

Requerimientos del escritor intermedio para adquirir las competencias de escritor experto

Intermediate Writer Requirements to Acquire the Skills of an Expert Writer

Elizabeth Villarreal¹

Universidad Libre – Bogotá, Colombia
elizabeth.villarreal@unilibre.edu.co

Freiderikos Valetopoulos²

Universidad de Poitiers – Poitiers, Francia
freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Jeisson Méndez³

Universidad Libre – Bogotá, Colombia
jeissons.mendezz@unilibre.edu.co

Cómo citar/ How to cite: Villarreal, E., Valetopoulos, F. & Méndez, J. (2024). Requerimientos del escritor intermedio para adquirir las competencias de escritor experto. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 197 – 318. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11409>

Resumen

La literatura documenta dos tipos principales de escritores, los novatos y los expertos. Sin embargo, en el proceso de su desarrollo se pueden encontrar también escritores intermedios, a quienes les faltan elementos para alcanzar su madurez como escritores expertos. Así, el objetivo fue identificar, a partir del análisis de diferentes fuentes y estudios, los aspectos que se deben tener en cuenta para el diseño de un dispositivo que permita la transformación de los escritores intermedios en escritores expertos. Para ello, se analizaron las características de cada uno, los

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2023 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
Fecha de evaluación: 30 de octubre de 2023 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2023 Published by Universidad Libre

- 1 Profesora investigadora de la Universidad Libre, Colombia. Doctora en Ciencias del lenguaje: lingüística y fonética de la Universidad de Poitiers, Francia; magíster en Educación, especialista en Docencia universitaria y licenciada en Humanidades e idiomas, Universidad Libre de Colombia.
- 2 Profesor en Ciencias del Lenguaje- FLE en la Universidad de Poitiers, Francia. Miembro del laboratorio FoReLLIS (UR 15076) y de la MSHS (USR 3565 CNRS)
- 3 Profesor investigador de la Universidad Libre, Colombia. Estudiante doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia; especialista y magíster en Educación, licenciado en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia.

aspectos que los diferencian, las carencias que presentan, las dificultades en su formación, y su articulación con un proceso de reconstrucción cognitiva. Se concluye que se deben incorporar elementos de planeación y de estructuración de las ideas a un dispositivo de entrenamiento que hagan posible la estructuración de textos más elaborados, llegando a comprender la importancia de que las ideas que escriben, realmente reflejan el mensaje y el conocimiento que quieren transmitir.

Palabras clave

Dispositivo de entrenamiento; escritor intermedio; escritor experto; proceso de escritura reconstrucción cognitiva.

Abstract

The literature registers two main types of writers: novices and experts. However, in the process of their development, intermediate writers can also be found, who lack certain elements to reach maturity as expert writers. Thus, the objective was to identify the aspects that should be considered for the design of a device that allows the transformation of intermediate writers into expert writers. For this purpose, the characteristics of each group were analyzed, as well as the aspects that differentiate them, the deficiencies they present, the difficulties in their training, and their integration into a process of cognitive reconstruction. It is concluded that elements of planning and structuring of ideas should be incorporated into a training device that enables the structuring of more elaborate texts, helping writers to understand the importance of ensuring that the ideas they write truly reflect the message and knowledge they want to convey.

Keywords

Training device; intermediate writer; expert writer; cognitive writing reconstruction process.

Introducción

En el proceso de escritura diferentes autores, como Rincón (2013), Jarpa (2013), Álvarez y García (2014), Rodríguez y García (2015), han identificado dos tipos de

escritores, los novatos y los expertos. Sin embargo, Valetopoulos (2016) planteó la existencia de un tercer tipo, el escritor intermedio. Por esta razón, el presente análisis retoma las características del escritor intermedio, expuestas por Villarreal et al. (2017), para determinar los aspectos puntuales que distancian a esta categoría del escritor experto, descrito por Cornaire & Raymond (1999).

Así mismo, los resultados provenientes de estudios como los de Martínez (2010), Martínez (2011), Rodríguez y García (2015), Padilla (2019), entre otros, revelan las dificultades que presentan los estudiantes frente al proceso de escritura, confirmando la existencia del escritor intermedio, como un autor del proceso de escritura que posee una combinación de características entre el escritor novato y el escritor experto, lo que, a su vez, expone la necesidad que tiene el escritor intermedio de ser entrenado en ejercicios como seleccionar, organizar, agrupar y jerarquizar las ideas, para construir, a partir de ellas, un plan de trabajo que señale el curso a seguir para elaborar los razonamientos que sustenten la discusión, con un orden lógico, que refleje el avance del tema, haciendo uso de los elementos de cohesión y coherencia, para abrir el camino y facilitar el avance hacia el modo de transformación del conocimiento, que caracteriza al escritor experto.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se analizaron las características de los escritores novatos y los expertos, quienes desarrollan actividades opuestas, en la forma como proceden frente al proceso de escritura, lo cual incluyó aspectos del comportamiento de los escritores, con los que se determinaron las carencias y la falta de experiencia del escritor novato, así como la madurez mental del escritor experto.

Para ello, se tuvieron como base las características de los dos tipos de escritores descritos por Scardamalia y Bereiter (1992), ya que ellos tienen la madurez necesaria para desarrollar los procesos de pensamiento que se requieren a nivel cognitivo, pero no tienen el dominio del proceso de escritura, que les permita reflejarlo en el momento de la redacción, lo cual “se alinea con lo planteado en el clásico estudio de Bereiter y Scardamalia (1987) en cuanto a la complejidad que supone la tarea argumentativa para los estudiantes en comparación con otras secuencias textuales” (Alvarado, Saadati & Abarca, 2023, p.145).

