

MEJORAR LA ESCRITURA ACADÉMICA APRENDIENDO GRAMÁTICA:
PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Fabián Alexis Oliveros Rangel

Asesor:
Humberto Sánchez Rueda

Anteproyecto de tesis para optar al título de
especialista en pedagogía para la educación superior

Universidad Santo Tomás - Facultad de Educación
Especialización en Pedagogía para la Educación Superior
Bogotá, 2019

Tabla de contenido

0	Introducción.....	3
1	Justificación y planteamiento del problema.....	4
2	Objetivos.....	8
2.1	Objetivo general.....	8
2.2	Objetivos específicos.....	8
3	Antecedentes.....	9
4	Marco teórico.....	14
4.1	Alfabetización académica y literacidad.....	15
4.2	Géneros discursivos.....	16
4.3	Gramática, puntuación.....	16
4.4	Proceso de escritura.....	17
4.5	Metacognición.....	18
5	Diseño metodológico.....	19
5.1	Tipo y enfoque.....	19
5.2	Ruta.....	19
5.3	Análisis de resultados.....	21
6	Bibliografía.....	22

Introducción

El origen de esta investigación (que se ampliará en el contexto de la Maestría en Educación de esta universidad) es la recurrente preocupación por la calidad de la escritura de los estudiantes universitarios y las múltiples propuestas teóricas para abordar este problema. Entre todas ellas, puede identificarse que algunos teóricos defienden la importancia de enseñar gramática, aunque de una forma distinta a como se hizo en el pasado. Fundamentalmente, para esta investigación, se considera importante como una forma de entender la escritura narrativa y argumentativa, y también una herramienta valiosa para poder hablar sobre los textos producidos con miras a mejorarlos.

El hilo argumental básico de este trabajo es el siguiente: si hoy día la enseñanza de escritura se concibe como parte de la alfabetización académica (Carlino), que es enseñar a escribir en/según las disciplinas, si esos géneros o disciplinas se pueden caracterizar en términos sintácticos (Parodi, Sabaj, Sánchez), si se reconoce que en el proceso de escritura la revisión es fundamental (Flower y Hayes) y en ella es de mucha ayuda la metacognición (Carreño, Mejía), y si además el lenguaje no es solo una cuestión de forma sino que ayuda a crear el pensamiento o el conocimiento (Otañi, Ciapuscio y otros), aprender de sintaxis y saber ponerla al servicio de sus intenciones comunicativas será muy importante para los estudiantes. Justamente a esa dirección apuntan las investigaciones de quienes aún defienden la importancia de la gramática, en contra de la tendencia a relegarla al olvido o solo para los especialistas. ¿Cómo podría alguien revisar sus textos si no sabe de gramática? Por ende, la propuesta central aquí será una secuencia didáctica que aborde una parte de ese universo: la estrecha relación sintaxis - puntuación, y su utilidad para el escritor desde las primeras versiones hasta las revisiones finales.

En el primer capítulo se presenta en mayor detalle la situación problema y se justifica la importancia de este estudio. En el segundo se plantean rápidamente los objetivos de la investigación, para pasar al tercero a mostrar los antecedentes investigativos y teóricos más significativos. Con esa perspectiva, se plantea en el cuarto capítulo un marco teórico que alimentará la secuencia didáctica, la cual se esboza en el capítulo quinto junto a otras acciones que acompañan esta investigación (evaluación a los estudiantes antes y después de la secuencia). Se cierra el documento con un breve comentario de resultados y la bibliografía consultada.

1. Justificación y planteamiento del problema

El asunto que busca tratar esta investigación tiene dos caras: por un lado, las falencias que muchos estudios han encontrado en la escritura de los estudiantes de educación superior; por otro, el descrédito que ha sufrido la gramática como contenido fundamental enseñado en los cursos sobre escritura, lenguaje, etc. En esencia, la propuesta que se hará aquí es la creación de una secuencia didáctica que trabaje conjuntamente puntuación y sintaxis, con el fin de mostrar la utilidad del conocimiento gramatical para mejorar algunos aspectos de la producción escrita estudiantil. Este rápido resumen necesita, sin embargo, un desglose más detallado.

