



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Pertuz Córdoba, Wilfran

El portafolio: un diálogo necesario para la cualificación de la escritura

Zona Próxima, núm. 7, diciembre, 2006, pp. 50-61

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300703>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El portafolio: un diálogo necesario para la cualificación de la escritura

Wilfran Pertuz Córdoba

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 7, diciembre, 2006
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Rosario Heins. Pelenquero en silla-1998. Acrílico y lápiz sobre lienzo, 100 x 70 cms

WILFRAN PERTUZ CÓRDOBA

LIC. EN LENGUAS MODERNAS, PROFESOR UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO Y
UNIVERSIDAD DEL NORTE
wpertuz@uninorte.edu.co

<p>En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en un centro de estudios superiores con el objetivo de desarrollar y mejorar las competencias escriturales de los alumnos. Se describen los instrumentos y la metodología, enfatizando el uso del portafolio como herramienta de evaluación. Se incluye una muestra de los trabajos de los estudiantes.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Proceso de escritura, portafolio</p>	<p>RESUMEN</p>	
<p>FECHA DE RECEPCIÓN: 2 DE SEPTIEMBRE DE 2006 FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE NOVIEMBRE DE 2006</p>	<p>ABSTRACT</p>	<p>This article shows the results of a study carried out in a University with the aim of developing and improving the writing competences in students. The instrument to collect data and the methodology used are described. The use of portfolio as an evaluation tool is emphasized. A sample of students' works is included.</p> <p>KEY WORDS: Writing process, portfolio.</p>

1. Fase diagnóstica

"Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía".

Gabriel García Márquez

La enseñanza de la escritura en la universidad implica realizar previamente una fase diagnóstica a la luz de la investigación que permita a los estudiantes una visión clara frente a sus dificultades concretas. Al mismo tiempo, ellos inician una mirada metacognitiva que hace posible que tomen distancia de sí mismos para descubrirse como escritores funcionales y reconocer que la escritura es un proceso intelectual que se puede autorregular cuando se tienen al alcance los insumos teórico-prácticos. En cuanto al docente, este ejercicio le sirve para conocer la realidad escritural de sus estudiantes, tomando en cuenta los aspectos positivos (fortalezas), los negativos (dificultades) y sus causas.

La exploración se inició aplicando un primer instrumento que consistió en realizar un taller grupal de tres estudiantes. Se planteó la producción de un texto a partir de la reflexión y discusión del enunciado: **Determina las fortalezas y debilidades de tu proceso de escritura.** El análisis de este instrumento permitió develar el primer hallazgo que lleva implícita la concepción ingenua que tienen los estudiantes sobre la escritura; dicho hallazgo se concreta de la siguiente manera: 1) Lo relevante

a la hora de escribir es la ortografía y la gramática; 2) Se toma como escritura los procesos transscriptivos de los cuales la educación tradicional tanto ha abusado. En consecuencia, esa idea errada y superficial acerca de la escritura los aleja del proceso; los posiciona en un punto neutral que no les permite reconocer la complejidad de la producción textual. Esa ingenuidad y desconocimiento los preserva de un compromiso real, porque piensan que una vez solucionados los problemas de gramática y ortografía pueden acceder, de manera competente, a la producción de textos.

Es así como de esta primera mirada diagnóstica se desprenden conclusiones como: 1) La claridad del docente acerca de la concepción de escritura que tienen sus estudiantes; 2) El proceso de desestructuración de un significativo número de estudiantes al comenzar a comprender que la escritura va más allá de ese pequeño universo en donde ellos la tienen encasillada.

Más adelante, con un segundo instrumento, los estudiantes se enfrentan a la dinámica **Mi imagen como escritor**¹ que consistió en explorar de manera individual, reflexiva y sincera lo que piensan de su escritura. Este se constituyó en un ejercicio iluminador porque ellos pudieron "vaciar" todas esas ideas,

¹ Estrategia planteada por Daniel Cassany (1995) en su libro *La cocina de la escritura*, páginas 48 y 49.

sentimientos y preconcepciones que tienen sobre su producción textual. Este instrumento ha permitido lecturas explícitas e implícitas acerca de la escritura de los jóvenes. Se revisó cada texto haciendo recomendaciones para la posterior reescritura. La mirada docente frente a la revisión de los textos se centró en la macroestructura, según Teun Van Dijk (1978), para establecer las falencias de coherencia y organización de las ideas; luego se consideró la microestructura, centrando la atención en la cohesión (Díaz, 1987: 55) y la formalidad textual.

