

## LA ESCRITURA DE UN TEXTO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: RETOS, DIFICULTADES Y LOGROS

THE WRITING OF AN ACADEMIC TEXT IN TEACHER TRAINING: CHALLENGES, DIFFICULTIES AND ACHIEVEMENTS

*Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2018.*

*Dictamen 1: 15 de octubre de 2018.*

*Dictamen 2: 5 de noviembre de 2018.*

*Laura Erika Gallegos Infante<sup>1</sup>*



Narrativas  
docentes

### RESUMEN

En este artículo se narra la experiencia de escritura de un texto académico (ponencia) por los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México) de las generaciones 2015 y 2017. Desde un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas se indaga sobre el proceso de composición escrita que siguieron los alumnos y las dificultades que estos afrontaron en la elaboración de una ponencia que presentaron en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, realizado en Puebla, y el V Seminario de Lectura en la Universidad, llevado a cabo en la ciudad de Tlaxcala. Se concluye que el proceso de composición escrita favorece la producción de textos, y la revisión entre pares permite mejorar tal producción. De igual manera, al reconfigurar el concepto de escritura como proceso, los estudiantes normalistas comprendieron que para producir un escrito es necesario desarrollar habilidades cognitivas, que inician en la lectura y se despliegan en la búsqueda, el análisis, la interpretación, la síntesis de la información, así como en el conocimiento de la superestructura textual y el dominio gramatical requeridos para tal fin. Asimismo, comprendieron que el desarrollo de competencias para la escritura es un proceso que requiere tiempo.

**Palabras clave:** escritura, proceso de composición escrita, texto expositivo, ponencia.

### ABSTRACT

This text narrates the writing experience of an academic text (paper) written by the students of the fourth semester of the Bachelor of Secondary Education with Specialty in Spanish of the Benemérita and Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, generations 2015 and 2017. Conducted under a qualitative approach by means of semi-structured interviews, students are asked about the written composition process followed by the students' difficulties in preparing the paper they presented at the XII Latin American Congress for the Development of Reading and Writing in Puebla, and in the V Reading Seminar in the University carried out in the city of Tlaxcala. It is concluded that the writing process favors the production of texts and the peer review allows to improve those productions in the same way by reconfiguring the concept of writing as a process. Normal school students understood that in order to producing a text it is necessary to develop cognitive skills, starting from reading, searching, analyzing, interpreting, synthesizing information, as well as the knowledge of the textual superstructure and grammatical domain that are required when writing a text. It is concluded that developing a writing competence is a process that requires time.

**Keywords:** Writing, Written composition process, expository text, presentation.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. [lgallegos@beceneslp.edu.mx](mailto:lgallegos@beceneslp.edu.mx)

## AL ANDAR SE HACE EL CAMINO

Con la intención de añadir más tinta a la ya puesta en las pocas páginas publicadas en torno a la producción escrita de docentes en formación, además de reconocer la necesidad de narrar las experiencias que surgen en el aula como una forma de construir conocimiento, expondré en este artículo aspectos sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español que redactaron un texto expositivo, en específico una ponencia.

Se analiza, por una parte, la ausencia de una enseñanza de estrategias para escribir un texto académico y, por otra, las dificultades de los estudiantes para elaborar los textos que presentaron en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, realizado en Puebla en 2013, y el V Seminario de Lectura en la Universidad, efectuado en la ciudad de Tlaxcala en 2015. La pertinencia de este análisis se inserta en un recorrido que inicié en 2013 como docente de las asignaturas Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de Textos y Estrategias Didácticas: Texto Expositivo.

Para el análisis y la reflexión en torno a los retos, las dificultades y los logros de los estudiantes en formación ante la escritura, fue necesario partir de un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas que permitieron cuestionar a los alumnos acerca del proceso que transitaron, en específico en los aspectos cognitivos y actitudinales que posibilitaron la escritura de una ponencia.