Para empezar, está la problemática de la lectura y la escritura en la educación superior. Es frecuente la queja o la preocupación entre los profesores sobre las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes. Más allá de ese nivel informal o de opinión, ha habido investigaciones que han buscado caracterizar qué tanto o cómo se lee y se escribe en las universidades. Existen estudios para varios países de Latinoamérica y la revisión bibliográfica muestra que Colombia, Argentina y Chile son países donde abundan las investigaciones al respecto. Para el caso colombiano, una de ellas fue hecha en 2015 por Redlees (Red de Lectura y Escritura en Educación Superior), una red académica de universidades colombianas que “actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones y los docentes para fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura en la formación superior”, según consta en su página web. De dicho estudio es pertinente resaltar algunas conclusiones:

- 1) En la mayoría de los casos, la educación media no prepara lo suficiente a los estudiantes para los retos en lectura y escritura que deberán enfrentar en la universidad.
- 2) No se ha logrado todavía aunar plenamente, en la universidad, los esfuerzos de profesores expertos en escritura y profesores disciplinares para que los estudiantes pulan sus habilidades como escritores en las diferentes materias que cursan.
- 3) Los cursos de lectoescritura para primeros semestres que se han popularizado no tienen, en su mayoría, un impacto duradero y significativo.

- 4) Sin embargo, existen experiencias esperanzadoras: cursos o docentes que los mismos estudiantes exaltan por el aprendizaje en habilidades de lectoescritura que les permitieron tener.

En la mencionada investigación, suele mencionarse la “perspectiva de la alfabetización académica”, concepto del cual Paula Carlino ha sido pionera en América Latina y que ha tenido una gran acogida entre los estudiosos. Otros enfoques relacionados son el de literacidad, escritura a través del currículo y la nueva retórica. Todos buscan dar cuenta de la situación que implica el paso por la educación superior, ese aprendizaje de nuevas formas de escribir, de comunicarse, y del hecho de que cada área (historia, matemáticas, derecho, etc.) tiene textos distintos a los de las demás (por ejemplo, un reporte clínico o una sentencia judicial son textos privativos de sus disciplinas respectivas; un artículo científico en biología se escribe diferente que en literatura). Con base en esos enfoques, puede plantearse el siguiente panorama, que será ampliado en el marco teórico:

- En cada disciplina (o en cada carrera), existen formas particulares de escribir, de comunicarse, y parte del aprendizaje en la universidad es justamente apropiarse de ellas. Los profesores deben velar por que sus estudiantes logren este objetivo y no suponer que ellos solos podrán sortear la dificultad. Por tanto, es pertinente tener claro la diferencia entre enseñar (e investigar sobre) el discurso propio de la disciplina, por un lado, y las estrategias didácticas que permiten a los estudiantes apropiárselo, por otro.
- Existen géneros discursivos, y estos pueden caracterizarse de distintas formas. Por ejemplo, un artículo científico es diferente a un manual de procedimientos o un libro de texto para estudiantes, y cada uno de estos textos puede verse como un género. Para caracterizarlos, puede recurrirse a variables como público objetivo, intención comunicativa, longitud, etc. o bien hacer un trabajo más detallado para distinguirlos a nivel de estructura de las oraciones, movidas retóricas, léxico usual, entre otras.
- La tradicional enseñanza de la gramática (muchas veces reducida solo al análisis sintáctico de oraciones) no responde a las tendencias actuales en la lectoescritura ni es suficiente para mejorar la escritura de los estudiantes. No obstante, un criterio

recurrente para calificar sus escritos es la corrección gramatical (y ortográfica), que surge del respeto a ciertas normas del español y a los usos consagrados, por la tradición y los académicos, de ciertos giros y palabras especiales.

- La escritura no es una habilidad que se aprenda rápido, fácil, ni desligada de otros contenidos. Tampoco es una mera información (como podrían serlo las fechas de eventos históricos). Lo ideal es que se trabaje y se entienda no sólo como un vehículo para comunicar conocimientos disciplinares sino para construirlos, para aprenderlos, dada la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje.