La aplicación y análisis de los instrumentos descritos dio lugar al diagnóstico final del estado de la escritura en los estudiantes de Comunicación Social (dos grupos); proceso que tuvo lugar en febrero de 2006 y arrojó el siguiente resultado:

Por otra parte, la mirada diagnóstica está relacionada con las causas de las dificultades frente a la escritura, manifestadas por ellos de manera directa o indirecta en los instrumentos aplicados, especialmente en el texto **Mi imagen como escritor**. Tomando en cuenta la reiteración de algunas ideas se establecieron las siguientes variables que dan cuenta de las dificultades escriturales de los estudiantes objeto de indagación:

1. Falta de práctica; 2. Rapidez al escribir; 3. Inseguridad; 4. Descuido; 5. Bloqueos; 6. Falta de interés; 7. Poca lectura; 8. Escasez de orientación en la escuela; 9. Carencia de conocimientos sobre la escritura.

Es así como a la luz del diagnóstico, se establece el estado de la escritura de los estudiantes, lo que a su vez da lugar a determinar la prioridad

ASPECTOS DE CONTENIDO	ASPECTO FORMAL	CONCEPCIONES ERRADAS ²	OTROS ASPECTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para la organización de ideas. - Uso inadecuado de la puntuación. - No estructuración de párrafos. - Enuncian las ideas, no las desarrollan. - Redundancia de ideas (escritura circular). - Dificultad para mantener el hilo temático. - No planean la escritura. - Vocabulario pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad con la sintaxis: relación singular, plural, género. - Redundancia. - Problemas de acentuación. - Confusión de letras: g-j, s-c-x-s 	<ul style="list-style-type: none"> - La escritura es para unos pocos privilegiados. - Lo más importante de la escritura son la ortografía y la gramática. - Para escribir se necesita una musa de la inspiración. - Pensar que se es escritor sólo cuando se escribe arte o literatura. - Concebir la escritura como un proceso ajeno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reiteración de la idea: no me gusta escribir. - Baja autoestima: sentirse incapaces ante el papel en blanco. - Motivación para mejorar el proceso de escritura. - Reconocimiento de la importancia de la escritura (generalmente como estereotipo³).

² Las concepciones erradas son una variable relacionada con esa percepción de los estudiantes sobre la escritura y que nada tiene que ver con la secuencia procesal de la composición escrita como producción intelectual susceptible de autorregulación.

³ Según el diccionario Encarta 2006, la palabra estereotipo significa "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable"; según Larousse, "Concepción simplificada y comúnmente aceptada por un grupo sobre un

en cuanto a los contenidos por desarrollar para ayudarlos a superar sus dificultades, a partir de la dinámica práctica de la escritura, reescritura y la incorporación paulatina de los insumos teóricos pertinentes, lo mismo que la motivación constante, por parte del docente, para que se animen a producir textos. En consecuencia, en el marco de esta experiencia, se determina el uso del portafolio para trabajar la escritura con los estudiantes.

2. El portafolio como estrategia didáctica para decantar la escritura

El portafolio o carpeta representa una importante ayuda para adelantar procesos de escritura con los estudiantes, puesto que se convierte en ese espacio donde convergen las diferentes versiones de un mismo texto. Cada uno de esos borradores encarna una oportunidad, tanto para el estudiante como para el docente, que posibilita monitorear el avance en la producción textual, ya que "a grandes rasgos, en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos...

personaje, aspecto de la estructura social o determinado programa social". Dentro del ámbito de esta experiencia, el significado de la palabra estereotipo se halla asociada a esa idea que se le inculca al niño y al joven desde el hogar y la escuela en relación con la importancia y beneficios de la escritura para su vida; idea que ellos entienden desde la teoría, pero que nada tiene que ver con su vida cotidiana y su desempeño en los contextos en que se mueven.

durante un periodo de tiempo, y que ha podido revisar y mejorar con técnicas variadas" (Cassany 1999: 264). En este contexto, el portafolio se convierte en un excelente instrumento de evaluación procesal, tomando en cuenta las diferencias individuales y las dificultades particulares, que permite rastrear el progreso escritural por parte del docente, al mismo tiempo que es un espejo que refleja al estudiante su realidad como escritor funcional en un contexto académico como es la universidad.