Resultados

El análisis condujo a que, de alguna manera, los autores de este modelo ya vislumbraban el escritor intermedio, cuando afirmaban que el proceso de escritura no puede ser un modelo de proceso único, sino que también se deben tener en cuenta otros modelos que proponen diferentes niveles de desarrollo de competencias. Ellos argumentan que existen marcadas diferencias entre el proceso de escritura que realiza un joven estudiante y un escritor maduro, estableciendo que, esta misma situación se encuentra en dos estrategias que presentan diferencias, pero que permiten la interacción del proceso de escritura: una consiste en la enunciación del conocimiento (knowledge telling strategy) y, la otra, hace referencia a la transformación del conocimiento (knowledge transforming strategy) (Bereiter & Scardamalia, 1987; Chanquoy & Alamargot, 2002).

En este sentido, lo que exponen Scardamalia y Bereiter (1992), desde un punto de vista pedagógico, puede interpretarse como la necesidad de ayudar a los escritores intermedios, planteados por Valetopoulos (2016), a superar las dificultades de composición que estos presentan, con la adquisición de habilidades que permitan pasar al proceso de composición, que consiste en la transformación del conocimiento. Este es un objetivo pedagógico práctico e importante, que va más allá de la enseñanza de la escritura, y que tiene claras implicaciones sobre ¿cómo los estudiantes pueden desarrollar sus conocimientos?

Escritores Novatos

La primera estrategia, que se vincula a la interacción del proceso de escritura, está centrada en el trabajo de los escritores novatos, que inician su formación en este proceso, quienes se centran en escribir lo que saben sobre un tema, reduciendo los trabajos de redacción a la enunciación del conocimiento de otros. De esta manera, sus textos logran reflejar la organización de su pensamiento y el orden de las ideas como las tienen en su memoria, debido a que utilizan el texto que leen como una fuente de extracción de las ideas. Una de las principales debilidades que presenta este proceso es que los escritores no tienen en cuenta al lector final del texto (Hayes & Flower, 1986; Bereiter y Scardamalia 1987; Cassany, Luna y Sanz, 2007). En relación con esta estrategia, estos autores afirman que los escritores novatos no tienen objetivos o intereses claros en el momento de la escritura, su sistema de ejecución no tiene recursos para introducir, de manera activa, los objetivos e intereses que requiere el proceso de redacción.

De estas afirmaciones, se podría pensar que para los escritores novatos la solución al problema de producción de un discurso escrito no implica mayor conocimiento acerca del tema y presenta poca exigencia a nivel del proceso mental. En este caso, la exigencia mental significa tratar sólo los aspectos necesarios para la realización de la tarea, reduciendo los procedimientos a rutinas simples, evitando así el análisis que se requiere para lograr un objetivo.

Esto significa que los novatos tienden a la simplicidad y por esta razón no construyen textos a partir de la reflexión y el análisis de los aspectos contextuales de la lectura, generando desde el comienzo limitación en los textos que redactan, impidiendo de esta manera la planificación y la capacidad de enriquecerlos y de establecer relaciones entre los elementos que los componen. Así, se puede afirmar que, los escritores adultos que presentan características de escritor novato, frente al proceso de escritura, requieren de un trabajo que les permita conocer y dominar sus etapas, para lograr que las ideas que tienen en mente se plasmen con claridad al momento de la redacción.

Escritores Expertos

La segunda estrategia, representa el proceso que enfrenta el escritor experto a la hora de resolver un problema de escritura y el punto donde se debe conducir al escritor intermedio para que lo logre. Esto en razón a que el escritor experto, lleva a cabo un proceso de forma consciente, que le permite pasar del espacio del contenido al problema (¿qué es lo que pienso?), donde él reorganiza su conocimiento referencial, que le permite definir el espacio del problema retórico (¿qué es lo que voy a decir?), y así determinar el propósito general y la estructura del texto.

Escritores Intermedios

Definidos así, porque son escritores con la madurez para realizar procesos cognitivos que les permiten abordar el análisis del contenido del problema, que los conducen a generar planteamientos para transformarlo, pero tienen dificultad para movilizar su conocimiento y organizar su pensamiento al momento de la escritura, lo que restringe la organización, jerarquización y argumentación de sus ideas, de tal forma que estas le permitan reflejar con claridad su pensamiento y, en consecuencia, tener el dominio de la estructura del texto, dejando expuesta la dificultad respecto a la capacidad que tienen para transformar el conocimiento, por sus limitaciones frente a este proceso. Con frecuencia, los escritores intermedios, son estudiantes adultos

que deben responder a las exigencias del contexto universitario en diferentes niveles académicos, lo que los ubica en el modo de comprensión del conocimiento.

Esta situación manifiesta la necesidad de brindar al escritor intermedio un entrenamiento que lo lleve a profundizar en el proceso de reconstrucción cognitiva, para activar, de forma consciente, su conocimiento y conducirlo a realizar procesos de pensamiento, que faciliten su capacidad para movilizar sus conocimientos al momento de la redacción.

De lo anterior, resulta válido plantearse que un escritor que reúne unas características de escritor novato y otras de escritor experto, pertenece al tipo de “escritor intermedio, en razón a que no puede ser definido como “novato” ni como “experto”, lo que conduce a situarlo en un modo de “comprensión del conocimiento” porque, aunque tiene la capacidad de ir mas allá de la enunciación de este, no alcanza el nivel de transformación del conocimiento, que caracteriza al experto. En este sentido, vale la pena preguntarse si el escritor que posee estas características, ¿se encuentra situado en este modo, por causa de las debilidades estructurales del modelo educativo de su país y/o por otras dificultades de formación, o personales, que se suman a estas?