Ahora bien, si se piensa en el español como objeto de estudio y en su correcta escritura, una institución fundamental es la Asociación de Academias de la Lengua Española, encabezada por la Real Academia Española. La *Ortografía* y la *Gramática* publicadas en 2010, fruto de la labor conjunta de las 22 academias nacionales, dan cuenta tanto de las variaciones regionales del idioma como del núcleo común a todos los hispanohablantes. En dichos volúmenes, la sintaxis sigue jugando un papel fundamental (junto a la morfología, la fonética, etc.); de modo que la institución con mayor tradición de estudios sobre la lengua sigue reconociendo la importancia de ese enfoque, en diálogo con otros. En particular, y a modo de ejemplo, a la hora de estudiar el uso de los signos de puntuación; los estudiosos también recurren fuertemente a la sintaxis al establecer diferencias entre los idiomas). La terminología técnica que se ha afianzado con los años sigue vigente tanto en los estudios puros de lingüística como en aquellos sobre el aprendizaje de una segunda lengua (sea español u otra). De hecho, cualquiera que haya estudiado otro idioma ha tenido que apropiarse de nociones gramaticales, proceso que se facilita si se cuenta con un entendimiento previo de la gramática española.

Finalmente, conviene mencionar que varios autores reconocen la validez de las teorías de alfabetización académica pero también defienden la importancia de que los estudiantes aprendan gramática. Gaiser (2013) afirma que hay suficientes razones para enseñar esta disciplina: “[primero,] porque estimula el pensamiento formal (Vigotsky, 1995; Otañi y Silvestri, 2008) y segundo, porque permite a) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua (Di Tullio, 1997, 2000; Camps y Zayas, 2006; Otañi y Silvestri, 2008), b) la incorporación del metalenguaje (Di Tullio, 1997; Camps y Zayas, 2006) y c) la ejercitación de las

habilidades cognitivas implicadas tanto en la comprensión como en la producción textual (Di Tullio, 2000; Ciapusio, 2006; Otañi y Silvestri, 2008)”. Se conservan aquí las citas que ella hace a otros autores para mostrar el sustento de las afirmaciones de Gaiser. Concluye ella, páginas más adelante, que

para que la reflexión metalingüística durante la textualización sea posible es requisito indispensable que los estudiantes posean previamente conocimientos sobre este campo. [Por tanto,] las posibilidades de reflexión de los estudiantes son directamente proporcionales a los saberes gramaticales que poseen sobre su lengua materna y [además] la ampliación y el enriquecimiento del conocimiento gramatical redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa de los estudiantes (Gaiser, 2013).

Así pues, cabe preguntarse si será posible retomar la sintaxis como un conocimiento transversal, que ayude a iluminar aspectos de las prácticas de escritura, codificar en qué aspectos fallan los estudiantes, dar pautas para subsanar sus debilidades, etc. Ello implicaría diseñar alguna secuencia didáctica que les permita tener un metalenguaje para hablar sobre sus textos y también acercarse a la conciencia que tienen los profesores, como lectores, al momento de corregirlos. La experiencia personal del investigador sugiere que podría ser un camino fructífero, y marca también la elección de la población objeto de estudio, pues existe ya una trayectoria de trabajo en ese contexto. Por ende, la pregunta que guía este estudio es la siguiente: ¿Qué aportes le daría a la escritura de los aprendices del SENA una secuencia didáctica que trabaje puntuación y sintaxis?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Mejorar la redacción de textos narrativos y argumentativos en la población objeto de estudio (aprendices SENA) mediante una secuencia didáctica que enfatice la relación entre construcción de textos, sintaxis oracional y signos de puntuación.

2.2 Objetivos específicos

- Diseñar y aplicar la secuencia didáctica según los antecedentes y marco teórico que se consideraron para esta investigación.
- Construir pruebas e indicadores que permitan medir tanto el conocimiento sintáctico como el uso de puntuación en los aprendices.
- Comparar el rendimiento inicial con el rendimiento después de trabajada la secuencia, para verificar su efecto.

3. Antecedentes

Beneroso, Laura, “La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis. Propuesta didáctica y confirmación experimental”. La autora muestra que la enseñanza conjunta de puntuación y sintaxis mejora la comprensión sobre ambos temas en los estudiantes. Su población objeto de estudio fueron 68 estudiantes de nivel B1 según el MCER y los dividió en dos grupos: uno experimental al cual se le “enseñó la sintaxis en relación con la puntuación”, mientras que al grupo de control se le enseñó sintaxis de una forma “tradicional, aislada completamente de la puntuación” (Beneroso, 2013). Valga decir, en la versión consultada la autora no ahonda en detalles sobre las dos formas de enseñanza. A ambos se les aplicó una prueba de conocimientos y se evidenció que en general no eran muy profundos. Una semana después de terminada la intervención (que duró cuatro semanas) se aplicaron nuevas pruebas y se encontró que el grupo experimental tuvo una mejoría más acentuada, pues en la prueba diagnóstica estaba ligeramente por detrás del otro grupo.

