



# Producción de textos escritos. Lo epistémico y lo desarrollador

*Written Texts Production: The epistemic and the developer*

Israel Acosta Gómez<sup>1</sup>

Fidel Cubillas Quintana<sup>2</sup>

Maritza Esther Águila Consuegra<sup>3</sup>

## Resumen

La escritura posee una función heurística, que permite la investigación de ciertos códigos que le permiten ofrecen significación a hechos los cuales deben explicarse. Se identificaron problemas en torno a las bases teóricas, y se podrá reflexionar respecto a la escritura como proceso-producto y como acto epistémico de transformación socio cognitiva del educando. Se ha lanzado un taller de escritura creativa a través de la lectura de un poema, para connotar los espacios de significación y autorregulación del acto comunicativo. Para evaluar la certidumbre del estudio se empleó el método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre-experimento, con un diseño de pre-test y pos-test. Los efectos positivos conseguidos en los educandos del grupo experimental con respecto a los niveles de creatividad y suficiencia, han demostrado la pertinencia y efectividad de las actividades propuestas.

**Palabras clave:** escritura; acto epistémico; producir-construir.

## Abstract:

Writing has a heuristic function that allows the investigation of certain codes in the meaning of facts which must be explained. Problems were identified around the theoretical bases, and with respect to writing as a process-product and epistemic act in the socio-cognitive transformation of the student. A creative writing workshop has been launched through the reading of a poem, to connote the spaces of meaning and self-regulation of the communicative act. To evaluate the certainty of the study, the pedagogical experiment method was used, in its pre-experiment mode, with a pre-test and post-test design. The positive effects achieved in the students of the experimental group with respect to the levels of creativity and proficiency have demonstrated the relevance and effectiveness of the proposed activities.

1 Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Profesor en Español y Literatura. Departamento de Educación Infantil. Universidad "José Martí Pérez" Sancti Spiritus, Cuba. Correo: israelacosta2203.az@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular e investigador del Cecess (Centro de Estudio de la Educación). Universidad "José Martí Pérez" Sancti Spiritus, Cuba. Correo: fcquintana@uniss.edu.cu <https://orcid.org/0000-0002-3849-5534>

3 Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar del Departamento de Español y Literatura. Universidad "José Martí Pérez" Sancti Spiritus, Cuba. Correo: maconsuegra@uniss.edu.cu <https://orcid.org/0000-0002-7092-5039>

**Keywords:** Writing; Epistemic Act; To Produce – To build.

## I. Introducción

“un aprendizaje es significativo cuando un individuo relaciona una nueva información, concepto e idea con la estructura cognitiva previa, por lo que el aprendizaje va a depender necesariamente de los esquemas conceptuales que el alumno ha construido en su relación...”

**Ausubel**

El papel de la lengua oral y su desarrollo antes que el niño comience en la escuela, es determinante, - sí a posteriori se desean lograr mejores conexiones entre lo que el niño dice y lo que este escribe; hay diferencias entre lo hablado y lo escrito; pero, no puede uno alejarse de la idea de que una habilidad complementa a otra en el proceso generativo. La habilidad de la escucha logra conducir la obtención del aprendizaje idiomático de calidad. La producción de textos escritos constituye un objetivo de referencia en la enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura, permite que los educandos expresen de manera coherente sus ideas, estructurándose ideas en cuanto que leer es comprender y comprender es construir significados; entonces, producir un texto, depende mucho de lo que se fue “capaz” de idear. De manera frecuente se escucha a profesores expresar: los educandos “no saben redactar”. No obstante, eso pudiera ser una expresión de la situación problemática, pero ¿Qué se hace hoy para que esto se revierta?, Porque no se puede fundamentar constantemente que no se sabe, si no se hace nada para cambiar la situación.