Así, es posible que estos factores conduzcan a ratificar la afirmación que, el modo de comprensión del conocimiento es el que realmente representa el proceso de pensamiento en el que se encuentran ubicados los escritores intermedios.

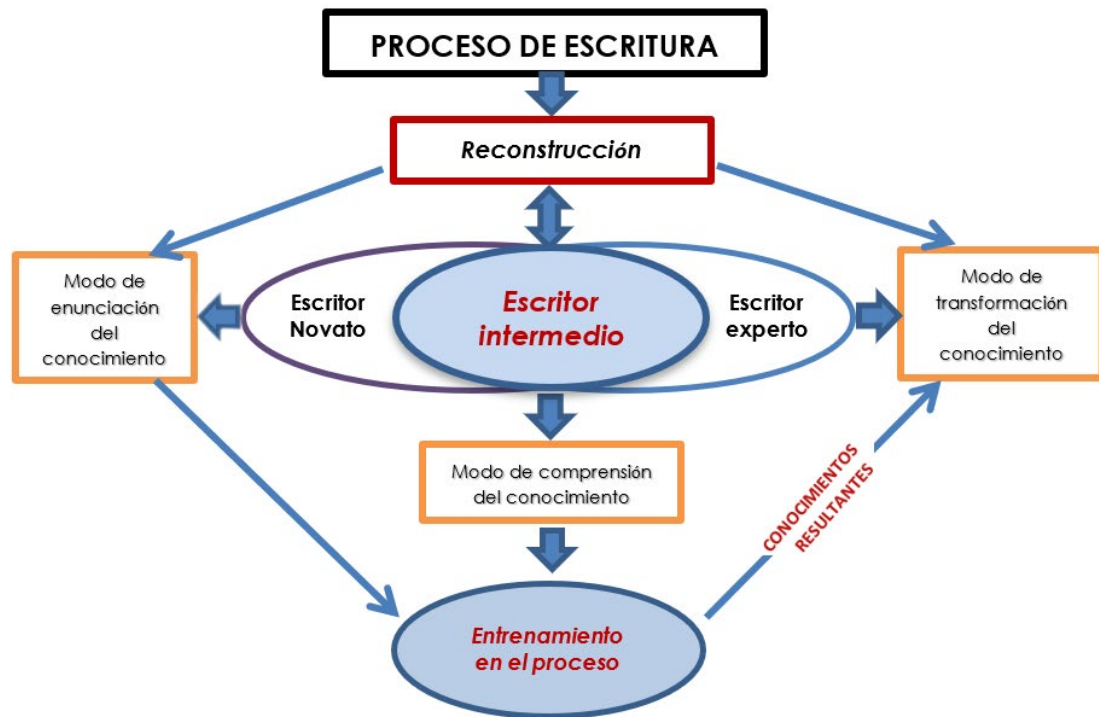
Reconstrucción cognitiva

Retomando las ideas de Valetopoulos (2016) y Villareal et al. (2017), el proceso de producción escrita que parte desde las capacidades del escritor novato, requiere la reconstrucción de la estructura cognitiva, para centrarse en las necesidades del escritor intermedio, con el fin de integrarlo a un proceso de entrenamiento que contribuya con el mejoramiento de su producción y refleje, al momento de realizar el ejercicio de redacción, su capacidad para transformar el conocimiento, obteniendo al final de este entrenamiento, unos conocimientos que lo acerquen al dominio de la competencia del escritor experto (Figura 1)

Antes de abordar los aspectos que constituyen este entrenamiento, vale la pena considerar los resultados de otras investigaciones que ponen de manifiesto las dificultades de estudiantes y docentes que se encuentran en este modo de comprensión del conocimiento.

Figura 1.

Reconstrucción cognitiva a partir del entrenamiento en el proceso de escritura.



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, Ulloa, Gómez, Patiño y Carvajal (2003) realizaron un estudio sobre las transformaciones en las formas de aprendizaje de los jóvenes estudiantes, manifestadas en la lectura, la escritura y el uso de tecnologías audiovisuales. Este estudio se concentró en obtener información sobre los modos de sociabilidad que favorecieron las prácticas de la escritura, mediante la realización de un diagnóstico sobre las condiciones en las que se encuentran los estudiantes de primer año de los programas académicos de las universidades de Santiago de Cali, ICESI y Valle, a partir de lo cual se construyó una herramienta de evaluación y medición cuantitativa de los errores más comunes, que reveló los problemas de escritura de los estudiantes.

También se analizó la investigación de Carvajal y Ulloa (2004), de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, la cual se centró en la descripción de las prácticas de lectura y escritura que realizan los alumnos del segundo semestre de esta universidad, antes y después de su ingreso a la misma. Esto permitió identificar que ciertas actividades educativas, como el estudio de la literatura, los grupos de estudio

y las conversaciones, son muy efectivas para animar a los estudiantes a realizar ejercicios de escritura y desarrollar habilidades propicias para este aprendizaje. Asimismo, confirmó la falta de interés de los estudiantes por las labores de escritura realizadas de forma independiente. De lo anterior se concluyó la necesidad de encontrar estrategias que los motiven a desarrollar prácticas de escritura, proporcionándoles nuevas herramientas y posibilidades para progresar eficazmente en su aprendizaje.

Otra investigación que evidenció esta situación, fue realizada por Cárdenas (2006), quien se interesó en las estrategias meta cognitivas aplicadas por docentes de tres universidades colombianas que diseñaron e implementaron un enfoque de escritura a partir de la perspectiva teórica de la Lingüística Textual, debido a que las dificultades para interpretar y/o producir discursos escritos adecuadamente pueden originarse en las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lengua materna, ya que estas están orientadas, principalmente, hacia la descripción del funcionamiento del sistema lingüístico sin incursionar en la explicación del por qué y para qué se usa la lengua y cómo podría aplicarse en campos interdisciplinarios e interinstitucionales.