Es un antecedente cercano pero la propuesta surgida de la presente investigación se distingue porque busca enseñar tanto sintaxis como puntuación, sin priorizar la primera, y porque se aplicará con hablantes nativos de español. Conviene aquí citar parte de sus conclusiones: la tercera reza “Cuando la enseñanza de la sintaxis se hace en relación con los signos de puntuación, la comprensión y el entendimiento de la sintaxis es más sencillo para los alumnos porque la contextualiza”; y la cuarta y la quinta se pueden unir en una: “la integración de ambas disciplinas lingüísticas permite una mejor comprensión lectora [porque] La sintaxis logra una mejor comprensión de los signos de puntuación” (Beneroso, 2013).

Fallas, Cristian, “Sintaxis y puntuación en la ortografía académica: algunos casos específicos”. El autor glosa la normativa de la RAE frente a los signos de puntuación y muestra que su uso se robustece con el conocimiento sintáctico. En particular, analiza si debe usarse o no una coma cuando hay ciertos elementos en la oración (conectores, complementos circunstanciales, entre otros), así como la pertinencia de los dos puntos en ciertos lugares de las oraciones. El valor de este trabajo estriba en que amplía lo dicho por

la RAE en su *Ortografía*, complementa sus argumentos y ayuda a entenderlos mejor; por lo tanto, se considera un antecedente por sugerir nuevos caminos didácticos para esos mismos contenidos.

Valgan dos ejemplos a modo de ilustración: 1) El autor argumenta por qué en la oración *Dijo que mientras ella fuera la jefa, no permitiría ese atropello* es más conveniente añadir una coma tras la palabra *que*. La razón fundamental es que la oración subordinada es *Ella no permitiría ese atropello mientras fuera la jefa*, no solo la expresión de tiempo *mientras...jefa*. Ese uso incorrecto de la coma puede inducir errores de lectura o, por lo menos, hace menos eficiente la operación del lector. 2) Una coma puede establecer una buena diferencia en el significado. Al decir *Tienes que estudiar con más atención para que te quede claro*, se entiende que el propósito de estudiar es la claridad, en cambio al decir *Tienes que estudiar con más atención, para que te quede claro* el hablante/escritor, gracias a una coma, pasa a hacerle una advertencia/amenaza a su interlocutor (por ejemplo, de un padre a su hija).

Camps, Ana y Zayas, Felipe (coord.), “Secuencias didácticas para aprender gramática”. Tal como lo sugiere su título, este libro recopila varios trabajos de profesores españoles en la enseñanza del idioma. Contiene dos capítulos iniciales de consideraciones teóricas sobre cómo deben ser estas secuencias. En uno de ellos, Zayas se apoya en otros autores para proponer una enseñanza de la gramática basada en un enfoque comunicativo: primero se menciona a Castellá (1994), cuya “propuesta de contenidos [en morfosintaxis] tiene una doble orientación: conocimiento de la norma gramatical y apropiación de un metalenguaje básico”. Después menciona a Bernárdez (1996), quien afirma que “las estructuras serán la consecuencia del uso de la lengua, porque éste no es en absoluto arbitrario o azaroso, sino que obedece a algunos principios de carácter fundamental”; por tanto, deben estudiarse preguntas como “¿Por qué, cuándo y cómo se usa la pasiva? ¿Cuándo, cómo y por qué desplazamos elementos a la primera posición de la oración? [...] ¿En qué circunstancias elegimos el perfecto simple o el compuesto? Estas cuestiones, y muchas otras parecidas, tradicionalmente forman parte de la gramática, de la sintaxis, pero su explicación es parecida a la de fenómenos puramente textuales”. Justamente esa es la orientación que busca dársele a esta secuencia, de suerte que los fenómenos sintácticos se estudien en

conexión con su uso en el ámbito académico. Por ejemplo, la primera pregunta, “¿por qué, cuándo y cómo se usa la pasiva?” puede ampliarse cerrándola con “al narrar un acontecimiento”/ “al hacer una argumentación”.

