los informantes reconoció la necesidad de usar correctamente los signos de puntuación y, además, comunicó al grupo la importancia de escribir en colectivo, ya que

todos aprenden entre sí (I4). Estas afirmaciones las relacionamos en forma directa con las categorías codificadas como *EE* y *TE*, por cuanto ponen de manifiesto ciertos niveles de conciencia en cuanto a la escritura como proceso y aspectos tipológicos de la escritura.

Una situación observada que da cuenta de las categorías *AE* y *PE* fue el momento en el cual **I3** se sintió motivado a registrar y a incorporarse al trabajo cooperativo; recibió ayuda de **I4**, en cuanto a escribir correctamente las palabras, lo cual se relaciona con el planteamiento de Graves (1996) acerca de la “escritura acompañada”. Esta situación fue estimulante para **I4** porque logró registrar, expresar y comunicar su palabra. Asimismo, la facilitadora le ayudó y orientó sobre cómo hacerlo, deletreando las palabras, la separación entre éstas y la organización de la escritura en el espacio.

El informante 4 también reconoció la necesidad de usar los signos de puntuación (categorías *TE* y *EE*); además, valoró la importancia de escribir correctamente las palabras y surgió la necesidad de conocer las reglas de ortografía (categorías *CE*, *TE* y *AE*). **I4** ayudó a **I3** a registrar en su material de trabajo, y le explicó cómo escribir correctamente las palabras (categorías *AE*, *PE*).

La entrevista arrojó datos de interés que se relacionaron con las diferentes categorías y que ponen de manifiesto, en conjunto, la necesidad de formación para reforzar la competencia comunicativa escrita e incluso incorporar nuevas habilidades y destrezas.

Prácticamente la totalidad de los informantes expresa necesidades, intereses y debilidades tal como se sintetizan en los enunciados del *cuadro 6*.

Cuadro 6

Necesidades, intereses y debilidades relacionadas con la escritura

Enunciado	
<i>“uno comienza a escribir de algo y ahí mismo se le vienen otras ideas de otras cosas que también hay que escribir”</i>	11
<i>“uno tiene todo en la cabeza pero no sé cómo decirlo todo escribiendo, por eso no escribo”</i>	12
<i>“quiero decir tantas cosas, pero, pues como no sé escribir, cómo hago, y decirlas me da pena”</i>	13
<i>“yo escribí todo lo que se me ocurrió, todo lo que pensé” “no sé si está bien”</i>	14
<i>“no sé escribir”</i>	15
<i>“registrar”</i>	16
<i>“tengo todo en la mente pero no sé cómo comenzar, necesito ayuda para hacerlo y no sé si escribo bien las palabras”</i>	17

Fuente: Proceso de investigación

El diagnóstico efectuado permitió conocer cuáles son las fortalezas, debilidades y necesidades de los informantes relacionadas con las habilidades de escritura. Se confirmó que los participantes, trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL, presentaron dificultad para comunicar su pensamiento en forma escrita. Por otra parte, con el escaso dominio de los aspectos formales de la lengua demostraron no llevar a cabo prácticas de escritura, aun cuando la dinámica de las actividades productivas cotidianas

que cumplen se lo exige con frecuencia. Asimismo, se evidenció que los participantes desconocen que la escritura requiere de etapas para obtener la versión final.

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se consideró necesario el diseño y aplicación de un programa de intervención socioeducativo con el fin de desarrollar las competencias básicas de escritura en los trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL.

LA PROPUESTA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

5.1. Definición del programa

Con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico, se diseñó un programa de intervención socioeducativa para ser desarrollado en un contexto no formal y con el propósito de promover la adquisición de competencias básicas de escritura en los trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL. El programa presentó un conjunto de actividades y estrategias dirigidas a la producción de textos instruccionales.

5.2. JUSTIFICACIÓN

Las actividades que se llevan a cabo dentro de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL requieren el seguimiento de pasos, así como el cumplimiento de regulaciones, normas y procedimientos determinados que organizan las acciones para su eficiente y adecuado desarrollo. En este contexto, tales regulaciones, normas y procedimientos generalmente se expresan en forma oral y en niveles de alta informalidad, lo cual trae como consecuencia que deban repetirse constantemente con el riesgo de que pudieran omitirse, obviarse, olvidarse o distorsionarse. Esa situación justifica la puesta en práctica del programa de intervención, por cuanto:

- Propiciará situaciones de escritura relacionadas con los procesos productivos y los procesos de socialización del colectivo.
- Proporcionará habilidades, destrezas y actitudes favorables hacia la escritura, específicamente de textos instruccionales, como proceso que fortalece y permite la regulación de las relaciones humanas y de trabajo cooperativo.
- Permitirá al colectivo de ACPRL ir construyendo su memoria histórica con base en la organización y compilación de los materiales escritos que producen.
- Propiciará la toma de consciencia acerca de la importancia del texto instruccional como la tipología textual más adecuada dentro de las actividades productivas.
- Conducirá a la elaboración de un reglamento en el que se establezcan normas que permitan generar un ambiente de disciplina y organización.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se justifica el diseño y aplicación de un programa de intervención socioeducativa orientado a la producción de textos instruccionales a través de la puesta en práctica de situaciones de escritura que permitan la elaboración de un reglamento general de normas y procedimientos de la ACPRL.

5.3. MARCO LEGAL

El programa de intervención socioeducativa propuesto y aplicado para la promoción de la escritura en los trabajadores de la ACPRL no se encuentra adscrito de manera formal a ningún plan de estudios académico, por cuanto es aplicado en un contexto no formal, sin embargo, su fundamentación y objetivos se vincularon directamente con los derechos y deberes de acuerdo con lo expresado en diversas leyes del ordenamiento jurídico venezolano.

En primer lugar, la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) 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. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley (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).

Por su parte, la *Ley Especial de Asociaciones Cooperativas* (2001) en sus artículos 41 y 42 plantea:

Los principales elementos del proceso educativo son:

- 1. La planificación y evaluación colectiva de la acción cooperativa cotidiana y permanente.*
- 2. El diseño colectivo de estructuras y procesos organizativos que propicien el desarrollo de valores democráticos, solidarios y participativos.*
- 3. Los procesos de formación y capacitación (art. 41).*

Las cooperativas y sus organismos de integración podrán establecer sistemas de formación en materias propias del cooperativismo, coordinando y articulando las actividades educativas de las cooperativas. Este sistema podrá validar la experticia de los asociados en los diferentes aspectos de la actividad cooperativa adquirida en su trabajo (art. 42).

En el mismo orden de ideas, la *Providencia Administrativa 039-05* del Ministerio para la Economía Popular enuncia en unos de sus considerando que “el proceso educativo en las Cooperativas y en los Organismos de Integración debe estar al alcance de todos los asociados, para garantizar mayores posibilidades de desarrollo y participación”.

Asimismo, el Ministerio del Poder Popular para la Economía Comunal, en documento emanado de la Superintendencia Nacional de Cooperativas titulado *Lineamientos de consultoría jurídica región Táchira. Elaboración de los reglamentos internos*, de fecha 10 de octubre de 2006, informa a las cooperativas que para la elaboración y revisión de los reglamentos internos deberán seguir el siguiente procedimiento:

20) Observar en la redacción del reglamento interno los siguientes parámetros:

i) Estructurar el reglamento interno en base a Capítulos donde se ordene cada tema por separado para que tenga un mejor orden, por lo que se sugieren los siguientes títulos: deberes y derechos de los asociados, requisitos para la admisión de nuevos asociados, procedimiento para la admisión de nuevos asociados, de las asambleas, del régimen de trabajo, de los anticipos societarios, de los excedentes, causales de suspensión, causales de exclusión, sanciones, procedimiento en caso de suspensión y exclusión, seguridad social, disposiciones generales y otros que consideren necesarios.

j) Colocar todo por artículos.

m) Redactar en tercera persona.

En los *Estatutos Legales de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L.*, inscritos en el Registro Público con Funciones Notariales de los Municipios Autónomos Libertador y Fernández Feo, del estado Táchira, bajo la matrícula 2.174, tomo XLIV, Folios 15.737-15.752, de fecha 26 de septiembre de 2007, se reza lo siguiente en el “Capítulo X: De las normas sobre régimen disciplinario. Artículo trigesimoséptimo: La Cooperativa establecerá en el reglamento interno, las normas atinentes al régimen disciplinario de la cooperativa, el cual deberá ser aprobado por la asamblea”.

60

Como puede observarse, el conjunto de las referidas bases legales pone en evidencia la importancia del proceso de formación como un derecho y un deber ineludible para todos los ciudadanos; por lo tanto, este proceso debe estar inmerso en todos los ámbitos de desarrollo del hombre en lo individual y en lo colectivo.