En la misma línea, Cárdenas (2009) en su libro *Papel de los métodos de enseñanza del proceso de lectura-escritura en la educación superior*, analizó las diferentes estrategias puestas en escena por los profesores de educación superior para enseñar el proceso de lectura y escritura. Sobre esta base, estableció una serie de pasos a seguir como método para ayudar a los estudiantes, con el fin de desarrollar en casa la aptitud y el gusto por la producción escrita.

Otros autores como Camargo, Uribe, Caro y Castrillón (2008) resaltan las dificultades de la producción escrita, desde la pregunta: ¿por qué se lee y se escribe en las universidades colombianas? De esta forma advierten y trazan caminos sobre la necesidad de concientizar a profesores y alumnos acerca de la importancia de la lectura y la escritura desde la perspectiva de su función social y como parte integral del aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Por otra parte, aun cuando se exige buena redacción académica, no se enseña, porque se presume que es una habilidad general aprendida en niveles educativos anteriores y que puede transferirse a cualquier situación. Pese a ello, los investigadores encuentran que, cuando se enfrentan a instrucciones detalladas de escritura, el maestro los estudiantes interpretan sistemáticamente la tarea de diferentes

maneras, demostrando que las instrucciones proporcionadas sobre qué escribir y cómo debe hacerse, no son lo suficientemente claras.

En resumen, el análisis realizado permite aclarar percepciones subjetivas, definir brechas, posibilidades, desafíos, cursos de acción y suscita una serie de preguntas relacionadas con la necesidad de enfatizar, en las prácticas académicas, la redacción, tales como, ¿la redacción académica debe ser materia de docencia en la universidad al inicio de la formación? o ¿debe constituir un componente del programa de estudios de todas las cátedras a lo largo de los estudios de posgrado? También surge el cuestionamiento acerca de ¿es posible afirmar que la forma en que los estudiantes leen y escriben, no se basa solo en sus habilidades, sino también en los tipos de prácticas configuradas en la universidad, en los tipos de escenarios de interacción, donde las actividades de lectura y escritura son elementos fundamentales, y en el tipo de requisitos y apoyos que configuran las prácticas docentes?

En este sentido, Camargo et al. (2008) hacen una importante referencia a la situación de la producción escrita en el contexto de 16 universidades colombianas, lo que antecede y establece la necesidad de desarrollar mecanismos y dispositivos en el ámbito universitario, tema central de esta discusión, orientada a mejorar la producción escrita de personas formadas profesionalmente, prácticamente en cualquier campo del conocimiento.

Al respecto, Andrade (2009) hace alusión a investigaciones que se basan en la identificación de aptitudes y capacidades que tienen los estudiantes al momento de escribir, para evaluar su capacidad de redacción y su producción escrita, con el propósito de presentar una propuesta académica que contribuyera a reforzar estas aptitudes entre los estudiantes de la Universidad del Colegio Mayor de Cundinamarca.

A partir de esto, Andrade (2009) enfatiza que, “la lectura y la escritura no son solo factores que permiten la transmisión de conocimientos, sino que también pueden verse como herramientas en el desarrollo cognitivo” (p.303). En consecuencia, las actividades de comprensión y producción de textos tienen implícitamente un desafío discursivo y cognitivo.

De ahí que, en la práctica, tal idea requiere profesores universitarios convencidos de que la escritura no es algo opcional, sino una habilidad necesaria para el desarrollo de la comunicación del pensamiento. Esto implica que el estudiante universitario, productor de textos, debe ser tratado con nuevas estrategias didác-

ticas y metodológicas que faciliten la redacción de textos académicos y que logren superar una cultura absorbida por la superficialidad y los medios audiovisuales, estimando que la imagen tiene prioridad sobre la profundidad de la escritura, “Una vez finalizada la selección documental se procede con la construcción del cuerpo del manuscrito mediante la correlación de argumentos, citas y reflexiones” (Carri- llo, 2022, p.4). Pero, para contribuir con la formación de este nuevo tipo de acadé- micos, es necesario reformular los programas de estudio, utilizar métodos nuevos, activos y adecuados de enseñanza y didáctica, que les incentiven y promuevan la adquisición de conocimientos prácticos, permitiendo el desarrollo de habilidades y aptitudes para la comunicación, esto, teniendo en cuenta los requerimientos aca- démicos que estimulan diferentes lógicas y formas de abordar un texto.

Esta búsqueda y análisis de investigaciones relacionadas con las dificultades de lectura y escritura, confirma, una vez más, la vigencia de este tema, que pone de manifiesto las dificultades que presentan los estudiantes frente al proceso de producción escrita y la necesidad de definir un mecanismo que proporcione la for- mación que requieren para que puedan cumplir con las exigencias de las universi- dades.

En la misma línea, Ortiz (2011) presentó un análisis general de los estudios rea- lizados en el contexto nacional e internacional, acerca de la redacción académica de los universitarios, cuyos resultados indicaron que, en general, la tendencia de investigación en escritura académica, en particular universitaria, se ha orienta- do más hacia la estrategia, en lo que respecta a la regulación y disciplina de las prácticas de escritura (De Certeau, 1996), que hacia la identificación y análisis de las tácticas y prácticas propias de las habilidades de redacción académica de es- tudiantes y docentes. Este trabajo se constituyó en un referente importante en cuanto a la necesidad de proponer un dispositivo para optimizar la formación en la producción escrita de los jóvenes académicos, a partir de un cambio en sus es- tructuras mentales.