Para garantizar la eficiencia del portafolio como estrategia didáctica, es necesario establecer una serie de reglas o acuerdos para unificar criterios en aras de la optimización del trabajo, como:

1. Seleccionar una carpeta para uso exclusivo de la producción textual;
2. Archivar en la carpeta la secuencia de borradores en el mismo orden en que los trabaja, iniciando por la lluvia de ideas y los planes textuales de cada composición⁴;
3. Respetar las fechas de entrega de los textos al profesor para su revisión;

⁴ Según Daniel Cassany (1999: 265), las carpetas de clase pueden ser más abiertas, dejar libre la elección de textos e incluso, incluir las producciones intermedias a los trabajos escritos (mapas conceptuales, apuntes) que no constituyen auténticas composiciones.

4. Devolver las versiones corregidas con sus respectivos borradores para que el profesor se contextualice y pueda recordar las recomendaciones que hizo en cada texto;
5. Mantener una comunicación constante, estudiante-profesor, en relación con los textos;
6. Una vez transcritos los textos, guardar los archivos para retomarlos y hacer correcciones cuando sea necesario.

Es así como se adoptó este marco convencional; sin embargo, el mismo puede variar de acuerdo con los contextos educativos o perspectivas del docente frente a su trabajo.

En el marco de la experiencia, hubo obstáculos con relación al manejo del portafolio que dificultaron el progreso de algunos estudiantes y, de paso, la labor del docente, como:

1. Incumplimiento con la entrega de los textos en las fechas establecidas. Esto desfasa la secuencia temporal del proceso y hace más difícil el trabajo del profesor, puesto que implica establecer otras fechas para la recepción de trabajos, lo que hace más lento y dispendioso el proceso.
2. La entrega de versiones corregidas sin el soporte de los borradores donde aparecen las sugerencias y comentarios del

docente, perdiéndose de vista el referente para continuar con la transformación de borradores en aras de la cualificación del texto.

3. No guardar los archivos de las producciones textuales transcritas. Esto conlleva a que el estudiante debe hacer nuevas transcripciones en las que, generalmente, comete errores que no aparecían en la versión anterior.
4. Otra dificultad está asociada a la validez referida a la autoría auténtica de los escritos, sobre todo cuando son desarrollados fuera del aula y el estudiante hace uso de materiales y cooperación externa. Este aspecto dificulta, según Cassany, "determinar hasta qué punto lo que presenta el aprendiz es representativo de sus capacidades de composición" (1999: 269), debido a que existe en los ambientes académicos en general la cultura de la transcripción y apropiación de la producción intelectual ajena, sobre todo, de los materiales que circulan en Internet.

En síntesis, el portafolio es un recurso didáctico para el desarrollo de la composición escrita en clase y fuera de ella; encarna, al mismo tiempo, una ruta para la supervisión y guía del proceso por parte del profesor. Así mismo, al estudiante le representa asumir la escritura como un proceso atravesado por la búsqueda de

información como insumo necesario para la generación de ideas propias, por un lado, y organización para lograr la coherencia y la cohesión en el discurso escrito, por el otro. Discurso que representa una ganancia intelectual que construye el sujeto, ya que "la exposición escrita asegura la cohesión de los procesos cognitivos y dinamiza la emergencia del sujeto epistémico, necesario en la academia universitaria" (Jurado y Bustamante, 1996: 66).

3. Los borradores: proceso reparador de la escritura

Los estudiantes, en su día a día académico, se enfrentan a diversos textos para la realización de sus compromisos desde las diferentes áreas del saber. Esos textos, por supuesto, son documentos acabados. A sus manos llegan las versiones finales publicadas que con frecuencia han sido sometidas a revisiones. En ese marco de escritura decantada, no se percibe el proceso paulatino y secuencial que fue necesario desarrollar antes de que esos escritos llegaran a los lectores. Tradicionalmente a este hecho se suma que en la educación secundaria se ha abordado la escritura como producto final y para agravar la situación, en algunos casos, desde la formalidad textual. Aquí es pertinente formular la pregunta: ¿es consciente el estudiante de todo ese andamiaje previo a la edición de un texto, el cual

se inicia desde la elección de un tema de escritura hasta el último borrador? La respuesta es negativa en el caso de la muestra de estudiantes de esta experiencia.

Ahora bien, es necesario que el docente funcione como nexo o puente entre ese vacío que muestran los estudiantes frente al código escrito y ese universo complejo y escurridizo que representa la escritura como proceso. Es aquí donde cobra vigencia el subproceso de la reescritura, ignorado y venido a menos con frecuencia por parte de los docentes. Los borradores representan un espacio muy rico desde la óptica pedagógica, para ayudar a los estudiantes a entrar, de manera progresiva y natural, a la complejidad textual. Aunque se hace necesaria la sensibilización previa para que asuman las recomendaciones y correcciones en sus borradores como oportunidades de crecimiento escritural y no como sanción, otra concepción heredada de la educación tradicional.