El docente debe conducir al educando para que no sólo, y aunque es un objetivo básico, hable bien que equivale a decir que, es coherente, se expresa con claridad, coherencia y precisión, aprenda a conversar e interactuar con los otros, y esto es substancial, porque es el principio de la cadena de significación comunicativa, y en la medida que lo oral permite la coherencia existirán mejores posibilidades para la expresión por escrito en cuanto resultado del proceso. Tolchinsky (1993) expresa que se van incorporando las ideas que surgen en el proceso de escribir-pensar-leer-reflexionar-pensar-escribir-pensar y de la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado. El educando debe saber que la escritura no puede ser un acto que canse sino, que aporta experiencias, en sí mismo es un proceso-producto que favorece el intelecto. Barthes, R. (1974); Cassany, D. (1989); Colomer, T.; Ribas, T. y Utset, M. (1993). Castedo, M. (1995); Camps, A. (1997); Arias, G. (2003); Carlino, P. (2003) corroboran que escribir es un acto de permanente recursividad, al tiempo que debe aprenderse y desarrollarse a través de proyectos integradores. La realidad educativa no obstante demuestra la existencia de carencias, tales como: Insuficiencias en el ajuste a la situación comunicativa, en correspondencia con el tema, empleo incorrecto de los elementos gramaticales (concordancia); falta de calidad en las ideas

y coherencia local y global desproporcionada; incorrecta delimitación de oraciones; pobreza en el vocabulario y sobre todo, escasa creatividad y participación del grupo en la construcción colectiva del sentido del texto.

En sí, estas “insuficiencias”, que hasta cierto grado son muy lógicas, porque no se trabaja lo suficiente, no pueden más que preocupar, pero alertar de lo mucho que falta por hacer todavía en las aulas, y en la vida, porque escribir es sin dudas una actividad social y creativa, por lo que nos formulamos ¿Cómo perfeccionar la producción de textos escritos en educandos del Octavo grado de la Educación Secundaria Básica?

El aporte práctico está dado por las tareas de aprendizaje mediante un taller de construcción del proyecto creativo, para fomentar un proceso de producción de textos escritos desde una dimensión epistémica; su concepción y aplicación consecuente permite en los educandos, acercarse a prácticas cada vez más integrales para construir significados, para que este proceso llegue a concebirse como una suma sociabilidad y de sensibilidad.

## II. Revisión de la literatura

La escritura es un acto de verbalización proceso-producto. La episteme: Decir y transformar

“Si nos pidieran una definición lo más breve posible de lo que es el acto de escribir diríamos: “Escribir es pensar. Porque escribir es tan complejo que no cabe exactamente en un acto definitorio” (Martín, 2001, p. 243). Reflexión lapidaria, si se toma en cuenta, que para escribir se necesita pensar, hacer; escribir es ante todo, y más, un proceso representacional e ideacional, donde el escritor genere un producto coherente y creativo. Colomer, Ribas y Utset (1993) nos hablan del “motivo” para escribir es:

[...] el hecho de variar la situación de escritura, el ofrecer finalidades distintas y en conexión con los intereses de nuestros alumnos, contribuye a crear una atención renovada hacia el trabajo escolar de escritura (...) Y tener buenas razones para querer escribir es, sin duda, la condición esencial para el aprendizaje de la escritura. (p. 1).

El mundo moderno le exige al hombre, pues, el dominio de la escritura como parte importante de su formación, ha de motivarse el ser humano por producir significados cada vez más coherentes, sensible ante los problemas que lo asedian constantemente; porque escribir es ascender, prosperar una idea, comunicarla, transformarla. Por ello, a través del lenguaje escrito se logra que el sujeto aprenda a utilizar lenguaje interno, pues el sujeto que está escribiendo expone en forma gráfica (representacional) lo que está plasmado en su mente, por lo que para (Vygotsky, 1981, p. 156) “en el lenguaje escrito como el tono de la voz y el conocimiento del tema se excluyen y se obliga entonces a usar muchas más palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la

forma más elaborada del lenguaje”. En consecuencia, concebir un texto con unidad, coherencia y claridad, que transmita información y logre captar la atención del receptor, depende de la misma comunicación, es decir, de las habilidades que los profesores desde un trabajo sistémico y sistemático hayan podido lograr para desarrollar habilidades, competencias y motivaciones para que el sujeto construya de lo fecundo y útil, un producto bello en contenido y en forma.