Otro referente internacional, relacionado con las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios, es el de Arroyo y Jiménez (2016) quienes

(...) identifican importantes necesidades formativas del estudiante universitario en la construcción de ensayos científicos como son: a) la carencias de una presentación del tema a tratar, describiendo el interés personal por el mismo; b) la escasa presencia de citas de expertos e

investigaciones; c) la ausencia de una diferenciación y progresión ordenada de las ideas que conduzca a síntesis finales y razones definitivas; y d) la inexistencia de referencias bibliográficas. (p.365)

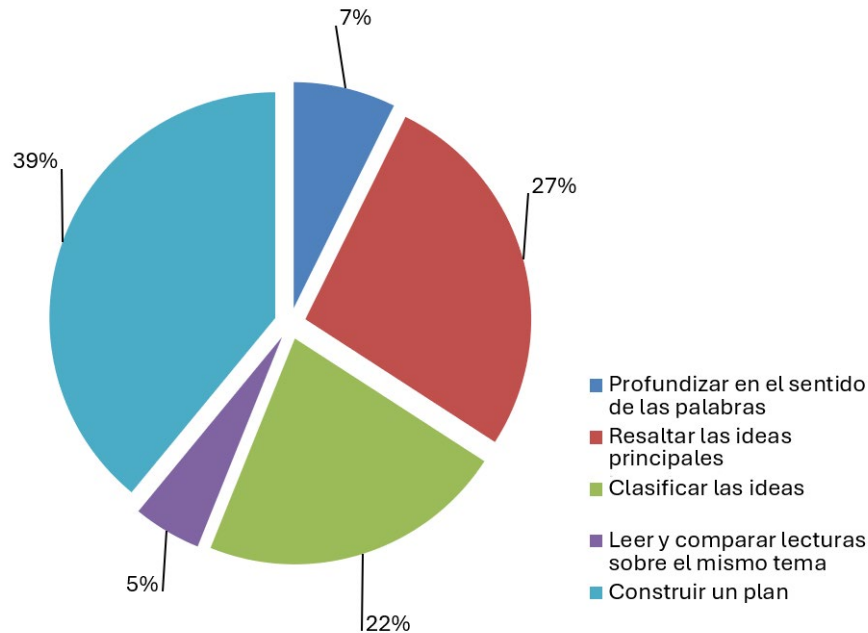
Por su parte, Carlino (2003), expresó su concepto de alfabetización académica, argumentando que, si bien el estudiante, al ingresar a la universidad, ya sabe leer y escribir, en el contexto real de la disciplina, no es así. En este contexto, esta alfabetización académica se define como “el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para integrarlos en la cultura discursiva, de esta disciplina, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p. 410).

Este concepto va de la mano con el presente análisis debido a que, se supone que cuando los estudiantes llegan a las universidades, saben escribir, leer, desarrollar y argumentar las ideas relacionadas con un tema en su campo disciplinar. Lo que en realidad no resulta tan cierto, de un lado, por la educación recibida desde su formación básica, y de otro, porque no han tenido una metodología de enseñanza definida que les facilite el dominio de este proceso.

Al respecto, López (2013) sugiere llenar este vacío creando talleres de escritura. Él argumenta su propuesta haciendo la pregunta: ¿por qué los cursos de redacción con frecuencia son ineficaces? En respuesta, afirma que estos espacios son, primero, demasiado generales y no tienen en cuenta la singularidad de cada disciplina. Segundo, porque se perciben como obligatorios y, generalmente, no son motivadores, ni para el profesor ni para los estudiantes. Finalmente, la idea implícita de que aprender a escribir es un proceso que se realiza una sola vez, es incorrecta, en razón a que esta es una habilidad que puede mejorar con el tiempo y con la práctica continua.

Este análisis confirma, tanto la idea del escritor intermedio expuesta por Valetopoulos (2016) y Villarreal et al. (2017), como que los estudiantes están obligados a realizar ejercicios de redacción académica continuamente, bajo unas exigencias para las que no han sido preparados.

Sumado a lo anterior, en Valetopoulos (2016) se confirman estos resultados, retomando el análisis de las respuestas, a una de las preguntas realizadas a los estudiantes, donde se les indaga acerca de los pasos que deben seguir antes de iniciar el ejercicio de redacción.

Figura 2.*Pasos a seguir antes de iniciar el ejercicio de redacción*

Fuente: Valetopoulos (2016)

De estas respuestas se estableció que, el 7% de los participantes (n=2) consideran necesario profundizar en el significado de las palabras del enunciado; para el 27% (n=8) es relevante resaltar las ideas que consideran importantes en el texto; el 22% (n=7) conocen acerca del trabajo de clasificación de las ideas; el 5% (n=1) está de acuerdo con la necesidad de leer y comparar otras lecturas sobre el mismo tema; sin embargo, el 39% (n=12), resalta la importancia de construir un plan. Estos resultados ponen de manifiesto la falta de claridad de los estudiantes, acerca de los pasos que deben seguir antes de iniciar la tarea de redacción.

Lo anterior genera una serie de efectos colaterales, los cuales se derivan de la situación expuesta en las diferentes investigaciones, como los resultados de las pruebas nacionales (ICFES) e internacionales (PISA y PIRLS) en lectura y escritura, aplicadas a los estudiantes colombianos, en donde se evidencia el nivel de competencia en lectura y escritura que presentan cuando llegan a la universidad, ya que la gran mayoría refleja dificultades, originadas en la formación que reciben desde el preescolar, la primaria y la secundaria, cuando se enfrentan a la elaboración de sus escritos. Esta situación se constituye en una barrera educativa para las universidades, en cuanto a la implementación y las exigencias de un trabajo de calidad,

porque ellas dependen, en gran medida, de los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes durante su formación inicial, para responder de manera efectiva a las exigencias de la educación superior.