5.4. MARCO CONCEPTUAL

El programa se orientó hacia la comprensión de la escritura como proceso, la búsqueda de razones que justifiquen la producción escrita en los asociados más allá de cumplimientos de actividades y/o contenidos programáticos, la identificación de ideas y experiencias significativas como motivo para escribir, el reconocimiento del compromiso de escribir para valorar su palabra. Todos estos aspectos responden a posiciones teóricas, enfoques o perspectivas, de las cuales se presenta una visión general.

5.4.1. Teoría sobre el proceso de composición

Cassany (1988), en el 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”. De ahí que el autor establece en sus planteamientos teóricos 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, sus esfuerzos se concentran en revisar y retocar el texto las veces que sea necesario.

5.4.2. Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita basado en el proceso

Dentro de los hallazgos de diversas investigaciones llevadas a cabo por un grupo multidisciplinario se obtuvo el reconocimiento que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente. Éste es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a otros estudios en los cuales se premiaba el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación

y redacción; en consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito.

Según Cassany (1988), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: supere los bloqueos, gane en agilidad, rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

Con el enfoque basado en el proceso, la escritura pasaría a ser una tarea que requeriría varias instrucciones y bastante más tiempo para concretarse:

- Realiza un torbellino de ideas sobre el tema generador. Apunta todo lo que se te ocurra.
- Lee lo que has escrito y clasifícalo en grupos de ideas distintas. Completa los grupos.
- Desarrolla las ideas, busca ejemplos y argumentos para cada idea.
- Escribe un primer borrador.

Con el ejercicio anterior, se mostró al participante cómo debía ser el texto final que se desea producir; es decir, lo que tiene que hacer para conseguir el escrito: cómo puede conseguir ideas, cómo puede desarrollarlas, estructurarlas, etc. En este enfoque es más importante el proceso de trabajo del participante que el producto final que consiga.

5.4.3. Teoría de la redacción como proceso cognitivo

Flower y Hayes (1981) en su *Teoría de la redacción como proceso cognitivo* refieren un modelo por etapas en el cual plantean que el acto de redactar está vinculado a una etapa de planificación, en la cual 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), 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 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 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 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 éstas. 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.

De manera 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.

Es importante acotar que los planteamientos de Flower y Hayes dan cuenta de los procesos psicológicos y cognitivos que intervienen en el proceso de escritura, pero se quedan en un plano o dimensión individual (intrapsicológica) y prescriptiva; no explicitan el dinamismo de los procesos de escritura, su carácter heurístico y, sobre todo, la posibilidad de asumirlos como procesos de producción colectiva.

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 inicial para la adquisición de competencias de escritura y en la orientación y fortalecimiento de la escritura como proceso por etapas.

5.4.4. Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. En otras palabras, se conciben como los conocimientos y aptitudes necesarios a un

individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una sociedad dada.

En tal sentido, Correa (citado por Niño, 2003) argumenta que existen unos saberes acerca de reglas, estrategias y procedimientos establecidos para formalizar toda acción discursiva en la situación comunicativa; unas realizaciones de tales saberes en contextos comunicativos que les dan plena validez; unas actitudes del usuario del código con respecto al conocimiento, a la acción discursiva a los integrantes del proceso comunicativo.

Las competencias comunicativas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se constituyen en un saber complejo conducente a realizaciones que no son otras que las prácticas del discurso en diversos escenarios de la vida humana. Esta práctica se concreta en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, actas, cartas, narraciones, autobiografías, instructivos, manuales, reglamentos, etc.).

5.5. CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El contexto de aplicación del programa de intervención socioeducativo es la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L., ubicada en el asentamiento campesino La Reforma-La Rochela-Los Jabillos, parroquia Alberto Adriani, municipio Fernández Feo del estado Táchira.

La ACPRL es un proyecto de desarrollo social, integrada por trabajadores campesinos residentes en la aldea Los Jabillos (algunos de estos son productores de leche) y en la ciudad de San Cristóbal. De acuerdo con el Acta de Asamblea Ordinaria 16, artículo 2 (2007, septiembre 26), reza en los estatutos legales de constitución y funcionamiento de la ACPRL que su objeto social es el “acopio, procesamiento y elaboración de productos

lácteos (queso, crema de leche, yogurt, suero), (...), prestar todo tipo de bienes y servicios para el desarrollo de actividades en el sector salud, educativo formal y no formal”. Esta asociación que tiene como principio fundamental promover la soberanía alimentaria, la integración y el progreso de la comunidad en igualdad de participación y condiciones, asumiendo como base los principios del desarrollo social como lo es el cooperativismo, la agroecología y la sostenibilidad.

La planta física consiste en un galpón de 200 metros cuadrados que se encuentra en buenas condiciones de funcionamiento. En este espacio se distribuyen y organizan las siguientes áreas: recepción de leche, tanques de acopio y enfriamiento, proceso, empaclado, almacenamiento y despacho. Cabe destacar que, aun cuando las instalaciones cuentan con servicio eléctrico, este es de persistente inestabilidad; se presentan constantes variaciones de voltaje que traen como consecuencia el deterioro de los equipos y maquinarias, así como también pérdida de grandes cantidades de insumos y productos finales.

Con respecto a los demás servicios públicos, en la zona no se cuenta con acueducto rural, el agua para el consumo se obtiene a través del bombeo con hidroneumático desde un aljibe hasta el tanque, pasando previamente por un filtro purificador. La basura y desechos sólidos son acumulados y seleccionados bajo criterios ecológicos, luego son llevados al relleno sanitario de la población de El Piñal (municipio Fernández Feo). No se cuenta con sistema de cloacas, las aguas negras son canalizadas a un pozo séptico.

La estructura organizativa de la ACPRL, en conformidad con los estatutos y la *Ley Especial de Asociaciones Cooperativas*, es la siguiente: el presidente ante el Consejo de Administración, un tesorero, una secretaria, un contralor general y un coordinador de Educación; todos ellos con su respectivo suplente. Estos cargos son ejercidos por los asociados, y los períodos de ejecución para cada uno aparecen establecidos en los estatutos de ley. Los demás asociados que no figuran en ningún cargo específico, como lo

indica la *Ley Especial de Asociaciones Cooperativas*, son asociados de hecho y de derecho, en pleno ejercicio de participación y cumplimiento de las actividades y responsabilidades establecidas según consenso en asambleas ordinarias y extraordinarias.

La ACPRL está conformada por veinticinco (25) asociados, los cuales se dedican a responsabilidades muy específicas en diversos espacios (organización, formación, ventas, administración, control). En la planta procesadora de lácteos, específicamente, donde se llevan a cabo las actividades productivas, laboran siete asociados.

5.6. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

El programa de intervención socioeducativa se desarrolló con los siete (7) asociados, trabajadores de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL, quienes son los que de manera directa se vinculan con los procesos productivos y los procedimientos relacionados con los mismos.

67

5.7. OBJETIVOS

5.7.1. General

1. Promover el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en un colectivo rural.

5.7.2. Específicos

1. Proponer situaciones individuales y colectivas de escritura que permitan el establecimiento de las etapas del proceso de composición, en las cuales se ponga en práctica el uso de los aspectos formales de escritura.
2. Analizar referentes teóricos básicos relacionados con la escritura como proceso, sus mecanismos e importancia.

3. Propiciar la reflexión sobre los procesos de redacción de textos funcionales.

La competencia comunicativa escrita se evidencia a través de una variedad de indicadores. Para efectos de esta propuesta, dadas las características del grupo, se consideraron como los de mayor relevancia los siguientes:

- Producir textos escritos atendiendo a los aspectos formales de la escritura.
- Desarrollar su capacidad como escritor autónomo.
- Desarrollar conciencia sobre las estrategias, procedimientos que emplean en los procesos de escritura.
- Valorar la escritura como medio de desarrollo personal y colectivo.

Para el logro de los objetivos de la propuesta, se estableció un cuerpo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales inherentes al proceso de escritura (ver *cuadro 7*).

Cuadro 7

Contenidos para el desarrollo de la propuesta

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none">- Concepciones de la escritura.- Proceso de composición del texto: Etapas del proceso de escribir. (planificación, redacción y revisión).- Características de los textos escritos (coherencia, cohesión, corrección, repertorio, adecuación).- Aspectos formales de escritura.	<ul style="list-style-type: none">- Se apropia y usa efectiva y adecuadamente los signos de puntuación.- Acentúa de acuerdo con las normas prescritas.- Identifica las etapas del proceso de escritura.- Redacta textos funcionales con atención a la audiencia.- Atiende a las características de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none">- Reconoce la lengua escrita como instrumento de comunicación social.- Expresa interés y motivación hacia la escritura.- Reflexiona sobre lo escrito.- Asume posiciones críticas ante los textos escritos.- Respeta las ideas ajenas.- Valora positivamente el trabajo cooperativo en la producción de textos escritos.