Escribir no es copiar, transcribir, aunque sea una actividad que se haga en las clases como parte de objetivos marcados; escribir no es reproducir, y véase que aquí que reproducir es imitar. No, escribir tiene que ser un acto de perpetuidad, de virtud. Escribir es una actividad de estilo y por qué no, de deleite, de satisfacción del escritor, por lo que para Arias (2003, p. 5) “es imprescindible que se creen situaciones reales de expresión y comunicación y se deben tener en cuenta las tres fases de este proceso: la preescritura, la escritura y la reescritura”, situaciones muy reales que condicionen en el educando la necesidad de decir y decirlo con cierta corrección y desde la emotividad, porque escribir es además una actividad de constatación de afectos. (Vygotsky, 1981, p. 66) de manera concluyente señala que: “...el desarrollo del pensamiento se determina por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño”; sin la exteriorización del pensamiento, el lenguaje, que es su envoltura material, no tendría sentido, no se comunicaría la actividad del sujeto; por lo que el lenguaje tiene un carácter eminente social, el educando vive en sociedad y hacia ella van los enunciados creados. Cassany (1989, p. 13) lo evidencia al formular que escribir “...significa expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas...” Lenguaje, pensamiento y humanización se consideran tres aspectos simultáneos de un mismo proceso, en el que se debe tener en cuenta el contexto histórico-social, y el sujeto que enuncia su mundo interior y lo que este ente ve; es pues, como el lenguaje nos hace más sensible, y a la vez nos humaniza. La relación pensamiento lenguaje en las composiciones, se materializa en el texto, en él se crean las ideas, criterios, conceptos, todo lo que significa un contenido para lo cual se requiere de una forma. Para Sujomlinski (1986)

[...] las composiciones de los niños son el resultado de un gran valor. Hay que ir con ellos a la fuente del pensamiento y el lenguaje, lograr que sus representaciones del objeto, del fenómeno, penetren por medio de la palabra, no solo en sus conciencias, sino también en sus almas y en sus corazones. El colorido emocional y estético de la palabra, sus matices más sutiles son la fuente vivificante de la creación infantil. La palabra vive en la conciencia del niño como una imagen brillante. (p. 330).

La composición de textos permite representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, de modo que podemos usar la escritura en su función representativa o ideacional. Ello quiere decir que la producción de textos es recursiva y estratégica, porque en la atribución de significados se determina la enunciación textual; porque el

texto, como diría Parra (1989, p. 5) es “la unidad comunicativa fundamental y encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados”. Cuando la escritura se “convierte” en transformadora de otros saberes, o de los saberes, vistos ellos como conjuntos lógicos de experiencias, cabe la intención de pensar que la escritura como acto consciente del educando, parte de dos escenarios, o por lo menos, lo vemos así: 1) la intención de decir, 2) la capacidad de expresarlo coherentemente; así, intención y capacidad nacen de la educación escritural, como pilares insoslayables de interés para reforzar y para enseñar en la escuela que la competencia es la habilidad del hablante ideal para actuar lingüísticamente, y actuar es cuando más, adecuarse al uso y a los contextos, puesto que Chomsky (1979) considera que la competencia puede entenderse a partir de dos niveles básicos como son: conocimiento y uso. En el primero, el hablante-oyente conoce las reglas que estructuran su lengua, y en el segundo, las utiliza para comunicarse con los demás. Camps (1997) expresa que “...el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás” (p. 2), germina de los procesos de contextualización y descontextualización, del análisis retórico del proceso, y surge de la necesidad de expresar coherentemente hechos que impactan en los autores de los textos y que sensibilizan a los lectores.

Rosenblatt (2002) además, explica que “el lector conforme construye sentido irá interpretando, reflexionando, evaluando, aceptando y rechazando significados” (p.14). Cassany (1990) explica entonces que “el alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo”. (p. 73). Hay que poner observación en la tarea que despliega en el educando la necesidad de concretarse en el producto-texto, y en la necesidad de intercambiar en el aula para llegar a la construcción colectiva. Escribir es problematizar, construir, es un revisar constante. La propia Carlino (2003) nos muestra el interés de pasar de un proceso de escritura pasivo a un proceso interactivo, al considerar la escritura como acto epistémico, pues “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”, como dijese además Miras (2000) “...no se entiende como un producto del pensamiento sino como una parte integral del mismo” (p. 73). Si leer es comprender, en tanto lectura atenta y cuidadosa; escribir es aportar significados, es construir sentidos, Castedo (1995) desde una concepción integradora propone que “un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas” (p.10), esto supone que la finalidad de escribir sea un hecho consciente, para que todos se creen sus juicios y los compartan, ello supone la diversidad de situaciones para lograr ese texto final y las estrategias que utilizan para producirlo. que vienen del texto y van hacia el otro texto (el texto del educando-escritor), por ello, para Por ello, se necesita de un proyecto en la clase para proporcionar estímulos, para permitir que se idee, porque escribir es necesariamente pensar,