De acuerdo con Patiño (2006), son pocos los proyectos de acercamiento a la escritura de los docentes y es escasa la difusión de la escritura como un elemento esencial de los procesos de formación magisterial. Algunos de los estudios que se ocupan de este tema permiten reconocer la falta de una formación docente para producir textos académicos y develan que la tarea sigue pendiente en este rubro.

Una de las intenciones que ha perseguido la educación en los últimos tiempos es que nuestros alumnos sean capaces de aprender a aprender. No obstante, y pese a la importancia que los planes de estudio y los programas escolares otorgan a la escritura y a la lectura, en los últimos años se ha puesto en evidencia la preocupación social por el fracaso escolar en relación, justamente, con estas habilidades (Dotz Mestre et al., 2014). Quizá la causa sea que formamos estudiantes para seguir una pauta instruccional con conocimientos

conceptuales, pero dejamos de lado los procedimientos que los ayuden a utilizar las habilidades que, a su vez, les permitirán solucionar situaciones en diversos contextos, como lo es la escritura, que se emplea a lo largo de la vida.

Es innegable que en la escuela aprendemos a leer y escribir; sin embargo, es necesario poner en práctica los procesos para lograr la comprensión en la lectura y la escritura. En entrevistas exploratorias que se realizaron para formular este trabajo, al preguntar a los estudiantes normalistas si utilizan algún método de trabajo para escribir, la mayoría respondió que no. Ello demuestra la necesidad de que el docente implemente estrategias de sistematización y planificación de los textos.

En este artículo interesa narrar la importancia de la escritura para los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español de las generaciones 2015 y 2017, cuyas edades fluctuaban en ese entonces entre los 19 y 20 años, con estilos de aprendizaje visuales y kinestésicos; todos ellos, alumnos regulares del cuarto semestre, con actitudes comprometidas hacia el trabajo académico. Una característica en común es la forma de interrelacionarse entre ellos; se observó una convivencia sana y una comunicación asertiva, ya que expresaban de manera verbal todas sus inquietudes, en específico, en torno a la producción textual propia. Asimismo, comprendían la importancia de la escritura, pues serían promotores de dicha actividad cuando se encontraran en servicio docente frente a sus alumnos. De acuerdo con Barton y Hamilton (cit. en Kalman, 2008), no se trata solo de contemplar los elementos estructurales y los conocimientos en la adquisición de las habilidades comunicativas, sino también de recuperarlos en su marco contextual, que en este caso es la comunidad normalista y la escuela secundaria. A partir de esta situación, los estudiantes identificaron problemáticas en las aulas de la escuela normal y de educación básica en las que los alumnos practican y observan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Ahora bien, entre las finalidades expresadas en los planes y programas de Educación Básica se enuncia que la escritura es una habilidad que todo individuo debe haber adquirido al concluir la escolaridad obligatoria y que la escuela debe responsabilizarse para que cada estudiante lo logre. Sin embargo, mi observación

confirmó la sospecha de que algo no andaba bien en estas dos generaciones (2011-2015 y 2013-2017) de estudiantes normalistas que son herederos de la Reforma Educativa de 2006, la cual, en el campo del Español, en los propósitos de segundo y tercer grados de secundaria señala: "Revisen y corrijan los textos que producen, compartiéndolos con sus compañeros y consultando manuales de redacción y ortografía para resolver sus dudas" (SEP, 2006). Al cuestionar y revisar algunos textos de los alumnos, este proceso no era evidente en la forma en que escribían los estudiantes normalistas. La escritura requiere, entre otros pasos, planificación, textualización, revisión y corrección de los escritos.

En la primera parte de esta exposición se describe el proceso que siguieron los estudiantes para producir textos creativos con la intención de acercarlos al mundo de la escritura y vencer el miedo a la hoja en blanco; posteriormente, se trabajó de manera procesual utilizando el modelo de composición escrita propuesto por Flowers y Hayes. En la segunda parte se mencionan las dificultades, retos y logros en la elaboración de un texto expositivo académico, en específico una ponencia, cuyo objetivo fue presentarlo en dos eventos internacionales sobre lectura y escritura. Espero que la suma de estas dos partes haga posible, estimado lector, la reflexión acerca de la forma en que aprendemos y enseñamos a escribir.