Fuente: Proceso de investigación

5.8. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención socioeducativo estuvo organizado en tres momentos que se ejecutaron en doce semanas no consecutivas para un total de cinco meses. Para cada momento se estableció un número determinado de talleres que permitieron, según planes específicos, el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (ver *cuadro 8*).

Cuadro 8

Momentos de desarrollo del programa de intervención socioeducativa

Momentos	Talleres	sesiones	Horas
Momento I	.- Taller 1: <i>La comunicación</i> (ver anexo 7). .- Taller 2: <i>Conociendo los estatutos legales de nuestro colectivo</i> (ver anexo 8). .- Taller 3: <i>Escribir...</i> (ver anexo 9).	6 sesiones	12 horas
Momento II	.- Taller 4: <i>A escribir se aprende escribiendo (fase A y fase B)</i> (ver anexo 10).	10 sesiones	20 horas
Momento III	.- Análisis y discusión de los momentos I y II	8 sesiones	16 horas

Fuente: proceso de Investigación

Recursos:

1. Humanos: siete (7) asociados, docente integral (autora de la propuesta).
2. Materiales: cuadernos, lápices, sacapuntas, goma de borrar, pizarrón acrílico, marcadores para pizarrón acrílico, borrador, papel bond, rotafolio, tirro, fotocopias.

DESARROLLO Y VALORACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA

El presente capítulo comprende el análisis y exposición sobre el desarrollo y la valoración del programa de intervención socioeducativa dirigido al fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en el colectivo rural ACPRL.

Durante el desarrollo de las actividades que estructuran el programa, fue necesario llevar a cabo un proceso de evaluación permanente. En tal sentido, la evaluación no se concibió como una actividad terminal que se realizó al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como una actividad de naturaleza procesual, integral y continua, que atendió cada uno de los momentos establecidos para la ejecución del programa.

Para llevar a cabo este proceso, se empleó la técnica de la observación (O) y una serie de instrumentos como lista de cotejo (LC2) y el cuestionario (C) (los cuales fueron confeccionados de acuerdo con los referentes teóricos que sustentan el marco teórico de la presente investigación), el registro anecdótico (RA), registros cronológicos de la acción del investigador (RC) y el análisis de documentos y evidencias (A), los cuales permitieron registrar datos que una vez analizados permitieron valorar el impacto del programa.

La evaluación es uno de los procesos fundamentales del programa de intervención socioeducativa, por cuanto dará cuenta de si los objetivos de la investigación fueron alcanzados. Para efectos de este trabajo, la evaluación empleada fue de carácter cualitativa, de tipo formativa, debido a que esta tiene como finalidad constatar y valorar la calidad tanto del proceso desarrollado como el nivel de aprovechamiento alcanzado por los participantes durante las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

6.1. MOMENTO 1

El momento 1 inició, por un lado, con la presentación del programa de intervención socioeducativa a los participantes y, por otro, con actividades participativas y motivadoras para integrar y concienciar a los asociados acerca de la relevancia social, educativa y organizacional que tendría el desarrollo de este.

Se desarrollaron los talleres (1) *La comunicación*, y (2) *Conociendo los estatutos legales de nuestro colectivo*. Estos generaron gran participación y asunción de responsabilidades en el trabajo cotidiano, así como también se reconoció que la comunicación es el elemento cultural de suma importancia para lograr cualquier objetivo propuesto. Durante estos talleres se produjo una lluvia de ideas concernientes a las normas y procedimientos que deben cumplirse dentro de la ACPRL; estas fueron registradas en un rotafolio y en sus cuadernos personales.

Asimismo, se ejecutó el taller (3) *Escribir...*, en el cual se elaboraron los primeros escritos concernientes a las normas y procedimientos para dar inicio a la construcción del reglamento; se construyó una matriz comparativa registrando la primera escritura con el objetivo de definir qué es escribir y para analizar los aspectos gramaticales y formales de la lengua escrita.

La escritura del reglamento fue de carácter colectivo. Por tanto, el proceso de escritura se cumplió de la siguiente manera: se exponía el apartado acerca del cual se

quería normar, cada asociado registraba en su cuaderno lo que en su estructura cognitiva contenía (prescritura), luego cada uno lo leía y lo registraba en el rotafolio; seguidamente, se procedía a extraer las ideas comunes y no comunes acerca de cada apartado, y se obtenía la edición final de la norma.

Con base en la actividad anterior, los participantes leyeron lo producido y surgieron opiniones e inquietudes referentes al proceso de composición. De aquí se desprende una ganancia con la aplicación del programa, pues los participantes comprendieron que un texto no se produce en la primera escritura, sino que es necesario leer y corregir hasta que el texto le exprese a la audiencia lo que quiere comunicar.

Los asociados valoraron la gran importancia de escribir sus propias normas y procedimientos, más aún cuando sus propias ideas y producciones fueron plasmadas en el lenguaje escrito, con base en una audiencia e intención comunicativa específica dentro de un contexto concreto. Por esta razón, los participantes asumieron que el reglamento interno debe construirse colectivamente con la información que cada uno posee en su estructura interna y experiencias propias, elaborando y reelaborando el texto hasta su edición final.

Se puede deducir que el colectivo puede formarse como personas que escriben, tal como lo expresa Kaufman y Rodríguez (1997), debido a que demostraron que no representan las letras, las sílabas y las palabras, sino que se valen de estas para emitir sus puntos de vista, concepciones y sentimientos.

La evaluación del desarrollo del momento 1 de este programa permitió ir verificando el impacto positivo de su aplicación. Tal afirmación se sustenta en un conjunto de evidencias a partir de las cuales se establecieron las siguientes unidades de análisis que se asumen como criterios de valoración en este primer momento.

Comunicación: en esta unidad de análisis se presentaron dos categorías. La primera, el desarrollo de competencias para la comunicación asertiva (oral o escrita); la segunda, la necesidad de la escritura con funciones reales. La comunicación asertiva tanto en lo oral como en lo escrito se considera un elemento fundamental para valorar el impacto, pues los participantes reconocieron y asumieron la importancia de esta. Al mismo tiempo, se reconoció que la comunicación es el elemento cultural de suma importancia para lograr cualquier objetivo propuesto.

A continuación, se presentan las afirmaciones de los participantes que dan cuenta de la unidad de análisis “Comunicación”:

-...“comunicar no es hablar y hablar para que ellos hagan, sino que me entiendan los mensajes de forma clara y así mismo prestar atención con respeto a lo que ellos me dicen”... (I1, O).

-...“cuando voy a escribir para comunicarme con algún compañero, usando los mensajes del celular o papel, estoy pendiente que lo que yo le escriba me de entender”... (I1, RA).

-...“comunicándonos bien, podemos llevar un clima de trabajo en armonía...” (I2, RC).

-...“cuando le escribo a I1 por el celular, o ahora que le dejo notas en la mesa, para decirle alguna razón o un manda’o, organizo las ideas para que él me entienda bien cuando lea el mensaje”... (I2, A).

-...“pues comunicar bien es que cuando nos hablemos para pedirnos un favor, o llamarnos o conversar de algo, podamos entendernos, ah, y sobre todo poner cuidado cuando nos hablan”... (I3, O).

-...“trato que cuando escribo los controles de producción, me entiendan todo lo que se ha producido, y así todos saber cómo van las cuentas”... (13, RA).

-...“comunicarnos bien es un beneficio para el colectivo porque primeramente estamos todos al tanto de las cosas, y por otro lado, creamos amistad y respeto”... (14, O).

-...“la buena comunicación tenemos que tenerla siempre presente, cuando registremos alguna información para la contabilidad, también los pasos para hacer los productos, porque imagínese que escribamos mal un paso, o que el que lea no lo entienda, pues no hará el trabajo bien, se pierden los insumos y nos trae perdidas”... (14, RC).

-...“cuando todos nos entendemos bien es que hay buena comunicación”... (15, O).

*-...“tenemos que comunicarnos bien para poder hacer las cosas bien” (...)
“cuando escribimos, ese mensaje debe ser claro para que comprendamos”... (16, RC).*

-...“la comunicación humana es un elemento esencial en la vida de cada uno, porque a través de la comunicación organizamos, planificamos, creamos, compartimos con nuestros semejantes”... (17, A)

-...“la comunicación es otra herramienta de la que todos debemos aprender a usarla bien para evitar malos entendidos y problemas”... (17, O).

Se puede analizar que estas afirmaciones arrojan elementos fundamentales. En primer lugar, se valora la eficacia de la comunicación como un elemento integrador en el

colectivo. En segundo orden, la comunicación es el proceso mediante el cual los seres humanos pueden vivir, relacionarse y desarrollarse en condiciones ideales, manteniendo un clima de paz, afecto, entendimiento y armonía.