Lineamientos de la escritura desde la normatividad colombiana

Desde esta perspectiva, es válido cuestionarse sobre otras razones que ocasionan las dificultades de los estudiantes y de los profesores en las instituciones de educación superior (IES). Pero, para evitar señalamientos y apreciaciones que no estén fundamentados en la realidad del contexto colombiano, se considera relevante tener una perspectiva desde el marco de la ley colombiana y los parámetros del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cuanto al cumplimiento y seguimiento que deben observar dichas instituciones en el país.

En este sentido, la Ley General de Educación 115 de 1994, exige la enseñanza del español como lengua materna y establece los objetivos de la educación señalando que, “los estudiantes deben desarrollar la capacidad de apreciar y utilizar el lenguaje como medio de expresión estética” (Art. 5). Además, pone de manifiesto que el objetivo principal de la educación es “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Art. 20). Así mismo, hace referencia a la formación del aprendiz, señalando que, “uno de los principales objetivos es que el alumno adquiera y desarrolle las habilidades para la comunicación” (Art. 92).

Por su parte, el MEN en 1984 definió el Marco General de Programas de Educación, que propuso un enfoque semántico comunicativo para la enseñanza del español y la literatura. Este enfoque tuvo como objetivo la enseñanza orientada a la acción de los usos sociales del lenguaje en situaciones reales.

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. (MEN, 1998, p.3)

Por lo tanto, de acuerdo con los lineamientos del MEN, el texto se considera como una red de significados, que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas (MEN, 1998), mientras que los estándares de calidad se expresan como el proceso a través del cual el individuo da sentido a la expresión del mundo exterior, la transmisión de información o la interacción con los demás (MEN, 2021).

En consecuencia, el MEN ha ido proponiendo diferentes planes de lectura y escritura a lo largo del tiempo, así: En 1998 el Plan Nacional de Lectura y Escritura tuvo como objetivo “promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas mejorando los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de educación primaria y secundaria, fortaleciendo el papel de las escuelas y las familias en la formación de lectores y escritores” (MEN, 1998, p.7).

En cuanto al aprendizaje de la escritura, las directrices del programa propusieron una línea de trabajo que definió el proceso de producción de textos. Estableció tres niveles en función de sus componentes semánticos y sintácticos, que tuvieron en cuenta la estructura interna y externa del texto así como la relevancia léxica, y también examinaron el nivel intertextual, es decir, las relaciones existentes con los demás textos de diferentes culturas y épocas. Finalmente, trató el nivel extra textual, donde el componente principal fue el aspecto pragmático que se relaciona con el contexto en el que se desarrolla la comunicación, de acuerdo con la intención del sujeto (MEN, 1998).

En el año 2006 planteó el Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) con el cual buscó “fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno” (MEN, 2006, p.5).

En el año 2011 definió el Plan Nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media, cuyo objetivo principal consistió en “fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media” (MEN, 2011, p.32), para lo cual se enfocó en el fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos, mediante la estructuración de tres componentes, a saber: materiales de lectura y escritura; fortalecimiento de la escuela y bibliotecas; y, formación de otros mediadores de lectura

y escritura. Además, para consolidar el plan, tuvo en cuenta de forma transversal los componentes: comunicación y movilización, por un lado; y por el otro, seguimiento y evaluación.

En el año 2018 estableció el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PN-LEO) ‘Leer es mi cuento’ 2018-2022 desde la perspectiva que el “fomento de la lectura, la escritura y la oralidad debe concebirse como una tarea de toda la sociedad, en la que confluyen los esfuerzos de las instituciones del Estado, la sociedad organizada, el sector privado y la comunidad” (MEN, 2018, p.59). En este sentido, este plan buscó que las prácticas de lectura, escritura y oralidad se garantizaran como un derecho de todos los colombianos. Adicionalmente, se considera que estos tres aspectos son fundamentales para alcanzar un buen desarrollo humano ya que están relacionados directamente con la capacidad comunicativa, la autogestión y la participación.

Como complemento a lo planteado por el MEN (2018), el gobierno nacional definió la Política Nacional de lectura, escritura oralidad y bibliotecas escolares en el año 2021 al considerar que la apropiación de la cultura oral y escrita, son factores clave para el desarrollo integral de los individuos desde etapas tempranas de la vida hasta la edad adulta.

Finalmente, en el año 2021 se estableció el programa Escuela de Escritura enfocado en crear un espacio de aprendizaje permanente de escritura, lectura y oralidad, respondiendo con ello a la necesidad de garantizar en toda la comunidad educativa el derecho a la creación, la educación y la cultura. Con esto, el MEN buscó empezar a solventar la problemática diagnosticada, entendiendo que, tradicionalmente, la escuela ha abordado la escritura más desde una perspectiva lingüística centrada en la composición, con modelos “correctos” que dificultan acercarse de un todo a la realidad de la lengua escrita. Sin embargo, esta situación no responde a una mala voluntad de los docentes, sino a su formación y a la concepción que desde los lineamientos y las políticas educativas se ha tenido con respecto a la enseñanza de la escritura en la escuela (MEN, 2021).

Así, se puede ver que, aprender a escribir, desde una perspectiva comunicativa, no se concibe solo como aprender una técnica, sino también como aprender a traducir una realidad existente o representar el mundo, con el objetivo de adquirir la capacidad de comunicarse con otras personas, en otras culturas, otras civilizaciones u otros países (Alamargot & Andriessen, 2002).

En lo que concierne al acto de escribir, existen otras habilidades expuestas por Eco (1992), como la competencia literaria y la competencia enciclopédica, que ponen en juego los conocimientos adquiridos en la escuela, y el conocimiento que proviene de la experiencia de leer y analizar obras, o de la cultura familiar.