Carreño, Ibette. “Pienso, luego escribo: metacognición y competencia argumentativa escrita”. Este estudio muestra el impacto positivo que tiene sobre un grupo de estudiantes de décimo grado el aplicar a conciencia las etapas del modelo de Flower y Hayes. Éste y otros estudios (como Mejía, 2018 y Briceño, 2014) coinciden en que planear el texto y tomarse el tiempo de revisarlo (individualmente y con apoyo de compañeros) mejora su calidad de forma significativa. Los tres estudios mencionados se parecen en que le enseñan a un grupo de estudiantes unas estrategias metacognitivas y de planeación de su texto; ellos, al recibir esa información y aplicarla, comprenden que la escritura también tiene un método y que usando las técnicas adecuadas mejoran tanto los resultados como el proceso (saben mejor qué hacer, tienen ya un procedimiento que seguir).

Se considera un antecedente por usar una secuencia didáctica sobre la escritura argumentativa; al mismo tiempo, el objetivo de la presente investigación es dotar de más herramientas a los estudiantes cuando enfrenten la fase de revisión, aunque, como se verá en el marco teórico, los conocimientos gramaticales se ponen en juego desde las primeras etapas de escritura.

Carlino, Paula. “Alfabetización académica 10 años después”. La autora distingue, por un lado, el proceso educativo que debe hacer la universidad para que sus estudiantes logren calidad en su escritura, y, por otro, resalta que cada comunidad académica produce textos según convenciones propias. Inicialmente, en su artículo de 2003, ella había llamado alfabetización académica a lo segundo, pero en este artículo prefiere reservar esa definición para lo primero, es decir, para los procesos (tanto educativos como administrativos) que deben hacer las IES para garantizar que los estudiantes logren insertarse en sus culturas escritas disciplinares. Así pues, lo segundo viene a ser más parecido a la literacidad o al escribir a través del currículo. Se desprende también una consecuencia importante: la bibliografía sobre alfabetización académica entre los años 2003 y 2013 (por lo menos) usa

ese término para algo diferente a lo que hoy lo usaría su autora. Sobre estos temas se hará una discusión más amplia en el marco teórico.

Parodi, Giovanni y Burdiles, Gina. “Leer y escribir en contextos académicos y profesionales”. En esta compilación (Universidad Católica de Valparaíso) se caracterizan los textos de varias disciplinas, desde un punto de vista lingüístico, que incluye gramática, retórica, pragmática, semiótica, teoría de géneros discursivos, etc. Según su introducción, “en la mayoría de estas investigaciones se adopta una perspectiva desde la lingüística de corpus y se busca analizar amplias muestras de textos, con el fin de producir resultados empíricos robustos y alcanzar hallazgos significativos[; además,] aportar tanto a la replicabilidad de estas investigaciones como a un propósito didáctico”. Para esta investigación, son de particular interés los capítulos 12 y 13, pues en ellos prepondera una perspectiva sintáctica.

Sánchez, Alexander. “Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento”. Este artículo surge de un estudio de caracterización lingüística de 20 artículos investigativos en ciencias sociales. El apartado 4, en el que se muestran los “modalizadores”, es relevante para esta investigación porque muestra y caracteriza las “movidas retóricas” presentes en los artículos estudiados.

Sabaj, Ómar. “Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica”. Sabaj realiza un análisis informático de un corpus de 162 investigaciones publicadas entre 2000 y 2008 en Chile, buscando los patrones léxicos y sintácticos allí presentes. En este trabajo, el autor discute el término “movidas retóricas”, que en otros trabajos se ha usado con diferentes significados y opta por hablar de “propósitos comunicativos”, unos de los cuales son retóricos y otros metodológicos. Así, por ejemplo, “Explicita el objetivo de la investigación”, “Analiza y/o interpreta una obra”, “Detalla el origen o la forma de obtención de los datos”. En general, estos propósitos tienden a realizarse en alguna sección en los diversos artículos y con estructuras sintácticas similares. Por ejemplo, el propósito “Analiza los resultados a la luz de las teorías empleadas en la investigación”, según dicho

estudio pudo observarse con un patrón SN+ fue+adj+SP+SN, como en la oración “El consumo de vitaminas fue similar en ambos grupos”.

Se considera un antecedente importante porque parte de lo que puede mostrar a los estudiantes la secuencia propuesta en esta investigación es que las oraciones no sólo tienen una estructura como entes abstractos, sino que ciertos propósitos comunicativos suelen realizarse con oraciones de estructura similar; además, comprender esto y las posibilidades de reordenarlo, dota a los estudiantes con técnicas explícitas para reescribir sus producciones, cuando sea necesario. El propósito es dar una posible solución a la situación en que un profesor solicita reescribir un párrafo y el estudiante no tiene herramientas para llevar a cabo esa tarea.

“¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?”. Diagnóstico de las prácticas de lectura y escritura que, en general, apuntala la pertinencia de trabajar dichas habilidades a lo largo del currículo y con la conciencia de que pulirlas ayuda a insertarse en las comunidades académicas. Sus hallazgos y recomendaciones están alineados, en líneas generales, con los de investigaciones realizadas en países como Argentina o Chile.

4. Marco teórico

4.1 Alfabetización académica y literacidad

El enfoque teórico de **alfabetización académica** es uno de los que más aceptación ha ganado desde finales del s. XX en la teoría sobre escritura y lectura en América Latina. Su figura más reconocida es la argentina Paula Carlino, que lo planteó inicialmente en un libro de 2005 (*Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*). Sin embargo, en 2013 publicó un artículo (“Alfabetización académica diez años después”) donde lo define así:

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (370).

De aquí se infiere que cada disciplina tiene cierta “cultura escrita” propia, unos “modos típicos” de comunicarse, leer, escribir. La propia Carlino (2013) menciona que cada comunidad disciplinar tiene “discursos especializados y prácticas con textos” que se podrían describir mediante investigaciones lingüísticas y etnográficas. La propuesta de la autora frente al término de **literacidad** es reservarlo “...para referirse a las ‘culturas escritas’ (Ferreiro, 1999) o conjuntos de ‘prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico’ (Carlino, 2003a), es decir, a ‘todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos’ en la universidad (Cassany, 2008:20)” (Carlino, 2013).

Todo ello es diferente a la investigación sobre las acciones pedagógicas idóneas para lograr que los estudiantes manejen esa discursividad. De hecho, uno de los mayores aportes de la tradición de la alfabetización académica es reconocer que los estudiantes no aprenden esas formas de escribir espontáneamente ni en la educación media, por lo que es necesario

un acompañamiento de la universidad y, en buena medida, es un terreno todavía por explorar y sobre el cual aún hay trabajo por hacer.

A este respecto, debe mencionarse una corriente de estudios que ha estado vigente en Estados Unidos desde la década de 1970, la llamada **escritura a través del currículo**. Charles Bazerman, uno de sus más notorios autores, la considera “una apuesta teórica y práctica por la transformación o complejización de esos cursos generales de escritura a configuraciones disciplinarmente informadas, colaborativas entre expertos en escritura y expertos en contenidos disciplinares, curricularmente híbridas y diversas, y con presencia en diferentes tramos de la formación obligatoria de las carreras” (Bazerman, 2016). Se trata de un movimiento surgido del desarrollo de la educación universitaria en Estados Unidos, y su persistente preocupación por la calidad de la escritura en sus estudiantes. Ya desde 1939, según la reseña histórica de Bazerman (2016), existía la conciencia de una necesidad de trabajar las habilidades de escritura a lo largo del currículo, como expresaba el director de una edición especial sobre el tema en el *English Journal*: “Lo que necesitan nuestros estudiantes no es más enseñanza de escritura [se refiere a cursos de primer año] sino un par de profesores de geología que sean capaces de describir no solo los fenómenos geológicos sino también de enseñar a sus estudiantes cómo pensar de forma lógica y ordenada sobre Geología” (Campbell, 1939, citado por Bazerman, 2016). Así pues, la corriente de escritura a través del currículo está muy emparentada con la alfabetización académica, pues se refiere a la oferta educativa que hacen las universidades (cursos autónomos, cursos en que trabajan profesores disciplinares y de escritura) para lograr la literacidad de los estudiantes.

4.2 Géneros discursivos

Actualmente existen debates al respecto, no es un término con un significado ya fijo. Parodi (2015) cita a Bhatia (2004: 23) para definirlo: “*género* se refiere esencialmente a un uso del lenguaje en un contexto comunicativo convencional, con el fin de expresar un conjunto específico de metas de una institución disciplinaria o social, la cual da lugar a formas estructurales estables al poner condiciones al uso de recursos léxico-gramaticales y

discursivos” (traducción libre). Así, se observa que este término es afín con el de “culturas escritas” mencionado por Carlini.