generar, construir sentidos. De lo anterior se deduce que, en el programa de estudio, el tratamiento a la composición debe ser más específico y menos contradictorio. Y ello es lo que se necesita, un proyecto en el cual podamos corroborar una práctica de lectura y escritura más sensible y axiológicamente edificante desde la literatura como construcción y como expresara Foucault (1999, p. 356) el saber literario es producto de una problematización o “elaboración” de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos”, los que permiten que los alumnos profundicen, indaguen y creen.

### III. Metodología

El estudio se desarrolló en el período comprendido de septiembre de 2019 a abril de 2020, a partir de la aplicación del método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre-experimento, con un diseño de pre-test y pos-test, con control de la variable dependiente: Nivel de desarrollo de la producción de textos escritos en los educandos del Octavo grado. Este se expresa en la capacidad de los educandos para evaluar el propio proceso de construcción de textos, porque es allí donde los educandos expresan sus sentimientos, sus vivencias, sus saberes extra textuales y textuales (coherencia, claridad, recursos retóricos, etc.) Es donde se aprende a pensar. Para demostrar el impacto de la variable dependiente se proponen medir los siguientes indicadores que permiten dilucidar la referencia empírica en los siguientes términos:

#### 1. Dimensión: Contenido

**Indicadores:** 1.1. Ajuste al tema y a la intención comunicativa; 1.2. Ajuste a las características del texto poético; 1.3. Exposición ordenada de las ideas; 1.4. Determinar el juicio de valor; 1.5. Toma de posición respecto a los juicios para argumentar sus ideas.

#### 2. Dimensión: Desarrollo del léxico

**Indicadores:** 2.1 Uso adecuado de los sinónimos, adjetivos y verbos; 2.2 Empleo de vocablos y expresiones que más se ajusten a la realidad de lo que se argumenta.

Conforme a los indicadores se seleccionaron los métodos esenciales para determinar el estado de la variable dependiente antes (pre-test) y después (post-test) de la introducción de la variable independiente. Los métodos esgrimidos en ambos momentos fueron: la prueba pedagógica (pre-test y pos-test), y el análisis de documentos.

#### Prueba pedagógica (Pre-test)

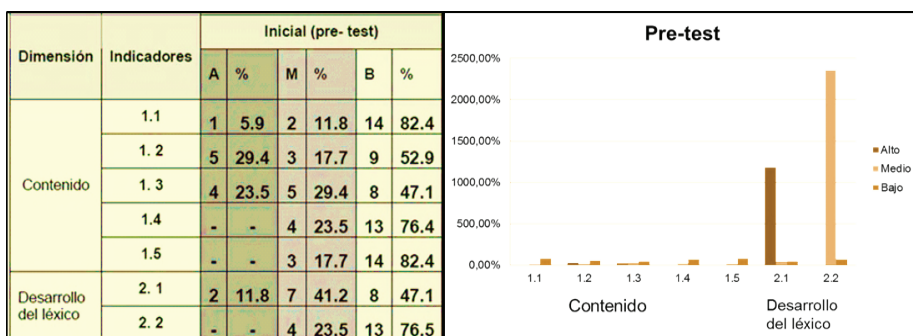
Para verificar el nivel de conocimientos que poseen los educandos para la escritura de textos creativos se aplicó una prueba pedagógica de entrada. Los resultados cuantitativos se reflejan a continuación:

**Cualitativamente este instrumento demuestra que:**

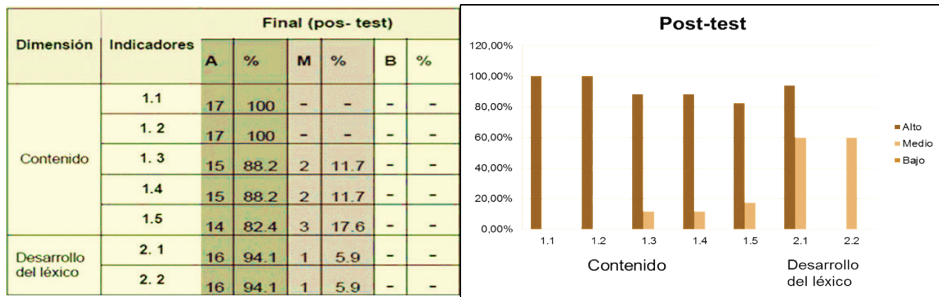
El 82.4% de los educandos en más de dos oraciones expresadas no establecen relación entre el tema y el contenido del texto, o con la intención comunicativa. El 76.4% de los muestreados no se ajusta a las características del texto creativo, al no expresar manifiestamente la toma de posición ni determinar el juicio de valor. En el 100% de los textos escritos por los educandos no se puede reconocer el orden que existe en la exposición de las ideas ni el cierre semántico del texto. En el 100% de los muestreados en las oraciones que conforman el texto no puede reconocerse el juicio de valor. El 100% de los educandos en la redacción del texto no expresa la toma de posición respecto al juicio de argumentar la idea esencial. El 76.4% no usa los sinónimos, adjetivos y verbos para no repetir las palabras dentro del texto. No emplean vocablos y expresiones que se ajusten a la realidad de lo que se describe aprendidas durante el desarrollo de la unidad por lo que vocabulario es muy escaso en el 88.8%. El grupo de instrumentos aplicados permitió ejecutar una valoración de la situación que presenta la producción de textos escritos como acto epistémico de generación y transformación de ideas, y como tipo generador de argumentos convincentes y creativos. Durante el estudio inicial ejecutado, se corrobora la necesidad de propiciar un proyecto áulico donde se propicie la actividad creativa de producción de textos donde se estimule el enriquecimiento, el diálogo y la escritura epistémica en un franco intercambio de ideas y significados cada vez más convincentes, coherentes y sensibles. Las tablas y gráficos que siguen así lo demuestran.

**IV. Resultados y discusión**

El diagnóstico ejecutado corrobora la problemática preexistente en relación con la producción de textos escritos en los educandos del Octavo grado de la escuela Secundaria Básica “Juan Manuel Feijóo Quesada”, en las tablas se exponen los resultados obtenidos durante la etapa de pre-test:



**Tabla y gráfico 1:** Resultados obtenidos antes de aplicada la propuesta de proyecto de actividad de producción de textos escritos (Pre-test)



**Gráfico y Tabla No. 2:** Resultados obtenidos antes de aplicada la propuesta de proyecto de actividad de producción de textos escritos. (Post-test)

La mayoría de los educandos evidencian dominio del contenido referido al ajuste al tema y a la intención comunicativa, a las características del texto poético, exponen ordenadamente las ideas, así como pueden determinar el juicio de valor y toman posición respecto al juicio de argumentar. Del mismo modo se estima una utilización adecuada de los sinónimos, adjetivos y verbos y el empleo de vocablos y expresiones que más se ajusten a la realidad de lo que se argumenta en el texto (su saber resumido en su conocimiento del mundo). Los resultados fueron mucho más optimistas, pues predominan las evaluaciones de bien y regular, en cada uno de los indicadores muestreados, y se comprueba como asciende el nivel de participación en la construcción del sentido del poema. Por lo que las autoras Llamazares y Alonso-Cortés (2016) lo corroboran al determinar que “son las prácticas pedagógicas sistemáticas de los educadores las que deben garantizar la adquisición de los conocimientos que entran en juego cuando se lee para acceder al sentido de los textos y cuando se escribe para producir textos con sentido”. (p. 152)