Por otro lado, si se presta atención a las habilidades de escritura de los estudiantes, se puede ver que, si bien hay algunas investigaciones que revelan que las universidades están interesadas en ayudar a los estudiantes con sus dificultades académicas de escritura, estos no ofrecen una solución específica que precise la forma de ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje en este campo.

En lo pertinente a las disposiciones del MEN, se observa que el enfoque semántico comunicativo, propuesto para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, no genera los resultados esperados. Aunque los lineamientos en cuanto a la forma de abordar este enfoque están claramente definidos, no hay claridad respecto al seguimiento que debe realizarse a los establecimientos educativos y los docentes para garantizar la implementación del enfoque y la calidad de la educación, situación que confirma los resultados de las pruebas nacionales e internacionales obtenidos en la última década, donde los estudiantes ocupan los últimos lugares, debido a los bajos puntajes en análisis de lectura, redacción de documentos y análisis matemático (ICFES 2015). Bajo estas condiciones, las exigencias de las universidades del país se convierten en un desafío para los estudiantes colombianos, comprometiéndolos a seguir trabajando en la búsqueda de propuestas concretas, orientadas a mejorar y facilitar su aprendizaje.

Así mismo, permite analizar el proceso de reconstrucción de la estructura cognitiva de una forma diferente, puesto que es necesario tener en cuenta que existen factores de formación y falta de entrenamiento que afectan el comportamiento del escritor en el momento de la redacción, demostrando de esta manera que es posible tener escritores adultos que se comportan como novatos y al mismo tiempo que existen escritores novatos con la madurez cognitiva para realizar procesos de pensamiento, que les permiten comprender el conocimiento a nivel mental, pero que no tienen la capacidad de transformarlo a nivel de escritura, por falta de entrenamiento, lo que conduce a definirlos como escritores intermedios.

Las necesidades del escritor intermedio

Como fue expuesto en Villareal et al. (2017), los escritores intermedios son entonces, escritores con características de novatos y adultos, que tienen la madurez mental y la capacidad de construir relaciones, pero no dominan por completo el proceso de escritura, desconociendo muchos de los pasos que lo componen. Adicionalmente, durante su proceso de formación han tenido falencias que les impiden comprenderlo en su totalidad.

Esta situación obliga al escritor intermedio a trabajar en el fortalecimiento de actividades que les permitan alcanzar el nivel de un escritor experto, mediante los pasos que se describen a continuación:

- **Tomar conciencia:** consiste en conocer las etapas que componen el proceso de escritura y comprender la necesidad de seguirlas para obtener buenos resultados.
- **Entrenarse:** este paso implica seguir una metodología que facilite el entrenamiento en ejercicios de pensamiento, cumpliendo las exigencias de cada etapa y respetando su orden, con el fin de mejorar los resultados de redacción.
- **Poner en práctica:** se trata de realizar constantemente ejercicios de escritura que integren el seguimiento de todas las etapas del proceso, para llegar a comprender el desarrollo y la importancia de cada una de sus partes, desde la práctica de la redacción.

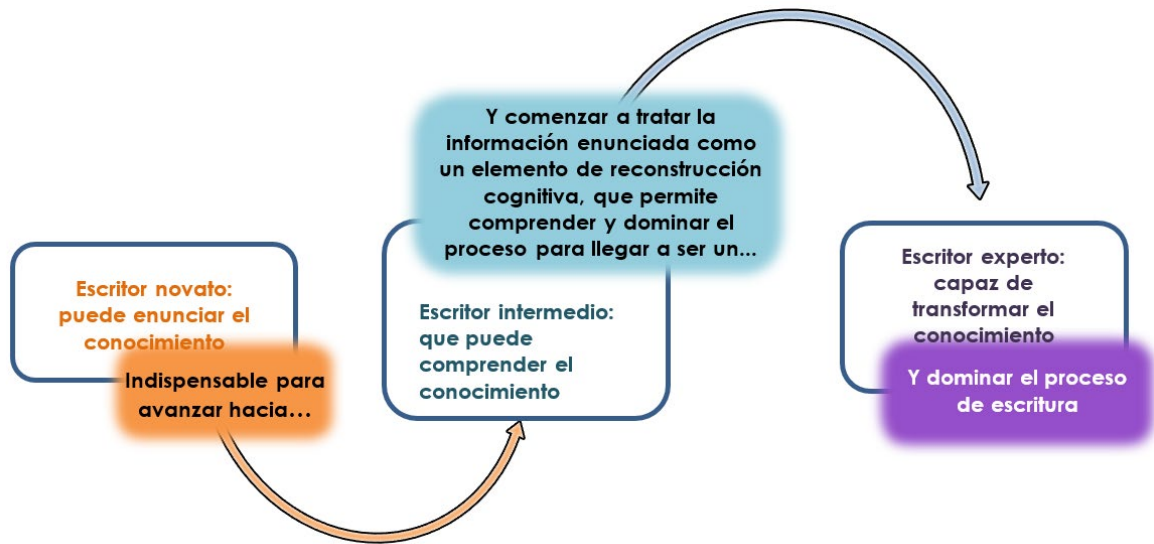
Entonces, los estudiantes deben ser conscientes de que, el desarrollo permanente de estos tres pasos va a proporcionar los elementos que ellos necesitan para poder alcanzar sus objetivos de escritura y, que la práctica frecuente y rigurosa es la que permite dominar este proceso para alcanzar el nivel de un escritor experto, teniendo en cuenta que este es un proceso de formación por etapas que debe ser analizado como una evolución en el comportamiento de los escritores desde que inician el proceso, hasta que alcanzan su máximo desarrollo.