El trabajo en equipo como formación colectiva: de acuerdo con los resultados de la investigación, se valoró como efectivo el desarrollo del programa por cuanto promovió y ratificó la necesidad de formación colectiva. Los asociados valoraron la gran importancia de escribir colectivamente sus normas y procedimientos, a partir de su propio discurso y con base en una audiencia e intención comunicativa específica dentro de un contexto concreto. Estas consideraciones se expresan sobre la base de un conjunto de afirmaciones y opiniones con respecto a las experiencias colectivas que desarrollaron durante la ejecución del programa de intervención socioeducativa:

-...“el trabajo en colectivo es nuestro fuerte”... (I1, A).

-...“cuando trabajamos en colectivo aprendemos todos de todos y construimos un mejor pensamiento”... (I2, O).

-...“el trabajo en equipo fortalece las actividades y los objetivos que tenemos, y por eso debemos tenerlos claros”... (I3, O).

-...“un colectivo bien unido permite vencer todos los obstáculos y problemas que se nos presenten, pero para eso se necesitamos formación”... (I4, A, RC).

-...“gracias a la unión que tenemos todos, es que hemos logrado y aprendido muchas cosas, y así tenemos que seguir estando”... (I5, O).

...“el colectivo siempre tiene que estar unido para aprender y ayudarnos, y no perder el norte que tenemos”... (I6, RC).

...“el mejor aprendizaje es el que logramos en colectivo, porque todos aprendemos de todos”... (I7, O).

Estas afirmaciones dan cuenta de la participación relevante que tuvieron los participantes como colectivo durante el proceso de desarrollo y formación que promovió el programa. Cabe destacar que el mayor énfasis se hace en que aprender en colectivo es la mejor manera para formarse, por cuanto el ser humano no es un ser aislado, sino que necesita de un colectivo para desarrollarse como un ser social.

77

Proceso de escritura: los participantes comprendieron que un texto no se produce en la primera escritura, sino que es necesario leer y corregir hasta que el texto le exprese a la audiencia lo que pretende comunicar. Por esta razón, los participantes propusieron la escritura de un reglamento interno que debía construirse colectivamente con la información que cada uno poseía en su estructura interna y con base en las experiencias propias; a partir de estas asunciones se elaboraron y reelaboraron los textos hasta su edición final. Se puede deducir que el colectivo se formó como personas que escriben –tal como lo expresan Kaufman y Rodríguez (1997)–, demostrando que no se representan las letras, las sílabas y las palabras, sino que estas sirven para presentar puntos de vista, concepciones y sentimientos.

...“escribir nuestras normas en colectivo es la mejor actividad porque somos nosotros quienes conocemos el trabajo, no podemos seguir normas escritas por otros que no saben que hacemos ni como trabajamos, y es que así aprendemos a escribir bien, por pasos y que todos nos entendamos y nos ayudemos”... (I1, RC).

-...“la escritura es algo que tenemos que hacer por pasos o por las etapas, no es escribir por escribir lo que primero se nos viene a la cabeza”... (12, A).

-...“escribiendo todos juntos sobre el mismo tema, nos ayuda a debatir y a escribir nuestras normas según lo que necesitamos ordenar, (...) “se escribe por partes para que quede bien”... (13, RC).

-...“escribir es un proceso importante, sobre todo porque lo hacemos en el colectivo, aprendemos cosas que desconocíamos para escribir bien y lo importante para todos que cuando escribimos nos comunicamos” (...) “escribir bien no es hacer las letras bonitas sino comunicar bien el mensaje para el que lo va a leer”... (14, A).

-...“Lo más importante de todas estas clases es que se ha tomando en cuenta lo que decimos, como pensamos, lo que sentimos, lo que queremos” (...) “uno se siente bien cuando se toma en cuenta lo que uno dice, porque somos nosotros quienes sabemos lo que aquí pasa”... (15, O, RC).

-...“La escritura es un poder para comunicar nuestra palabra, nuestro sentimiento, sobre todo la necesidad del colectivo”... (17, O).

Se puso de manifiesto en estas respuestas que el programa de promoción de escritura en sus diferentes actividades permitió el reconocimiento de que la escritura es una labor que se realiza por etapas y con una intención comunicativa. Asimismo, se ratificó la importancia de la formación en colectivo debido a que es un proceso que permite actuar sobre la realidad a partir de los conocimientos propios, experiencias y necesidades, generando un impacto positivo en los vínculos que se establecen entre los

participantes, con repercusión en la operacionalización y sistematización de los procesos internos de la organización.

6.2. MOMENTO 2

Durante este momento del programa se evidencia su impacto en el cambio de las concepciones que, acerca de la escritura, reflejaron los participantes en el diagnóstico. Ya en este momento comprendían que la escritura es un proceso que convierte el pensamiento en un lenguaje visible, tal como lo plantean Flower y Hayes (1981). Se puso en evidencia que escribir es la interpretación del mundo, la interpretación de la realidad (Freire 1969).

El momento 2 del programa se inició con la puesta en práctica del taller 4: *A escribir se aprende escribiendo*, estructurado en dos fases: (A) Dos etapas: *Preescribiendo* y *escribiendo*. En esta, los participantes elaboraron diferentes trabajos escriturales, como diagnóstico participativo y matrices comparativas, actividades en las cuales se explicó y analizó que la escritura es un proceso por etapas, tal como lo afirman los estudios llevados a cabo por Flower y Hayes (1981) y Cassany (1988).

Con base en el análisis de las producciones elaboradas en las diferentes actividades, registradas en las matrices comparativas y en sus cuadernos de trabajo, los participantes reconocieron que un texto necesita ser reelaborado, debido a que durante el proceso de revisión es necesario agregar o suprimir elementos, hacer uso de los signos de puntuación y lograr que el texto sea entendible para una audiencia. Asimismo que cumpla con las características textuales: coherencia, cohesión, adecuación y repertorio. Con este hallazgo se ratifica que la escritura es, en palabras de Morles (2001) y Casanny (1988), un proceso cíclico y recursivo.

Con base en lo anteriormente expuesto, se aplicó la fase B con el taller titulado *Reescribiendo*; es decir, la necesidad de recurrir nuevamente al texto para acomodarlo y

retocarlo hasta su edición final. En esta fase los participantes realizaron el proceso de revisión de los textos previamente elaborados con el propósito de corregir y ajustar al propósito de lo que se desea comunicar, que tenga congruencia entre lo planificado y escrito, coherencia, cohesión y aspectos formales de la escritura.

Con el propósito de evaluar y valorar el proceso y progreso adquirido por cada uno de los participantes, se aplicó la lista de cotejo (LC2) (ver *anexo 2*) elaborada con aspectos inherentes a los contenidos desarrollados durante la segunda etapa y en correspondencia con los referentes teóricos de la investigación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación.

Tabla 9

ÍTEM 1

Aspecto:	SÍ		NO	
	F	%	F	%
Utiliza la escritura como un elemento de comunicación				
Participantes	7	100	0	0

Fuente: Proceso de investigación

De acuerdo con los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que el total de los participantes utilizó durante el desarrollo del programa la escritura con un propósito definido: comunicar su pensamiento. En tal sentido, se constató el cumplimiento del objetivo general del programa.

Tabla 10

ÍTEM 2

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Antes de escribir, organiza las ideas (preescritura)				
Participantes	6	86	1	14

Fuente: Proceso de investigación

En estos resultados se aprecia que el 86% de los participantes organiza las ideas antes de escribir, es decir, se basan en la preescritura; mientras que el 14% no recurre a este proceso. A la luz de valorar el impacto del programa, se estima que fue satisfactorio por cuanto los participantes reconocieron que es fundamental organizar las ideas en la mente antes de comunicarlas. Esto significa que hubo reconocimiento de una de las etapas de la escritura.

Tabla 11

ÍTEM 3

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Lleva a cabo el proceso de escritura sin planificar				
Participantes	1	14	6	86

Fuente: Proceso de investigación

Los resultados representados en la *tabla 11* ponen de manifiesto que el 86% de los participantes planifica las ideas antes de escribir; por el contrario, el 14% no recurre a esta

etapa. Se puede evidenciar el impacto positivo de esta iniciativa debido a que los participantes reconocieron que la planificación es una de las etapas fundamentales de la escritura. Se muestra conformidad con el programa de intervención, destacando que los participantes reconocieron y tomaron conciencia de que hacen uso de procesos cognitivos como la planificación y el ordenamiento de sus ideas antes de escribir. Esto les permite plasmar sus ideas de manera consciente, con propiedad y autonomía.