## **UN PROYECTO Y UNA VISIÓN COMPARTIDA: ESCRIBIR EN LA ESCUELA NORMAL**

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí (México) es una institución de educación superior con una tradición académica que ya casi alcanza los 170 años desde su fundación. En la BECENE se proporciona a los estudiantes una formación sólida que ha permitido su alto desempeño en la educación básica. A lo largo de estos últimos cinco años de impartición de las asignaturas Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de Textos y Estrategias Didácticas: Textos Expositivos, en las prácticas de escritura de los estudiantes normalistas he observado, por una parte, las dificultades para generar ideas que les permitan producir un texto, así como el desconocimiento del proceso de composición escrita, y, por otra, las dificultades en los aspectos gramaticales en la redacción de algún texto, así como el desconocimiento de la estructura textual necesaria para organizar la producción escrita pretendida. De acuerdo con Cassany y Morales (2008), se presupone que al iniciar la educación superior los alumnos ya tienen dominio sobre las habilidades de lectura y escritura que adquirieron desde la educación básica. Se da por hecho que en la educación superior se construye aprendizaje a partir de estos cimientos. Sin embargo, cuando llegan al curso de Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de Textos, en el segundo año

de licenciatura, los estudiantes admiten que no conocen el proceso de composición escrita, mucho menos cómo aplicarlo, es decir, la mayoría no realiza un plan para escribir y omite el proceso de revisión y corrección.

Como formadora de docentes, no es posible soslayar este hecho, de ahí la importancia de asegurar que los futuros maestros dominen esa competencia básica. La escritura representa una fuente interminable de expresión de lo que sentimos, pero, al mismo tiempo, es una valiosa herramienta para acceder al conocimiento como docentes en formación o como formadores de maestros. Este tema cobra relevancia y pertinencia porque de nosotros dependerá que los estudiantes de cualquier nivel aprecien y dominen esta práctica social, presente desde el inicio de la humanidad. Esta situación me ha hecho reflexionar y comprender que no es posible seguir cometiendo el mismo error de dar por hecho que el alumno ha desarrollado las competencias comunicativas a lo largo de su trayectoria académica.

Al respecto, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita. Cada enfoque privilegia un aspecto determinado de la habilidad para escribir. Por ejemplo, el enfoque gramatical reconoce que se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática; el enfoque funcional propone que se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de las diversas clasificaciones de textos escritos; mientras que en el enfoque procesual es necesario llevar adelante procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos; finalmente, en el enfoque de contenido se desarrollan al mismo tiempo la expresión y la lengua escrita para aprender en las diversas asignaturas. Escribir en la escuela normal, en las asignaturas mencionadas anteriormente, implicó la utilización del enfoque procesual y la metodología derivada

del modelo de Flowers y Hayes para la composición escrita. En el enfoque procesual, el alumno no solo aprende a hacer borradores y a conocer la estructura del párrafo, sino también a planificar y tener un propósito de escritura.

Inicialmente, se pidió a los estudiantes realizar textos de escritura creativa con la finalidad de propiciar confianza y poner tinta en las hojas en blanco. Empezaron a redactar los planes de escritura, para lo cual utilizaron, entre otras estrategias, la lluvia de ideas con el fin de definir las temáticas. Se cuestionó acerca de la precisión de la intención del texto que escribirían. Asimismo, se les pidió que pensarán en los destinatarios y en los personajes que tendría cada una de las producciones. En cuanto a los géneros de los escritos, se produjeron novela corta, cuento, descripciones, relato de experiencia personal, poemas y conferencia. Aquí cabe recordar que producir y comprender una diversidad de textos orales y escritos se considera un objetivo central de la enseñanza de lenguas.