A continuación, se ejemplificará con una práctica pedagógica sistemática con una de sus actividades creativas, a través del poema Cortaron tres árboles, de Federico García Lorca, cómo los alumnos escribieron y leyeron para problematizar y analizar. Veamos un ejemplo, desarrollado en un grupo de Octavo grado a propósito de la producción colectiva de un poema desde un proyecto de escritura, relacionado con la obra de Lorca (carácter de subsistencia y conservación del medio ambiente) antes citada. En aras al espacio del cual se dispone se reproducirán solos fragmentos de la conversación sostenida en el proyecto de escritura a través del intercambio y el razonamiento, porque como expresa Barthes (1974, p. 4) “la inclusión de una visión más ‘variada’ del texto, opuesta a una ‘visión obvia’ es que considera al lector como un ‘productor’ en vez de un ‘consumidor’ de la información que aporta el texto” (p. 4). Y, ello es lo que se pretende, que cada educando sea un “autor”, más que mero ente de “aceptación” del mensaje. Puede verse como, en tanto el escribir permite reflexionar sobre el propio pensamiento, objetivar las ideas, así como transformar el conocimiento, es para Miras (2000) desde la perspectiva de su uso, cumple una doble función: la comunicativa y la representativa. La composición de textos permite representar, crear o recrear los



objetos de nuestro pensamiento. Se coincide con Cavalli (2011) que cuando se educa la reflexividad se ofrece espacios al educando para resolver y pensar, que no es más que prepararlos para construir su cosmovisión del mundo.

DOCENTE: Fijense cómo, también en un poema se puede contar, ¿qué se cuenta en el poema? Ya lo trabajamos en la clase anterior; ¿qué pueden decirme?

LAURA: Bueno, es cierto, es un poema distinto, parece un cuento; es muy especial porque en cada una de las palabras, esta que se nos presentan, están las acciones (Eran tres, Eran dos, y... todo lo demás).

FLAVIA: Sí, es cierto, porque en el poema de Lorca, se insiste, yo lo veo así, cómo daña la tala indiscriminada al medio que nos rodea. Pues propongo, como título "La vida de los árboles", no sé si les parece.

DOCENTE: Pues bien, es muy lógico, se habla de la vida de alguna manera, cuando se va gradando, es decir, se va de mayor a menor, y se ve cómo se extingue la vida; muy bien. ¿Qué opinan de la idea de Flavia y lo que nos dijo Laura?

CAMILO: ¡Ah!, pues... mire maestro, es muy buena la idea, y se le añadimos al título...La vida y la muerte, porque como usted dice, hay palabras que dicen muy bien que esa vida se extingue, bueno, es lo que creo...

DOCENTE: ¿Qué creen de lo que opina Camilo?

DANIEL: Bueno, me parece perfecto, vida y muerte, resumen mucho la idea del poema de Lorca. Vida (árboles) y las hachas que luego la pudiéramos sustituir por otro. Sí, sí...

ROXANA: Sí, me gustan las ideas de Flavia y Laura y la de Camilo; no hay que mencionar la palabra "árbol", si ya sabemos que se va a hablar de ellos, por eso digo que "La vida y la muerte", luego en desarrollo ya se podrá hablar de los árboles...

FERNANDA: Estoy de acuerdo, y si los árboles se extinguen, pues esta palabra es sinónimo de muerte, de colapso...

DOCENTE: Entonces, qué título pudiera permanecer, todos coinciden en que "La vida y la muerte"

(Grupo asiente al docente como muestra de aceptación)

DOCENTE: Pues el título es "La vida y la muerte".

(...)

DOCENTE: ¿Qué ideas podrían agregar al nodo ERAN TRES...?

FERNANDA: Eran tres árboles que en bosque estaban... o con una metáfora muy linda, "Eran tres árboles vivos que habitaban..."

DOCENTE: ¿Les parece que puede ser tomada la idea de Fernanda?

CAMILO: Sí, muy lógica, porque ya comienza a gradarse el sentido de la vida, y para que tenga relación con el texto.

LAURA: Sí, coincido con Fernanda, pero si le añadimos "...En un bosque, eran tres árboles que habitaban...", la idea del bosque, me parece que nos indica donde ocurren los hechos, porque puede haber árboles en la ciudad, pero en el bosque la acción es más natural, creo que más lógica...