Tabla 12

ÍTEM 4

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Durante la escritura atiende aspectos formales como los signos de puntuación, mayúsculas, ortografía, etc.				
Participantes	2	29	5	71

Fuente: Proceso de investigación

Se aprecia que solo el 29% de los participantes atiende a aspectos formales de la escritura, como los signos de puntuación, mayúsculas, ortografía, mientras que el 71% de los participantes no lo hace. Este hecho también se hizo evidente en el Análisis de Documentos y Evidencias (A) y en el Registro Cronológico de la Acción Personal del Investigación (RC), aunque también se verificó que hay altos niveles de conciencia acerca de lo que son los aspectos formales de la escritura. En este aspecto, se puede afirmar que el programa no logró el objetivo, lo cual indicaría que la atención a este tipo de necesidades requiere programas más específicos y de mayor prolongación.

Tabla 13

ÍTEM 5

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Escribe lo planificado				
Participantes	6	86	1	14

Fuente: Proceso de investigación

Los datos indican que el 86% de los participantes escribió textos según lo planificado; lo que no hace el restante 14%. El análisis del resultado obtenido en este punto aprueba el impacto de programa debido a que se asumió con propiedad y autonomía el proceso de planificación de la escritura; es decir, se evidencia el uso consciente de diversos procesos cognitivos arrojando como ganancia del programa de intervención socioeducativo.

Tabla 14

ÍTEM 6

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Recurre al proceso de revisión para mejorar el texto				
Participantes	5	71	2	29

Fuente: Proceso de investigación

El resultado arrojó que el 71% de los participantes recurre a la revisión para mejorar el texto; por el contrario, el 29% no reconoce este proceso para producir un texto

con las características formales. A efectos de valorar la aceptación del programa, se considera positivo el compromiso que asumieron los participantes en llevar a cabo la revisión del escrito tantas veces sea necesario hasta que el texto cumpla con las características textuales y la intensidad comunicativa.

Tabla 15

ÍTEM 7

Aspecto:	SÍ		NO	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Tiene conciencia del lector				
Participantes	6	86	1	14

Fuente: Proceso de investigación

Según los resultados obtenidos, se aprecia que el 86% de los participantes reconoció la existencia de una audiencia para la cual se necesita escribir en forma clara, entendible. En función de valorar el programa, se puede concluir que fue válido; en otras palabras, propició que se asumiera la responsabilidad de tomar en cuenta al lector dada su importante participación en la aprobación de un escrito.

Tabla 16

ÍTEM 8

Aspecto:	SÍ		NO	
	F	%	F	%
Utiliza estrategias de redacción				
Participantes	6	86	1	14

Fuente: Proceso de investigación

Las respuestas proporcionadas por los participantes permitieron apreciar que el 86% utilizó estrategias de redacción, y el 14% de ellos no lo hizo. En este sentido, el impacto de esta propuesta se considera satisfactorio, pues se percibió el progreso en este aspecto con respecto a los resultados del diagnóstico.

6.3. MOMENTO 3

El momento 3 del programa de intervención se inició con la explicación de las características de los textos escritos: coherencia, cohesión, adecuación, corrección y repertorio. Seguidamente, se llevó a cabo un proceso analítico de revisión de las diferentes matrices comparativas elaboradas en los momentos 1 y 2. Durante esta etapa se reconoció que la escritura colectiva es una actividad cultural para la liberación de los pueblos, pues es un proceso en el cual los participantes son dueños de su propia voz.

De la aplicación de los tres momentos para el desarrollo del programa de intervención socioeducativo se obtuvo como resultado la escritura de cinco capítulos del reglamento y cuatro recetas para la producción de los productos lácteos.

En la evaluación del momento 3 del programa de intervención socioeducativo emergieron evidencias que demuestran y prueban el impacto positivo de su aplicación.

Se aplicó un cuestionario conformado por cinco preguntas de respuestas abiertas relacionadas con el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita. Este fue aplicado oralmente y la investigadora registró en él las apreciaciones de los participantes.

A continuación, se detallan las respuestas ofrecidas por los participantes.

La pregunta 1, *¿Qué opinión tienes acerca del trabajo en equipo llevado a cabo durante el proceso de escritura?*, tuvo como propósito analizar el valor que le otorgaron los participantes al trabajo colectivo que hizo posible la producción del *Reglamento General de Normas y Procedimientos*. Los testimonios, entre otros, fueron los siguientes:

-...“se ven los resultados, refuerza el trabajo colectivo”... (I1).

-...“el trabajo en equipo es apoyarnos nosotros mismos; darnos la mano uno al otro (...) nos ayuda a tener un mejor pensamiento y ayudamos al otro”... (I2)

-...“nos ofrece ayuda entre todos y para todos, une al colectivo”... (I3).

-...“el colectivo es muy justo; todos tomamos las decisiones por lo tanto, nada es impuesto, hay análisis y toma de decisiones, con el aporte de todos se decide y eso es lo que une al grupo”... (I4).

-...“muy importante para aprender”... (I5).

-...“el trabajo colectivo es mi vida; mi fuerte es el equipo; comparto que todo trabajo social debe ser en equipo porque una golondrina no hace verano, es un consejo que doy para que se forme otros colectivos”... (I7).

Con base en las anteriores opiniones puede afirmarse que se evidencia la conciencia del trabajo en equipo como principio de éxito en la producción y generación de aprendizajes, la cual fue fortalecida por la aplicación del programa.

Respecto a la pregunta 2, *¿Qué aprendizajes fueron obtenidos durante el desarrollo de las clases de promoción de escritura?*, entre las respuestas destacan:

-...“los aprendizajes fueron muchos, sobre todo a tomar decisiones al momento de escribir algo, y más con la escritura del reglamento; escribir para nosotros mismos, es decir, nuestras propias normas” (...) ***“quien no sabe leer ni escribir, pues es una persona incompleta”... (I1).***

-...“escribir es registrar, tatuar el pensamiento en un lenguaje escrito” (...) ***“La escritura necesita de pasos, no es escribir lo que primero tenemos en la mente, sino que es necesario revisar y ponerle sentido y coherencia a lo que queremos decir”... (I2).***

-...“escribir no es fácil, hay que pasar por diferentes pasos para escribir bien” (...) ***“es un medio de comunicación”... (I3).***

-...“aprendí a utilizar correctamente las palabras, desarrollamos habilidades para procesar lo que queremos escribir, reconocimos los pasos para escribir correctamente” (...) ***“que escribir es una manera de expresarse”... (I4).***

-...“a participar más” (...) ***“que es importante dejar todo escrito” (...)*** ***“es necesaria para tener educación”... (I5).***

-...“enseñanzas muchas; a desenvolverme por medio de la escritura, yo con sexto grado pues ignoraba muchas cosas y las desconocía para escribir bien,

me quedaba corto cuando iba a escribir por no saber hacerlo; dedicar tiempo a escribir es un privilegio” (...) “escribir es libertad”... (17).

De acuerdo con estos comentarios, se puede ratificar que los aprendizajes obtenidos incidieron significativamente en los procesos cognitivos; se adquirieron conocimientos nuevos, se reforzaron los conocimientos previos, se generó impacto en los criterios de orden y disciplina del colectivo al elaborar un cuerpo de normas e instructivos acerca de las operaciones cotidianas de la organización.

En la pregunta 3, *¿Cuándo utilizarás los conocimientos aprendidos?*, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

-...“en las actividades diarias; en el trabajo colectivo; en el trabajo diario de la planta”... (11).

-...“en las reuniones, en trabajos colectivos, y para ayudar a los demás, escribir no es fácil”... (12).

-...“todo el tiempo”... (13).

-...“aplicación diaria; ahora tenemos como defendernos, tenemos propiedad para defendernos”... (14).

-...“siempre; sobre todo en reuniones, en la familia, en el Consejo Comunal, en la Cooperativa; ya los frutos se ven”... (17).

Se puede apreciar, por medio de las diferentes manifestaciones de los participantes, que los aprendizajes obtenidos serán utilizados permanentemente en su vida cotidiana. Cabe destacar que el programa de promoción socioeducativa generó una

ganancia: asumir que la escritura es el proceso que está inmerso en todos los escenarios de actuación e interrelación del hombre con el mundo.

En las respuestas encontradas en la pregunta 4, *¿Es importante la escritura como forma de comunicación?*, los participantes, en sus diferentes opiniones, manifestaron lo siguiente:

-...“sí, porque permite expresarnos y valorar nuestra palabra; es un factor importante”... (11).

-...“sí, es muy importante y necesaria para valorar nuestra palabra”... (12).

-...“sí, porque es nuestra arma de liberación y participación, ya que exponemos y registramos nuestros argumentos para defendernos”... (14).