Sobre la importancia de la planeación del texto, los alumnos consideraron que “es importante, ya que te ayuda a organizar ideas y estructurar lo que quieres decir” (AE1); “considero de suma importancia esta fase del proceso ya que al formular ideas para la creación de un texto podemos saber si se cumplió lo que en un inicio pretendíamos” (AE2).

La escritura desempeña un papel medular en el aprendizaje de las demás asignaturas; todos los campos del conocimiento necesitan de la producción escrita y todos contribuyen de una forma u otra a su desarrollo. Esto implica una relación específica con la escritura que supone la entrada en los textos de cada disciplina y la interacción con ellos (Dotz Mestre et al., 2014). No obstante, escribir en el ámbito del magisterio exige habilidades específicas, ya que los textos escritos son diferentes en cada contexto; por

lo tanto, son diferentes los procedimientos para leer o escribir, por ejemplo, notas de clase, informes de cátedra, informes de prácticas, planeaciones, ensayos pedagógicos, documentos recepcionales.

De acuerdo con Mercado y Espinoza (2009), leer y escribir son tareas inherentes a la formación inicial de los docentes de educación básica. Esto se expresa de igual manera en las competencias que los futuros docentes trabajarán en distintos momentos y espacios de su formación. Para ello, el aula se torna un espacio favorable para la escritura. Aprender a producir una diversidad de textos respetando las convenciones de la lengua y de la comunicación es una condición para la integración en la vida social y profesional de todo ser humano (Dotz Mestre et al., 2014). El aprendizaje de la escritura en cada disciplina y en el nivel superior nos permite afirmar que la producción escrita ocupa un lugar determinante en el contexto normalista, debido a que se requiere que los estudiantes en formación manejen una diversidad de géneros textuales para realizar numerosos y diversos trabajos escritos, algunos por iniciativa propia y otros vinculados con algunas estrategias de evaluación. Sin duda alguna, la importancia radica en que el futuro docente de educación básica asuma la enseñanza de la escritura para favorecer o propiciar que sus alumnos de educación básica logren, a su vez, esta competencia.

### **LA ESCRITURA ACADÉMICA: RETOS, DIFICULTADES Y LOGROS**

La relevancia de la escritura académica radica en el cumplimiento de la función comunicativa, porque mediante el texto hacemos llegar a una o a muchas personas diferentes tipos de información, que es una tarea inherente al ámbito académico y escolar,

para transmitir y transformar el conocimiento. Sin embargo, esta función textual, según Kilpatrick (cit. en Álvarez, 2013, p. 82), no es una prioridad en los salones de clase y en los cursos del currículo.

En efecto, es preciso crear situaciones reales de escritura, es decir, con sentido para nuestros alumnos. Bajo esta premisa, se planteó la necesidad de presentar un texto académico (ponencia) sobre la lectura y la escritura en dos escenarios reales, ambos de corte internacional, en donde también participarían autores de la bibliografía básica de la carrera como Daniel Cassany, Paula Carlino, Andrea Brito, entre otros. Esta situación real supuso diversos retos: en primer término, conocer la estructura textual indicada en la convocatoria del Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, efectuado en Puebla en 2013, y sus propósitos, así como del V Seminario de Lectura en la Universidad, llevado a cabo en la ciudad de Tlaxcala en 2015. Los objetivos de los dos eventos académicos eran muy similares y en ambos, como ya se ha mencionado, se abordarían temas relacionados con la lectura y la escritura.

A través de la asignatura Estrategias Didácticas: Textos Expositivos, se determinó que, si bien los estudiantes aprenderían estrategias y peculiaridades de los diversos textos expositivos, la ponencia, por sus características, sería el texto idóneo para trabajar durante un semestre en el proyecto con el fin de participar en dichos eventos. La ponencia es un texto utilizado básicamente para presentarlo en algún acto académico; para ello, es necesario exponer una posición frente a un tema de estudio o reflexión. Los estudiantes normalistas seleccionaron los temas, por supuesto, en torno a la lectura y la escritura.