FERNANDA: Bueno, sí, vamos a tomar la idea Laura, me parece excelente.

DOCENTE: Todos lo creen así, muchachos.

(Grupo asiente al docente como muestra de aceptación)

DOCENTE: ¿Qué ideas podrían agregar al nodo ERAN DOS...?

FLAVIA: Yo agregaría "Eran dos..." y no repetiría la palabra "árboles", para que no pierda la progresión de la idea... y luego entonces colocaría... "Eran dos... que la senda abría..." porque me parece que "la senda", nos da idea de camino, de existencia...de vida.

DOCENTE: ¿Qué creen...?

CAMILO: Muy bien por Flavia, pero si ella me permite, añadirle... "Eran dos, que la senda "iluminaba", porque este adjetivo me refuerza más la idea de existencia de los árboles...

LAURA: Estoy de acuerdo, sí, ¿Flavia qué crees?

FLAVIA: Sí queda más clara la intención. Nos quedamos con esa idea, pero si Lorca nos ofrece una metáfora en su poema referidas a las hachas; lo más lógico es que nosotros pongamos una parecida para que de la idea de proceso, de que los árboles los estaban talando; propongo sustituir la palabra hachas por otra que exprese la idea de golpe, daño, es "Vino la hora con las antorchas, para zanjar lo humano"; los humanos queman desgraciadamente sin cesar muchos bosques, y los bosques son símbolos de vida.

DOCENTE: Están todos de acuerdo.

(Grupo asiente al docente como muestra de aceptación)

DOCENTE: ¿Qué ideas podrían agregar al nodo "ERA UNO...?"

FERNANDA: Uno me comunica, ya la misma sucesión de la insatisfacción de ver los árboles, porque manos necias acaban con la vida, y que ya iban muriendo esas vidas. Propongo, "Era uno, el único árbol, que la vida tenía..."

Daniel: Sí, pero, y si ponemos después de esta frase, una personificación, que todos sabemos que es un recurso donde se le da vida a la inanimado; yo diría como dijo Fernanda "Era uno, el único árbol, que la vida tenía...". y agregó, "Vida que llora por la infelicidad", ya que la desdicha de la naturaleza es el colapso de sus pulmones naturales: los árboles...

DOCENTE: ¿Están todos de acuerdo?

(Grupo asiente al docente como muestra de aceptación)

DOCENTE: ¿Qué ideas podrían agregar al nodo "ERA NINGUNO...?"

LAURA Y DANIEL: (Coinciden) Maestro, "ninguno" es un pronombre indefinido, y además, en el análisis que hicimos en la clase, usted nos hacía ver, que entre "uno" y "ninguno" había una oposición, o sea, que uno restringe al otro; donde "uno" comunica (la existencia, la vida) y "ninguno" comunica (la muerte, la inexistencia). Por ello, Laura y yo, pensamos que la idea que podemos utilizar para ampliar este nodo es "...asesinado quedó el árbol, vacía la vida, e inerte el Sol", porque el sol es ese símbolo de vida, y en el poema de Lorca, no aparece, pero la palabra "día" lo sustituye.

DOCENTE: ¿Están todos de acuerdo? Aunque me parece muy ilustrativa la idea.

FLAVIA: Vale la idea, que lirismo el de Laura y Daniel; a mi me gusta, solo que si se le añade una palabra, una sola al final de todo, que signifique muerte, pero sin decirlo, "... (Vestigio ensombrecido, quedó extinguida el agua, la luz y la felicidad)."

DOCENTE: ¿Están todos de acuerdo? (Grupo asiente al docente como muestra de aceptación)

DOCENTE: ¿Están escribiendo todas las ideas? Porque ahora vamos a organizarlas, según los nodos propuestos. ¿Les parece? (Grupo asiente al docente como muestra de aceptación).