-...“sí, es una lucha, nos fortalece para valorar nuestras posiciones y opiniones; escribir nosotros mismos nuestras opiniones y con nuestra cultura es un gran paso dado, tenemos una herramienta de desarrollo; reconocimiento de nuestros valores culturales y nuestra idiosincrasia, nuestra cultura”... (17).

Con estas opiniones se deja constancia y se ratifica que la escritura, más que darle al ser humano un simple mecanismo de expresión, le otorga una herramienta para el desarrollo de las comunidades, un elemento de liberación y reconocimiento de su responsabilidad en la sociedad que lo contiene, es decir, la escritura es una creación cultural.

En la pregunta 5, *¿Qué valor das al reglamento construido?*, las respuestas de los participantes se detallan a continuación:

-...“es un valor muy grande, ya que podemos disciplinarnos, formarnos y adquirir conocimientos; es el arma que tiene el colectivo para la organización responsable”... (11).

-...“valor organizacional y social”... (12).

-...“nos ofrece organización, orden y responsabilidad”... (13).

-...“el valor de proporcionarnos organización, cumplimiento de derechos y deberes; el reglamento elaborado debe respetarse porque para eso lo hicimos nosotros, para respetarlo nosotros mismos y, por tanto, debemos respetar nuestra palabra”... (14).

-...“nos ayuda a tener disciplina”... (15).

-...“fortalece el grupo, porque no se impuso nada, lo elaboramos con nuestra conciencia; me siento muy satisfecho por el sentimiento propio puesto allí; tenemos que darle fuerza, respeto y valor”... (17).

De acuerdo con estas afirmaciones, se valora positivamente el impacto del programa de intervención socioeducativo. El proceso de escritura llevado a cabo durante la ejecución del programa produjo como resultado el *Reglamento de Normas y Procedimientos de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L.* (ver anexo 11). La elaboración de este texto instruccional fue el resultado de las distintas labores de escritura colectiva, las cuales facilitaron el despliegue de una serie de actividades didácticas, que les permitió a los participantes asumir que la escritura es un proceso que debe llevarse a cabo por etapas y que tiene una intención comunicativa con la audiencia.

6.4. EL TEXTO INSTRUCCIONAL, UNA INTENCIÓN PARA LA ESCRITURA COLECTIVA

Dada la complejidad de los procesos que se desarrollan dentro de la planta procesadora de lácteos de la ACPRL y la responsabilidad que exige cada uno de estos a los trabajadores, se desprendió la necesidad de producir textos en los cuales se den las orientaciones precisas, cuya función del lenguaje sea apelativa en la medida que se prescriben las acciones. Estos textos exigen que la trama sea descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

Para dar respuesta a esta imperiosa necesidad, se llevó a cabo la escritura colectiva del *Reglamento General de Normas y Procedimientos de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L.* Durante este proceso se produjeron los siguientes apartados del reglamento: la asamblea, horarios de trabajo, convivencia, talento humano y presentación personal. Acerca de la elaboración de los diferentes productos, se produjo lo siguiente: queso pasteurizado, queso mozzarella, queso ricotta y crema de leche.

Cabe destacar que la construcción colectiva del *Reglamento de Normas y Procedimientos de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L.* actuó como la herramienta para llevar a cabo una comunicación asertiva entre los asociados, es decir, el texto instruccional funcionó como la tipología textual más idónea para dar respuesta a la necesidad de comunicar por medio de la escritura los diferentes procesos que se desarrollan diariamente, así como también crear un cuerpo de normas para mejorar los patrones de orden y disciplina.

Además, se valoró su trabajo y el tiempo que dedicaron para el logro obtenido: hubo respeto por las ideas del colectivo, se mejoró la atención como oyente, se valoró el trabajo en equipo, se favorecieron las relaciones interpersonales y la solidaridad, se fortaleció el autoestima, se aumentó la capacidad para resolver problemas por medio de la participación activa ejerciendo su soberanía cognitiva.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se exponen las reflexiones personales tomando en consideración el desarrollo del programa de intervención socioeducativo y los resultados obtenidos durante su ejecución. También se expresan las recomendaciones para el empleo y práctica de estrategias que estimulen y mejoren las competencias en la lectura y escritura en escenarios escolares y no escolares.

7.1. CONCLUSIONES

La investigación practicada permitió realizar las siguientes conclusiones:

- El diseño y aplicación del programa de intervención socioeducativo para el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en un colectivo rural no solo permitió detectar fortalezas, debilidades y necesidades relacionadas con la escritura, antes bien contribuyó con la puesta en práctica de una serie de estrategias para la construcción de textos escritos a través de los talleres *La comunicación*, *Escribir...* y *A escribir se aprende escribiendo*, los cuales condujeron al fortalecimiento de la competencia

comunicativa escrita de los participantes y se valoró el compromiso de escribir para comunicar y para convivir.

- Con la detección de las fortalezas, debilidades y necesidades encontradas en los participantes para producir escritos se afianzó el despliegue, desarrollo y ejecución del programa de intervención socioeducativo. En esa exploración, se halló el foco de acción y se proyectaron los logros.
- La puesta en práctica del programa de intervención socioeducativo dio pie a la apertura formal del Centro de Formación Integral Paulo Freire, espacio socioformativo que ha creado la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L. para generar e intercambiar entre sus asociados un cúmulo de aprendizajes relevantes tanto para el mejoramiento de los procesos internos, como para su proceso de formación y liberación.
- Al valorar la efectividad y el impacto del programa de intervención aplicado se puede afirmar que detrás de un texto escrito ha de cumplirse todo un proceso de reflexión y análisis en torno a lo que se desea comunicar y lo que realmente cumple con las condiciones para ser entendido por una audiencia. De ahí la necesidad de identificar intereses, reconocer ideas, establecer planes previos que sirvan de orientación, desarrollar varios borradores, someterlos a revisión y reconstrucción antes de asumir la responsabilidad de comunicar la versión definitiva.
- Los diferentes talleres se convirtieron en espacios amenos no solo para construir escritos, sino también para el intercambio literario. En cada sesión de trabajo leímos cuentos, reflexiones, estatutos legales, etc., lo cual nos permitió dar, conocer y compartir nuestros intereses y deseos por la lectura y la escritura.
- Los participantes reconocieron el valor de su trabajo y el tiempo que dedicaron para el logro: se respetaron las ideas de todos los participantes, aumentó la atención como oyentes y como hablantes, valoraron el trabajo en colectivo, favoreció las relaciones interpersonales, elevaron su

autoestima, fortalecieron las competencias comunicativas e incrementaron la capacidad para resolver problemas.

- A través de la construcción del *Reglamento General de Normas y Procedimientos de la Asociación Cooperativa Prolesa, R. L.* se ratifica que la escritura es un elemento cultural para la liberación de los pueblos, pues es un proceso en el cual se dice y se escribe su palabra.
- El programa de intervención socioeducativa no cumplió parte de uno de sus objetivos específicos, pues no se logró el uso pertinente y adecuado de los aspectos formales de escritura, debido a que el tiempo de ejecución no permitió el desarrollo de estos contenidos programáticos.

7.2. RECOMENDACIONES

A partir del desarrollo y de los resultados de esta propuesta se realizan las siguientes recomendaciones:

- Difusión de programas de promoción y animación de la escritura en contextos rurales como una prioridad en las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, y Participación y Protección Social.
- Promover la investigación sobre las competencias comunicativas (orales y escritas) en diferentes contextos.
- 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 planificación de proyectos de promoción y animación de la lectura y la escritura dirigidos a la adquisición y fortalecimiento de herramientas para el desarrollo de las competencias comunicativas en diferentes escenarios.
- Crear una línea de investigación en los estudiantes de educación universitaria orientada a la promoción de valores y concientización acerca

de la responsabilidad social de participar activamente en diversos contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acta de Asamblea Ordinaria n.º 16. (2007, Septiembre 26). Protocolizada ante Oficina Subalterna del Registro Público de los Municipios Autónomos Libertador y Fernández Feo del estado Táchira.
- Angulo, D. (2004). *La escritura colectiva: una estrategia para aprender a componer textos*. En Peña, J. y Serrano, S. (ed.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. pp. 83-100, Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Barboza, F. (2004). Padres y maestros formadores de lectores y escritores autónomos. En Peña, J. y Serrano, S. (ed.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. pp. 38-54, Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Barthes, R. (1997). *El grado cero de la escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- Blanco, O. (1995). *Manual de evaluación educativa*. San Cristóbal: Ladyser.
- Busot, A. (1991). *Investigación educativa*. (2.ª edición). Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela* (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 24, 2000.
- Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 - 28 de abril de 2000 [en línea]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml [consulta: 2008, agosto 2].