El segundo reto aludía al conocimiento y el dominio del género textual que se utilizaría para elaborar la ponencia; en este caso, texto expositivo, por cuyas características se clasifica como un texto que tiene como propósito expresar información sobre algún tema. Textos de este género abundan en los espacios escolares, académicos y profesionales; sin embargo, este género es el que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva) en las aulas (Álvarez, 2010).

El texto expositivo posee características lingüísticas, entre las cuales se aprecian con frecuencia: marcadores textuales, títulos y subtítulos, predominio del presente y del futuro de indicativo, así como de las formas no personales o impersonales del verbo, abundancia de conectores lógicos, tendencia a la precisión léxica y al rigor, elevado recurso a definiciones, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, citas y referencias, fórmula de cierre (resumen o conclusión), entre otros.

Según Kinrshc (1982, p. 98), el texto expositivo se caracteriza por una estructura de exposición-explicación; a diferencia del texto narrativo, no obedece a una superestructura común, sino se ajusta a una serie de maneras básicas de organizar el discurso. Por ello, dentro de un mismo texto expositivo se distinguen varios subtipos o maneras básicas de organización como clasificación, comparación y contraste, problema-solución, causa-consecuencia (véase el cuadro 1).

*Cuadro 1. Subtipos expositivos*

<b>SUBTIPOS</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>
Definición / descripción	Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características
Clasificación / tipología	Exponen tipos o clases y sus rasgos
Comparación / Contraste	Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades
Problema-solución	Desarrolla diversas formas de resolver una problemática
Pregunta-respuesta	Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido
Causa- consecuencia	Explica los efectos que causa un fenómeno
Ilustración	Expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etcétera.

*Fuente: Álvarez Angulo, 2001.*

En cada uno de los trabajos se utilizaron diversos subtipos expositivos; sin embargo, predominaron las estructuras correspondientes a los subtipos causa-consecuencia, comparación/contraste, pregunta-respuesta. Bajo estas estructuras, los estudiantes develaron situaciones en cada uno de los trabajos que presentaron en los dos eventos académicos como, por ejemplo: “¿Qué, cuándo y cuánto leen los estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí?”, “La lectura desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con la Especialidad en Español de la BECENE”, “La lectura como herramienta de estudio: El caso de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar”, “La revisión entre pares: Una herramienta para mejorar la producción escrita de los estudiantes normalistas”.

Finalmente, otro reto implicaba el diseño de una intervención pedagógica intencionada, que fue guiada por los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo enseñar a escribir un texto expositivo, específicamente una ponencia? ¿Cómo lograr que el aula se convirtiera en un espacio de producción escrita? ¿Qué aspectos cognitivos y actitudinales se tendrían que favorecer en los estudiantes para lograr la escritura de una ponencia? Estos cuestionamientos implicaron una concepción de la escritura basada en el contexto (la situación), escribir para presentar una ponencia en un evento académico, en el proceso cognitivo y en el texto.

De acuerdo con Álvarez (2013, p. 69), estas ideas se fundamentan en las teorías constructivistas que sostienen que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que cada estudiante lo construye activamente desde sus procesos cognitivos, los cuales evolucionan a medida que cambia y crece nuestro conocimiento. Por lo tanto, para la producción del texto expositivo (ponencia) se plantearon dos objetivos: uno relacionado con el aprendizaje que permita incidir en el proceso de escritura y otro con un propósito discursivo para un contexto de recepción real, en este caso ambos congresos.

El texto expositivo parte del interés de los estudiantes en temáticas sobre la lectura y la escritura. Interiorizar el proceso de composición escrita y llevarlo a cabo desde el aula demandó la organización de toda una secuencia que partió de la planificación e incluyó la revisión y la corrección de los escritos.