Desde esta perspectiva, la figura 3 muestra el estado de evolución constante que tienen los escritores frente al proceso de escritura, en la que además se señala que, hay otros aspectos complementarios que participan en el proceso de escritura. En este sentido, se toma en cuenta lo que expone De Beaugrande (1984), en relación con el proceso de la composición escrita, quien emite la hipótesis de que este se trata de la representación mental de las ideas principales, que juegan un rol importante en la

producción de un texto. Eso que él llama las ideas, puntos clave, son proposiciones centrales en torno a las cuales se organiza el texto y que son apoyadas por otras ideas. En términos de proceso de composición, lo que importa no es cómo se presentan los puntos principales en el texto, sino el modo en que muestran la mente del escritor.

Figura 3.

Proceso de formación por etapas



Fuente: Villareal et al. (2017)

Conclusiones

El análisis de los tres tipos de escritor mencionados anteriormente lleva a reflexionar sobre la importancia de la comprensión de los diferentes textos que pueden ser producidos por los estudiantes, de acuerdo con su edad y nivel de madurez como escritores. Así, se concluye que se deben incorporar elementos de planeación y de estructuración de las ideas a un dispositivo de entrenamiento que hagan posible la estructuración de textos más elaborados, llegando a comprender la importancia de que las ideas que escriben, realmente reflejan el mensaje y el conocimiento que quieren transmitir. Dicho de otra manera, la tarea entonces consiste en poner en práctica las estrategias de producción textual, e incorporarlas en el dispositivo de entrenamiento, de tal forma que facilite y permita que los escritores principiantes e intermedios puedan alcanzar un nivel de producción textual que corresponda al tipo de escritor experto, para que sus escritos reflejen su capacidad de transformar el conocimiento.

Referencias

- Alamargot, D., & Andriessen, J. (2002). The “power” of text production activity in collaborative modeling: nine recommendations to make a computer supported situation work. En T. Model, M. Baker, P. Brna, K. Stenning, & A. Tiberghien (Edits.), *The Role of Communication in Learning to Model* (págs. 1-38). Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvarado, C., Saadati, F., & Abarca, E. (2023). Desarrollando la escritura de estudiantes: el potencial de una metodología colaborativa basada en la resolución de problemas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 143-166.
- Álvarez, M., & García, J. (2014). Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5-26.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*(68), 297-340.
- Arroyo, R., & Jiménez, A. (2016). Estructuración del ensayo científico sobre contenidos interculturales y competencias escritoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 351-367.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M., & Castrillón, C. (2008). Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. Universidad del Quindío.
- Cárdenas, R. (2006). Ruta metodológica: caso interdisciplineriedad e interinstitucionalidad en las universidades: de Antioquia (UdeA), Corporación Universitaria Remington (CUR), y Universidad de Envigado (IUE) en el 2006. Universidad de Antioquia.
- Cárdenas, R. (2009). Papel de las metodologías de enseñanza del proceso lectoescritural en la educación superior. *Cuad. Contab.*, 10(26), 87-109.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Artículos Arbitrados* (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Actas del I Congreso Nacional de Estudios*

- Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín. Buenos Aires: Centro Cultural Gral. San Mar.
- Carrillo Cruz, C.E. (2022). Pedagogía e investigación, coexistencia epistémica hacia una educación para todos. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/inge_libre/article/view/9369/8277
- Carvajal, G., & Ulloa, A. (2004). Jóvenes, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. Escuela de comunicación de la Universidad del Valle.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). Enseñar Lengua. Grao.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. República de Colombia.
- CONPES. (2021). Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares. Consejo nacional de política económica y social, República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación.
- Cornaire, C., & Raymond, P. (1999). La production écrite. CLE-International.
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. I Artes del hacer. Universidad Iberoamericana.
- Eco, U. (1992). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge University Press.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*(41), 1106-1113.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride, & J. Holmes (Edits.), *Sociolinguistics* (págs. 269-293). Penguin books.
- ICFES. (2015). Informe Técnico SABER 3º, 5º y 9º. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48.

- López, Y. (2013). Talleres de escritura y líneas de investigación : entre alfabetización académica y formación ciudadana. *Revista Ecos*, 217-233.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Martínez, J. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, 1(57), 141-167.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares de la lengua española. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Formar en lenguas extranjeras : Inglés ¡el reto! Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2009). Fortalezas y debilidades de los niños y jóvenes colombianos a la hora de escribir cuentos. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2013). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media.
- MEN. (2018). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) 'Leer es mi cuento' 2018-2022. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2021). *Escuela de escritura*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria : estado del arte. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41.
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115.

- Rincón, L. (2013). Los estilos cognitivos: una aproximación al estudio de las diferencias individuales en la composición escrita. *Revista Colombiana de Educación* (64), 107-130.
- Rodríguez, B., & García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa* 20, 249-265.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Ulloa, A., Gómez, G., Patiño, C., & Carvajal, G. (2003). *Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*. Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.
- Valetopoulos, F.. (2016). *El desarrollo de la competencia escrita: el caso de la disertación*. Universidad de Poitiers – Francia.
- Villareal, E., Valetopoulos, F. & Amaral, C.P. (2017). O escritor intermediário: uma nova abordagem de um tipo de escritor. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 56(2), 729-751.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=736981629012>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Elizabeth Villarreal, Freiderikos Valetopoulos,
Jeisson Méndez

**Requerimientos del escritor intermedio para adquirir las
competencias de escritor experto**
**Intermediate Writer Requirements to Acquire the Skills of
an Expert Writer**

Saber, Ciencia y Libertad
vol. 19, núm. 1, p. 297 - 318, 2024
Universidad Libre,
ISSN: 2382-3240

DOI: [https://doi.org/10.18041/2382-3240/
saber.2024v19n1.11409](https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11409)