- Federación Universitaria Argentina. Programa de alfabetización "Nunca es Tarde". (1996). [en línea]. Disponible en: <http://www.riocuarto.gov.ar/programas.php?id=27> [consulta: 2008, septiembre 14].
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En Textos en Contexto n.º 1. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La importancia del acto de leer*. Cuadernos de Educación, n.º 153. Caracas: Laboratorio Educativo
- Freire, P. (1981). *Una pedagogía para el adulto*. Buenos Aires: Espacio.
- Fumero, F. (2006). Aplicación del concepto "Colonia de géneros". Estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instruccionales [en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/658/65821210.pdf> [consulta: 2008, septiembre 15].
- Harnecker, M. (2000). *Sin tierra. Construyendo movimiento social* [en línea]. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2029.pdf> [consulta: 2007, agosto 6].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. (2.ª ed.) Caracas: Sypal.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1997). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Ley Especial de Asociaciones Cooperativas* (Decreto n.º 1.440) (2001, agosto 30). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 37.285*, septiembre de 2001.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Caracas: Texto
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós.
- Morles, A. (2001, junio). El desarrollo de habilidades para escribir eficientemente. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Ecoe.
- Pérez, M. (1996). *Lingüística y competencias comunicativas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Quintana, J. (1992). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española. (1970). *Diccionario de la lengua española* (19.ª, ed.). Madrid: Espasa.
- Rivas, E. (1993). *Estadística general*. Caracas: Ediciones de la UCV.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: 1996.
- Sabino, C. (1977). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Logos
- Sánchez, S. (1993). *Paulo Freire. Una pedagogía para el adulto*. Buenos Aires: Espacio.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill
- Serra, J. (2005). *Cómo escribir correctamente*. Bogotá: Intermedio.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aire: Oficina de publicaciones Ciclo Básico Común.
- Superintendencia Nacional de Cooperativas (Providencia Administrativa n.º PA-039-05) (2005, Diciembre 06). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 338.333*, diciembre 06, 2001.
- Superintendencia Nacional de Cooperativas. Lineamientos de consultoría jurídica región Táchira. Elaboración de los reglamentos internos (2006, octubre 10).
- Torres, R. (2007). Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe. Proyecto colaborativo de investigación [en línea]. Disponible en:
http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm
[consulta: 2008, septiembre 6].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

ANEXOS

Anexo 1	Entrevista aplicada a cada uno de los participantes
----------------	---

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

100

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Entrevista

Asociado: _____

Fecha: _____

Anexo 2	Lista de cotejo aplicada durante la ejecución del diagnóstico
----------------	--

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

102

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Lista de cotejo (LC1)

Asociado: _____

Fecha: _____

ÍTEM	SÍ	NO
1. Presenta disposición hacia la escritura		
2. Conocimiento acerca de los procesos del escribir:		
• Planificación		
• Traducción		
• Reescritura		
3. Concepción de la escritura:		
• Como proceso		
• Como producto		
4. Planifica la escritura		
5. Revisa lo escrito		
6. Recurre al proceso de escritura para mejorar el texto		
7. Tiene conciencia del lector		
8. Utiliza estrategias de redacción		

Anexo 3	Lista de cotejo aplicada durante la valoración del impacto de la propuesta de intervención socioeducativa
----------------	---

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

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Lista de cotejo (LC2)

Asociado: _____

Fecha: _____

<i>Indicadores de logro</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Utiliza la escritura como medio de comunicación		
Antes de escribir, organiza la ideas (preescritura)		
Lleva a cabo el proceso de escritura sin planificar		
Durante la escritura atiende aspectos formales como signos de puntuación, mayúsculas, ortografía, etc.		
Escribe lo planificado		
Recurre al proceso de revisión para mejorar el texto		
Tiene conciencia del lector		
Utiliza estrategias de redacción		

Anexo 4	Registro anecdótico
----------------	----------------------------

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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Registro anecdótico

de sesión	de asistentes	Observaciones
01	07	<ul style="list-style-type: none"> • Se leyó la fábula “El Abrelatas”. • Se presentó el programa de promoción de escritura a todos los

29.01.2009		<p>participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se acordó el horario de las sesiones de trabajo de 4:00 p.m. a 6:00 p.m., jueves y viernes de cada semana. • Hubo bastante motivación con el trabajo a realizar.
02 30.01.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Se leyó y discutió un documento acerca de la comunicación y su importancia. • Se llevó a cabo una lluvia de ideas de todos los aspectos más importantes para la elaboración de las normas. • No hubo resistencia para llevar a cabo el trabajo, al contrario, los participantes demostraron gran motivación en interés. • Discusión acerca de la participación. • Finalmente se compartió una merienda.
03 05.02.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevaron a cabo ejemplos de la comunicación asertiva a través de dramatizaciones. • Conversatorio acerca de la necesidad del trabajo colaborativo y cooperativo. • Al comienzo del conversatorio hubo un poco de silencio, pero en la medida de su desarrollo se motivaron a participar y a expresar sus opiniones. • Las opiniones de cada uno de los participantes son valoradas y respetadas.
04 06.02.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción personal de “El árbol Prolesa”, estrategia de apertura al proceso de escritura. En este árbol cada participante manifestó sus aptitudes, fortalezas, conocimientos, valores, aportes, compromisos, logros, visión y misión. En esta actividad, los participantes descubren la necesidad de expresarse. • No fue una actividad de fácil escritura, pues por razones culturales persiste baja autoestima y pena, pero mucha necesidad de expresarse.
05 12.02.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y participación acerca de qué es un reglamento, para qué se elabora, quién lo elabora. • Lectura del Reglamento Interno de una Asociación Cooperativa en el estado Lara, como referente. • Los participantes hicieron sus aportes para la construcción real del reglamento de normas y procedimientos. • Los participantes manifestaron que no querían que se les colocara tarea para sus hogares, debido a que llegaban muy cansados de la jornada diaria de trabajo. • Manifestaron que no querían escribir solos.
06 13.02.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de escritura del primer apartado del reglamento: “La asamblea”; se realizó una lluvia de ideas. • Por medio de la lectura, análisis y corrección de la primera norma, los participantes evidenciaron que es necesario escribir en colectivo. • La primera escritura se realizó organizados los participantes en pareja, situación que motivó a los asociados que poco opinan.
07 26.02.2009	07	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de matrices. • Los participantes manifestaron que era necesario escribir todas aquellas necesidades que presenta la cooperativa para ser expuestas en una asamblea.

		<ul style="list-style-type: none"> • Esta actividad sirvió de motivación para fomentar la participación de aquellos asociados que son un poco callado, pero que tienen mucho que decir. • Se compartió una merienda.
08 27.02.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de matrices • Le elaboró la lista de las necesidades más sentidas, y su posible solución. • En la elaboración de este diagnóstico, los participantes estaban muy motivados a la escritura. • Se evidenció ayuda mutua al escribir individual y colectivamente.
09 05.03.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de matrices comparativas. • Escritura de un apartado del reglamento. • Explicación del proceso de escritura. • Preescritura y escritura • Se compartió una merienda. • A partir de este día, el participante PF, no asistió a las sesiones de clase.
10 06.03.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de matrices comparativas • Lectura colectiva de la escritura del día anterior, necesidad de corrección, valoración de las etapas del proceso de escritura. • Reconocimiento de la reescritura y conciencia de la audiencia. • Se evidenció la recursividad y eliminación de elementos en la escritura como parte del proceso de composición.
11 12.03.2009	01	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de matrices • Participación de un solo asociado • La participante demostró excelente motivación y necesidad de aprendizaje del proceso de escritura.
12 13.03.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Se dio lectura al colectivo del trabajo realizado el día anterior con la participante y facilitadora. • Se dieron opiniones acerca de lo escrito y se evidenció el proceso de corrección y recursividad en colectivo. • Se compartió un refrigerio.
13 19.03.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las etapas: preescritura y escritura. • La ganancia que el programa ha obtenido es que todos los participantes tienen la concepción clara acerca de qué es escribir. • Elaboración de matrices comparativas. • Durante el desarrollo del taller <i>A escribir se aprende escribiendo</i>, los participantes manifestaron la necesidad de recursividad y conciencia de la audiencia.
14 20.03.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Con base en las matrices elaboradas el día anterior, se trabajó la reescritura, recursividad, eliminación e incorporación de elementos y conciencia de la audiencia. • Discusión ciertos aspectos de interés acerca del trabajo interno de la planta.
15	06	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los estatutos legales de la cooperativa. • Con apoyo en las matrices comparativas, se evidenció y explicó la