Por otra parte, los borradores constituyen instrumentos didácticos para el desarrollo de la escritura, ya que ofrecen, según Cassany, ventajas como:

- *Permiten "segmentar" el proceso completo de composición en distintas fases o etapas, centrada en la elaboración sucesiva de productos intermedios... Esta "segmentación" facilita tanto las tareas de producción del autor como la intervención de los colaboradores.*

- *Permiten analizar los procesos que despliega el aprendiz, más allá de la versión final.*
- *Son materiales de apoyo para las actividades de revisión... entre docente y aprendiz.*
- *Fomentan que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje.*

Entre las ventajas enunciadas, se considera de mucha relevancia la relacionada con la autorregulación de la escritura, puesto que es el proceso el que le permite al estudiante una progresión consciente. En consecuencia, se considera como tarea del docente ayudar al estudiante a que se mire a sí mismo para que se autoevalúe como escritor y se pueda ubicar en el marco de sus fortalezas y debilidades. Ese autodescubrimiento se debe complementar con una noción clara y precisa de los pasos y etapas que entran en escena cuando se produce un texto escrito, secuencia que se inicia con la concepción de un tema de escritura, lluvia⁵ y

organización de ideas, borradores y corrección, antes de la edición del escrito. A continuación veamos cómo se evidencia, mediante un ejemplo (fragmento de un texto), el proceso descrito anteriormente:

Primer paso:

Para comenzar el proceso es indispensable tener claro el tema de escritura. En este caso, **Mi imagen como escritor** tiene como beneficio asociado que la alumna⁶ cuenta con la información suficiente para escribir a partir de sus preconceptos.

Segundo paso:

Lluvia de ideas para elaborar el plan textual o la macroestructura que dará paso paulatinamente al texto mediante el desarrollo de ideas. El plan textual es importante porque constituye el derrotero que hace posible tener claro hacia dónde va quien escribe. Veamos un ejemplo:

⁵ Para la generación de ideas es necesario tener la información suficiente y pertinente sobre el tema sobre el que se escribe. A menudo, la carencia de las informaciones produce bloqueos que angustian al estudiante y lo llevan a pensar que el problema se halla en él, como sujeto que escribe, y no en la falta de insumos para abordar un tema en particular.

⁶ Andrea Alfaro Carrillo, estudiante del programa de Comunicación Social.

Andrés Bello

MI Imagen como escritor.

lluvia d' ideas.

- * ~~el~~ proceso como algo natural q' ha ido creciendo
- * deseo de manifestarme bastante a la vez de escribir
- * siempre he tenido ^{constant} contacto x medio del colegio.
- * no suelo escribir por entretenimiento, sino por trabajos para ciertas asignaturas.
- * me gusta escribir ensayos mas q' todo en cuanto a temas filosoficos y acerca de cosas lit.

deprimido

El plan textual muestra autenticidad por los borradores que contiene.

Al mismo tiempo, evidencia una secuencia de ideas que harán parte del escrito que se desarrollará más adelante.

Tercer paso:

Se escribe el primer borrador basado en el plan textual. En este punto es recomendable que el énfasis se haga en los aspectos de contenido del texto y el desarrollo de ideas.

En el marco de esta experiencia, en este primer intento de escritura no se abordan aspectos formales, por

cuanto lo importante es “atrapar” las ideas; se hace de esta manera por dos razones fundamentales: 1) El pensamiento fluye más rápido que la mano, en el caso del manuscrito, o el procedimiento instrumental de teclear en el computador; 2) Cuando se produce el primer borrador y la persona atiende aspectos formales de la escritura corre el riesgo de perder las ideas. A continuación, se presenta ya ese texto imperfecto y vacilante aún, esa búsqueda de sentido jalonada por la intención de escribir y que va decantándose a medida que se avanza en el proceso.

[illegible]

Cuarto paso:

Quien escribe hace la autocorrección del borrador inicial y en ese momento puede atender ya la corrección gramatical y ortográfica. También puede reestructurar el escrito añadiendo y suprimiendo ideas para enriquecerlo. Este segundo borrador se entrega al profesor para revisión y recomendaciones.

diálogo. A continuación se muestra la versión final de la composición escrita:

MI IMAGEN COMO ESCRITORA

A la hora de describir nuestras distintas facetas, procesos y relación con la escritura, solemos quedarnos en blanco o estancados, ya que no es un tema del que nos preguntamos o indagemos en nuestra cotidianidad;

MI IMAGEN COMO ESCRITORA

A la hora de describir nuestras distintas facetas, procesos y relación con la escritura, solemos quedarnos en blanco o estancados, ya que no es un tema del que nos preguntamos o indagemos en nuestra cotidianidad, sin embargo, la interacción que mantenemos con ésta es vital, pues es uno de los medios de comunicación básicos del ser humano, junto con la expresión oral. Es por esto que es de suma importancia el cuestionarnos acerca de nuestro proceso de composición, al tiempo que incentivamos el cultivo del mismo.