En la fase de planificación, los estudiantes normalistas de ambas generaciones definieron el destinatario del texto expositivo y el propósito de escritura; elaboraron esquemas, fichas bibliográficas, revisaron la literatura, formularon preguntas de investigación, delimitaron el tema, diseñaron los instrumentos para la recogida de información, aplicaron encuestas y entrevistas. La fase de textualización permitió a los estudiantes normalistas sistematizar la información recabada, así como establecer una discusión sobre los resultados encontrados. Por otra parte, el aula se convirtió en un espacio de escritura en donde los alumnos escribieron y reescribieron la ponencia en las diversas sesiones de clases durante un semestre.

Las dificultades observadas en ambas generaciones de estudiantes normalistas aluden, en primer lugar, al conocimiento sobre la composición de un texto expositivo y su experiencia de escritura de este género textual. Fue necesario realizar actividades que condujeran al reconocimiento de los elementos generales de dicho género textual. Según Cassany (2006, p. 23), es imprescindible conocer cómo funcionan los diversos géneros, ya que de esta manera se puede incidir favorablemente en la enseñanza y aprendizaje de estos. La importancia de saber utilizarlos radica en que su aprendizaje hace posible el desarrollo de prácticas profesionales en un campo específico.

Al hablar de los aprendizajes gramaticales que se supone que deben saber emplear, uno de los estudiantes señaló como principal dificultad: “todavía no domino el aspecto gramatical de la lengua sobre todo en puntuación” (AE5). Para otro estudiante, el principal obstáculo se remitía al desconocimiento de conectores. Otras dificultades

se referían a la coherencia: “yo batallé mucho en encontrar formas de expresión coherentes que no solo yo entienda sino los que lo leen” (AE3). En cuanto a las dificultades afrontadas al momento de escribir, los alumnos mencionaron las relacionadas con “organizar ideas, redactar”, “desconocimiento de características y estructura del texto”. Entonces, las dificultades expresadas por los alumnos se remiten a no saber qué decir, cómo expresar o comunicar de acuerdo con la intención que se perseguía. En ese sentido, los estudiantes reconocieron: “mis dificultades son en torno a la coherencia, es decir, lograr que el lector comprenda lo que quiero decir, y la riqueza del vocabulario, cómo encontrar las palabras que expresaran lo que estaba en mi mente” (AE4).

Al preguntar a los estudiantes normalistas ¿cuáles son las dificultades que se te presentaron para escribir el texto expositivo, específicamente la ponencia?, se hizo evidente que la selección del tema y la búsqueda de la información son dificultades que afrontaron los estudiantes: “mi principal dificultad fue la búsqueda de la información” (AE6). Para ello, fue necesario que la información fuera confiable, lo que implicó dirigirse a sitios especializados en temas de lectura y escritura en los que no habían navegado.

La delimitación del tema y la problematización representaron una dificultad que se superó en la medida que tuvieron más clara la problemática que iban a exponer. Las actitudes relacionadas con esta primera parte aludían a la inseguridad, ya que en ocasiones cambiaron de tema. Otra dificultad se refería al uso de los conectores que se utilizan en los textos expositivos con el propósito de establecer el desarrollo lógico de un tema.

Respecto de los logros manifestados por los estudiantes, la mayoría describió la experiencia como enriquecedora de su trayectoria académica: "fueron semanas de mucha investigación, de elaborar instrumentos para la recogida de datos e interpretarlos; el estar con productos finales del semestre causó mucho estrés, pero fue un esfuerzo que valió mucho la pena" (AE7).

A partir de las explicaciones acerca de la manera en que escribían un texto, los estudiantes externaron diversas opiniones que nos llevaron a inferir que la concepción que tenían de la escritura estaba relacionada con la consecución de un producto acabado: "después de que termino de escribir, entrego el trabajo". Sin embargo, al finalizar el semestre, los estudiantes reconocieron que "para iniciar, fue algo muy diferente a los trabajos realizados en la institución. Sin duda se trabajó ampliamente el proceso, pero algo que me dejó muy marcado es que la lectura antecede a la escritura" (AE8).