26.03.2009		necesidad imperiosa de los signos de puntuación en un texto escrito.
16 27.03.2009	05	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de reescritura. • Uso correcto de los signos de puntuación. • Se evidenció la necesidad de coherencia y cohesión en los textos escritos. • Se compartió una merienda. • Se aplicó el segundo instrumento de recolección de información
17 30.04.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Se retomó el trabajo, repaso general de todo el proceso de composición. • Por razones personales, la facilitadora se ausentó durante cuatro semanas. • Se realizó un ejercicio de escritura muy puntual, un mensaje de texto de celular, este sirvió para aplicar los procesos de corrección, coherencia, signos de puntuación y conciencia del lector.
18 01.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Se repasó, con base en los ejercicios de día anterior y matrices elaboradas. • Manifestación de corrección por parte de un asociado, en una norma escrita.
19 14.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de matrices comparativas a fin de analizar las características textuales: coherencia, cohesión, corrección, repertorio. • Continuación de escritura acerca de las normas del trabajo interno de la planta.
20 15.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las matrices. • Manifestó un participante la necesidad de la coherencia en cada texto, este propone revisar las normas ya escritas y analizar si cumplen con este elemento.
21 21.05.2009	05	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura colectiva acerca de cómo se elabora el queso pasteurizado. • Escritura colectiva acerca de cómo se construye un biodigestor. • Discusión colectiva de cada uno de los pasos de elaboración. • Se compartió una merienda.
22 22.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los procesos lectura, reescritura y edición final. • Todos los asociados participaron activamente en la construcción de este texto. • Se compartió una merienda.
23 28.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura a todas las producciones realizadas. • Proceso de corrección y edición final.
24 29.05.2009	06	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura a las ediciones finales. • Aplicación de cuestionario para evaluar el programa de intervención para la promoción de la escritura. • Manifestación por parte de los asociados, continuar con las sesiones de clase. • Aplicación de cuestionario. • Se compartió una cena.

Anexo 5	Cuestionario para la valoración del impacto del programa de intervención socio educativo
----------------	--

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

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Cuestionario

Asociado: _____

1.- ¿Qué opinión tienes acerca del trabajo en equipo llevado a cabo durante el proceso de escritura?

2.- ¿Qué aprendizajes fueron obtenidos durante el desarrollo de las clases de promoción de escritura?

3.- ¿Cuándo utilizaré los conocimientos aprendidos?

4.- ¿Es importante valorar la escritura como elemento de comunicación?

5.- ¿Qué valor das al reglamento construido?

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Coordinación de Postgrado

Especialización en Promoción de La Lectura y La Escritura

112

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Registro cronológico de la acción personal del investigador

Fecha: _____

Participantes:

Anexo 7	Taller 1: La comunicación
----------------	----------------------------------

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

**Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural**

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Taller: La comunicación

Objetivo	Valoración de la importancia de la comunicación como instrumento primordial de los procesos de socialización.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es la comunicación • Elementos del proceso de comunicación • Tipos de comunicación • Distorsión de la comunicación

Actividades	<p>Definición colectiva: La comunicación</p> <p>Identificación de todos los elementos que intervienen en el proceso de comunicación.</p> <p>Discusión acerca de la importancia de la comunicación.</p>
Estrategias	<p>-Construcción colectiva por medio de la lluvia de ideas la definición de la comunicación.</p> <p>-Caracterización por medio de dramatizaciones y ejemplos basados en experiencias, los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.</p> <p>-Revisión de recursos en los cuales está de manifiesto la comunicación (teléfonos celulares, correspondencia, avisos, textos instruccionales)</p> <p>-Actividad lúdica: “La comunicación sin saber de qué se trata”, con el propósito de evidenciar la importancia de la comunicación dentro del trabajo colectivo.</p>
Recursos	<p>Pizarra acrílica, marcadores, teléfonos celulares, material impreso, textos instruccionales, papel <i>bond</i>.</p>

Anexo 8	Taller 2: Conociendo los estatutos legales de nuestro colectivo
----------------	---

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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Taller: Conociendo los Estatutos legales de nuestro colectivo

Objetivo	-Identificación de los derechos y deberes que tienen los asociados, de acuerdo con los estatutos legales que rigen legalmente la ACPRL.
Contenidos	-Estatutos legales de la ACPRL.

<p>Actividades</p>	<p>-Lectura y discusión de cada uno de los artículos que conforman los estatutos legales de la ACPRL.</p> <p>-Establecimiento de los derechos y deberes que tienen los asociados en la ACPRL.</p>
<p>Estrategias</p>	<p>-Círculo de lectura, en el cual se expondrán todos los artículos de los estatutos legales, generando una discusión y reflexión de cada uno de ellos.</p>
<p>Recursos</p>	<p>-Acta de Asamblea Ordinaria 16. (2007, septiembre, 26). Protocolizada ante Oficina Subalterna del Registro Público de los municipios autónomos Libertador y Fernández Feo del estado Táchira</p>

Anexo 9	Taller 3: Escribir...
----------------	-----------------------

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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Taller: Escribir...

Objetivo	Ofrecer un conjunto de experiencias didácticas en las cuales los participantes identificaran los elementos importantes del proceso de composición.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es escribir • Conciencia de los lectores • Planificación de la escritura • Releer

	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección • Recursividad.
Actividades	<p>-Construcción colectiva de matrices comparativas a través de la escritura de las normas y procedimientos que se llevan a cabo dentro de la planta procesadora de lácteos.</p> <p>-Construcción de rota folio.</p> <p>-Análisis de cada una de las actividades que deben normarse.</p> <p>-Exposición puntual de cada contenido según las necesidades y situaciones presentadas en los momentos de escritura.</p>
Estrategias	<p>-Lluvia de ideas en la cual se manifestarán las diversas actividades que deben normarse dentro de la planta procesadora de lácteos.</p> <p>-Debatir y justificar la importancia de normar las actividades que se desarrollan dentro de la planta procesadora de lácteos.</p> <p>-Elaboración de producciones escritas concernientes a las normas que se desean establecer.</p> <p>-Registro en las matrices comparativas las producciones realizadas por los participantes.</p> <p>-Indagar en cada uno de los participantes si durante el proceso de escritura tienen conciencia de los lectores, planifican la escritura, recurren al proceso de relectura y corrección, explicación acerca de la recursividad.</p>
Recursos	-Pizarra acrílica, marcadores, papel <i>bond</i> , tirro, cuaderno, lápices, borrador.

Anexo 10	Taller 4: A escribir se aprende escribiendo Fase A: Dos etapas: Prescribiendo y escribiendo Fase B: Reescribiendo
-----------------	--

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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Fase A: Dos etapas: Prescribiendo y escribiendo

Objetivo	-Ofrecer un conjunto de experiencias didácticas en las cuales los participantes identificarán dos etapas fundamentales del proceso de composición.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de composición: <ul style="list-style-type: none"> -Prescribir

	-Escribir
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción colectiva de matrices comparativas a través de la escritura de las normas y procedimientos que se llevan a cabo dentro de la planta procesadora de lácteos. -Construcción de rota folio. -Análisis de cada una de las actividades que deben normarse. -Identificación de las partes del proceso de composición.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> -Lluvia de ideas en la cual se manifestarán las diversas actividades que deben normarse dentro de la planta procesadora de lácteos. -Debatir y justificar la importancia de normar las actividades que se desarrollan dentro de la planta procesadora de lácteos. -En atención a los procesos de composición, se llevará a cabo el proceso de planificación de la escritura, seguidamente se elaborarán los primeros escritos de las siguientes normas a establecer, considerados el primer borrador, el cual será analizado y revisado en la fase B del taller. -Registro en las matrices comparativas las producciones realizadas por los participantes. -Explicación acerca de los dos primeros procesos que ocurren durante la composición.
Recursos	-Pizarra acrílica, marcadores, papel <i>bond</i> , tirro, cuaderno, lápices, borrador.

Anexo 11	Fase B: Reescribiendo
-----------------	------------------------------

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

Promoción de la escritura: experiencia de producción de textos
en un colectivo rural

Facilitadora: Lcda. Gusmary Méndez C.

Fase B: Reescribiendo

Objetivo	-Ofrecer un conjunto de experiencias didácticas en las cuales los participantes desarrollarán la conciencia de la reescritura como etapa fundamental durante el proceso de composición para que un escrito.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de composición: <ul style="list-style-type: none"> -Reescribir
Actividades	-Identificación y reconocimiento de las etapas del proceso de composición.

	-Revisión colectiva de matrices comparativas elaboradas en la Fase A.
Estrategias	<p>-En atención a la etapa de reescritura, se llevará a cabo el proceso de revisión y reescritura de los primeros escritos elaborados en la Fase A.</p> <p>-Lectura, revisión, corrección y reescritura de las normas elaboradas.</p> <p>-Registro en las matrices comparativas las producciones realizadas por los participantes.</p> <p>-Explicación de las etapas que ocurren durante el proceso de escritura.</p>
Recursos	-Pizarra acrílica, marcadores, papel <i>bond</i> , tirro, cuaderno, lápices, borrador.