Esa misma versión es revisada por el docente quien le hace correcciones y anotaciones para ayudar al estudiante a decantar su producción textual, en la que aparecen errores, como: 1) Omisión del signo de puntuación punto y coma después de la palabra cotidianidad, que afecta la cohesión; 2) Error de transcripción en el penúltimo renglón.

Quinto paso:

La versión final del escrito se desarrolla después de la revisión y recomendaciones del profesor que pueden aparecer escritas en el borrador o hacerse mediante el

sin embargo, la interacción que mantenemos con ésta es vital, pues es uno de los medios de comunicación básicos del ser humano, junto con la expresión oral. Por esto es de suma importancia el cuestionarnos acerca de nuestro proceso de composición, al mismo tiempo que incentivamos el cultivo del mismo.

Después de la presentación y análisis del corpus anterior, se pueden mencionar otras ventajas del trabajo de producción escrita con los borradores o reescritura, como el fomento de actitudes positivas por parte del estudiante porque el énfasis se pone en el proceso, desactivándose así la angustia frente a la evaluación.

Además, se puede percibir, en el transcurso del trabajo, cómo crece la autoestima del estudiante; autoestima que, generalmente, va de la mano con su progreso escritural.

Por otra parte, no se puede pensar que un grupo de estudiantes, como los que integran la muestra de esta experiencia, puedan superar en el transcurso de un semestre todas sus dificultades en el campo de la escritura porque nunca terminamos de aprender a escribir. Esta es un complejo proceso asociado con la dificultad de exteriorización de nuestras ideas. Sin embargo, si los estudiantes en su contacto pragmático con la escritura logran dilucidar aspectos como: establecer sus fortalezas y debilidades, reconocimiento de los pasos y etapas del proceso de composición, insumos teóricos mínimos y su aplicación en la práctica y, por último, una real intención de escribir, entonces, pueden continuar su crecimiento escritural de manera consciente y autodidacta, porque se ha desestructurado y detonado el comienzo de su tránsito hacia la conciencia lingüística que los conducirá a la autonomía intelectual.

Es así como al final del semestre, los estudiantes desarrollaron en grupos de tres un proyecto editorial que consistió en la edición de una revista con la producción escrita. Este se constituyó en otro punto de encuentro alrededor de la escritura, puesto que debieron: pensar en un concepto para la revista; a partir del concepto, el

título; luego, otra oportunidad para dar los últimos retoques a sus textos en cuanto a correcciones; la diagramación de la revista con la asesoría de expertos y, finalmente, la edición de la misma.

Para concluir, se citan apartes de los editoriales de las revistas; ideas que recogen de alguna manera la esencia del trabajo realizado durante todo un semestre: "Experiencias se viven muchas, pero esta es una que nunca se me olvidará; ya que aquí están plasmadas las primeras líneas como futuros comunicadores sociales"... "Nos interesamos cada día por ir perfeccionando la escritura, aprendiendo reglas, pasos, entre otras cosas de las que hoy nos sentimos orgullosos de saber; ya que pudimos desarrollar las famosas habilidades de un verdadero estudiante universitario respecto a redactar y por ello podemos escribir un editorial como este, sin miedo a equivocarnos y pensando que de los errores también se aprende". Así mismo, se espera que esas ideas y sentimientos positivos acompañen a cada estudiante en el transcurso de su carrera de pregrado para que continúe abriendo caminos en torno de la consolidación de la escritura.

Bibliografía

CASSANY, D. (1995).
La cocina de la escritura. Barcelona:
Anagrama.

CASSANY, D. (1999).
Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

DÍAZ, Á. (1987).
Aproximación al texto escrito. Medellín:
Lealón.

JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (Comp.)
(1996).
Los procesos de la escritura. Santa Fe de
Bogotá: Magisterio.

VAN DIJK, T. A. (1978).
La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.



En la gráfica se puede observar una muestra de las revistas que editaron los diferentes grupos como producto del proyecto editorial.