Fig. 1: Transcripción del proyecto de foro de discusión del poema Cortaron tres árboles

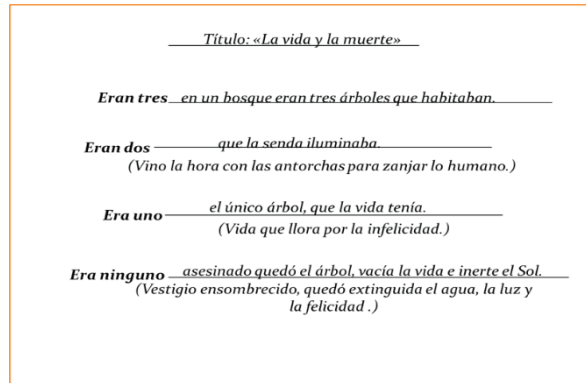


Fig. 2: Esquema narrativo del poema construido en el grupo

## V. Conclusiones

La revisión bibliográfica efectuada permite afirmar que la producción de textos escritos constituye un objetivo básico en la enseñanza de la Lengua y la Literatura en sus diferentes niveles, sobre todo en el Octavo grado; pero no siempre se logra que los educandos expresen sus ideas de forma correcta, fluida y coherente, porque tampoco se ha motivado su conducta, se le han propuesto actividades originales de creación, se le permitió que intercambiaran e interactuaran. De manera habitual y así consta en la experiencia pedagógica, maestros y profesores plantean que los educandos no saben redactar, y es una frase común en estos tiempos, más cuando tampoco se invierte “el” tiempo y “ganar” para enseñar realmente qué es redactar. Hay que enseñar a escribir, y eso equivale que primero se sepa cómo: 1) Partiendo de los saberes previos, estimularlos; 2) Conversar, interactuar, dialogar; 3) Autorregular sus comportamientos escriturales, al usar las secuencias de aprendizaje para crear sentidos. La constatación inicial realizada permitió corroborar que aún persisten insuficiencias en la escuela porque debe entronizarse que escribir es sostener un diálogo con las experiencias, las motivaciones y percepciones de la realidad, para mediante actividad creadora enseñar y promover prácticas de interiorización. Como propuesta de solución al problema detectado se elaboró un proyecto de construcción de textos, donde con el objetivo de lograr un producto coherente, trasmisor de sinceridad, se llegara a la esencia comunicativa de argumentar los planteamientos que generaba la participación activa; dieron elementos razonables, fueron más creativos y flexibles, usaron sinónimos, adjetivos y verbos y el empleo de vocablos y expresiones que más se ajustaran a la realidad de lo que se enunciaba en el poema objeto. La evolución favorable en los indicadores declarados reconoce que la actividad de construcción como acto epistémico y creativo, supone el dominio del tema, todo lo cual permite que se expresen con ajuste al contenido y a la forma; saber determinar la intención comunicativa. Necesitamos, por eso, en las aulas, para hacer valer la idea de lo significativo

un tipo de escritura por proyectos donde se enseñe y se aprenda a conversar; donde se resuelvan los problemas en la colectividad, porque quedó demostrado que escribir es una manera de ver la vida para poder actuar sobre ella.

### Agradecimientos

Esta publicación obtuvo el financiamiento de: El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH).

### VI. Lista de referencias

Arias, G. (2003). Hablemos sobre la comunicación escrita. Cartas al maestro 6. La Habana: ICCP. Editorial Pueblo y Educación.

Ausubel, D. (1983). Las condiciones del aprendizaje. Buenos Aires: El Ateneo.

Barthes, R. (1974). *S/Z*. New York, NY: Hill and Wang.

Camps, A. (1997 enero-marzo) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20 24-33.

Carlino, P. (2003 enero-febrero-marzo). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, No. 20, 409-419.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión escrita. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Lectura y Vida*, año 16, 3, 1-27.

Cavalli, C. (2011 sep-oct). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 4(3), pp. 24-37.

Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Colomer, T.; Ribas, T. y Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Revista Aula*, 14, 23-28.

- Foucault, M. (1999). “Polémica, política y problematizaciones”. En Foucault, M. Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- García Pers, D. (1976). Didáctica del Idioma Español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Llamazares Prieto, M. T. y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71, 151-172.
- Martín, Vivaldi, G. (2001). Curso de Redacción. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Revista Infancia y Aprendizaje, 89, 65-80.
- Parra, M. (1989). La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del Español en el nivel universitario. Universidad Nacional. Facultad de Ciencias. Colombia.
- Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.