Otro logro expresado por los estudiantes remite a una experiencia en la cual se mostró la capacidad intelectual de redactar ideas y trasmitirlas a una audiencia especializada en temas de lectura y escritura. "Fue una experiencia enriquecedora que me permitió ser consciente del proceso y sentir enorme satisfacción al ver el resultado reflejado en el V Seminario sobre lectura y escritura en la universidad" (AE9). "Algo que me motiva mucho en la actualidad para realizar mi documento recepcional es que fue en ese proceso que aprendí a buscar información y conocer más referentes teóricos sobre lectura y escritura" (AE8).

## **TODO POR UNAS HOJAS EN BLANCO, TODO CONCLUYE, TODO TIENE UN FIN**

Después de participar con ambas generaciones de estudiantes normalistas en la producción de las ponencias que presentaron en un seminario y en un congreso sobre lectura y escritura, se puede afirmar que una de las respuestas al cuestionamiento ¿cómo enseñar a escribir un texto expositivo, en específico una ponencia? gira en torno a la explicitación del proceso de escritura como clave para favorecer el desarrollo y el dominio de esta habilidad de orden superior. Si bien los estudiantes desconocían que la composición escrita involucra los subprocesos de planificación, redacción, revisión y corrección, y que al mismo tiempo estos subprocesos requieren reflexión, análisis, búsqueda y selección de la información, conocimiento de la estructura del escrito, desarrollo y organización de las ideas, cabe destacar que posiblemente esta sea la razón por la cual no conciben la producción escrita como una actividad lingüística en la que un emisor con determinada finalidad comunicativa utiliza la lengua como código e instrumento para realizar un proceso de composición textual.

La propuesta didáctica constructivista basada en la escritura como proceso, a través del modelo de composición escrita de Flowers y Hayes, brindó la oportunidad, a los estudiantes normalistas, de desarrollar producciones escritas cuyo proceso va desde las primeras fases, que son la planificación y la textualización, hasta la revisión y corrección de los textos, lo que permitió, entonces, que los estudiantes lo interiorizaran.

La recuperación de esta experiencia hace posible comprender que la escritura es un proceso que requiere mucha dedicación y tiempo. De igual forma, evidencia la necesidad de una asesoría permanente de los estudiantes, bajo principios constructivistas que permitan reconocer la escritura como un proceso en el que se necesita un acompañamiento fundamentado en la metodología de revisión entre pares, que, en este caso, posibilitó la detección de los logros y las dificultades en el proceso de composición escrita, además de la mejora de las producciones textuales de los futuros maestros.

Se concluye que el proceso de composición escrita favorece la producción de textos, y la revisión entre pares permite mejorar tal producción. De igual manera, al reconfigurar el concepto de escritura como proceso, los estudiantes normalistas comprendieron que, en términos de producción escritural, es necesario desarrollar habilidades cognitivas que inician en la lectura y se extienden a la búsqueda, el análisis, la interpretación, la síntesis de la información, así como el conocimiento de las superestructuras textuales y el dominio gramatical, que se requieren a la hora de escribir un texto. Asimismo, comprendieron que el desarrollo de la competencia de escritura es un proceso que requiere tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Angulo, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Revista de Educación*, 353(septiembre-diciembre): 1-19. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_30.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_30.pdf).
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Cassany, D. (1990). *Taller de textos*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia* (5): 69-82. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer\\_universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura universitarias en las ciencias humanas y sociales*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Lectura y Escritura como Prácticas Académicas Universitarias, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera Roa, R. S., y Sánchez Abchi, V. S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Dubois, M. E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y Vida* (4): 32-35. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11\\_04\\_Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf).
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de texto*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(enero-abril): 107-134. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>.
- Mercado Cruz, E., y Espinoza, V. A. (2009). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: La implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. *Memoria electrónica del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0552-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0552-F.pdf).
- Patiño Garzón, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46): 125-133. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6940/6353>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www2.sep.gob.mx/info\\_dgef/archivos/planestudios2006.pdf](https://www2.sep.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf).
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2011*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.