Para caracterizar los géneros, Parodi (2008, citado en Parodi (2015)) acude a cinco variables: “a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación, y e) modalidad” (41). Este último término también lo retoma Sánchez, junto con el de “modalizadores”, basándose en otros teóricos de los géneros (López, Bhatia, Swales). Los conceptos sintácticos aquí mencionados pueden ser muy útiles para quienes los conocen, pero es necesario derivar de allí orientaciones pedagógicas que ayuden a mejorar la escritura de los estudiantes, como plantea Sabaj (2012).

4.3 Gramática, puntuación

Según Otañi y Gaspar (2008), la gramática oracional incluye cuatro ramas: sintaxis (que analiza cómo se combinan las palabras para formar oraciones y construcciones menores que éstas), morfología (que estudia los morfemas que constituyen las palabras: raíces, sufijos, prefijos), fonología (cuyo objetivo es estudiar los sonidos de las lenguas y las reglas de su combinación) y semántica (la cual estudia el significado de las palabras y las construcciones). Dicha división se refleja también en la *Gramática* de la ASALE, obra en dos volúmenes el primero de los cuales se dedica a sintaxis y morfología, y el segundo a la fonología. La presente investigación se centrará en el aspecto sintáctico con algunas alusiones a la morfología (género y número de adjetivos y sustantivos; tiempo, modo y persona de los verbos).

El estudio tradicional de la sintaxis consiste en analizar la estructura de las oraciones: la división fundamental en sujeto y predicado, el análisis detallado del predicado (complementos directo e indirecto, complementos circunstanciales, atributos y complementos de régimen) y los elementos extraoracionales (como los conectores, las interjecciones). Puesto que en los textos reales las oraciones no están aisladas ni son tan esquemáticas como las de los manuales de gramática, es importante también estudiar las relaciones básicas entre oraciones: coordinación y subordinación.

Se entenderá por puntuación el uso de los diferentes signos existentes en el español: punto, coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis, signos de exclamación e interrogación, raya, puntos suspensivos, comillas, corchetes. Sus usos son diversos pero para esta investigación se tomarán en cuenta sólo los más relevantes a la hora de escribir textos narrativos y argumentativos.

En la *Ortografía de la lengua española*, la ASALE manifiesta que “hoy la puntuación se basa principalmente en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y los textos” (288). De modo que la sintaxis es básica para usar correctamente los signos de puntuación. Sin embargo, la puntuación supera “el ámbito de la sintaxis: no se vincula exclusivamente a la gramática oracional [...] sino que es igualmente relevante en el ámbito textual, pues sirve para segmentar y relacionar unidades discursivas como el enunciado, el párrafo o el texto” (286); de manera que “aprender a puntuar es tanto como aprender a ordenar las ideas” (286).

4.4 Proceso de escritura

En cuanto al proceso mismo de escritura, un modelo que ha sido ampliamente usado es el de Flower y Hayes. Básicamente, ellos proponen que la escritura sucede en tres etapas: primero, hay una de planeación, en la que el escritor piensa qué ideas quiere expresar y comienza a delimitar sus planteamientos; segundo, hay una fase de traducción de esas ideas a palabras escritas, a un texto; tercero, la revisión, que, como su nombre lo indica, se trata de volver sobre lo hecho para mejorarlo. Una crítica que se ha hecho de este modelo es que no dice mayor cosa sobre el proceso de “traducción”, pero esta operación no es trivial y justamente allí habría mucho que decir. Por otro lado, en cuanto a la revisión, allí es donde se concede una importancia indiscutible a la gramática para las operaciones usuales de corrección de ortografía y sintaxis.

Ahora bien, vale la pena mencionar el aporte de Ciapusio (2008): “Si se tiene en claro que los conocimientos gramaticales se ponen en juego en las primeras fases del proceso, tal vez podamos encontrar modos de integrar más eficazmente la enseñanza de la gramática —

con una modalidad reflexiva, crítica y, por qué no, lúdica— a las prácticas de producción y comprensión de textos” (15).

En vista de lo anterior, la secuencia didáctica que se propondrá incluirá elementos del modelo de Flower y Hayes, pero también buscará favorecer lo que sugiere Ciapuscio.

4.5 Metacognición

Para Carreño (2016), la escritura argumentativa “requiere la aplicación de estrategias cognitivas y la posibilidad de decidir cuáles se ajustan más a los objetivos y necesidades particulares de cada individuo en términos de finalidades comunicativas. La autorregulación de las mismas implica desarrollar una conciencia metacognitiva” (p. 43). Se refiere con ello al planteamiento de objetivos y estrategias a la hora de escribir y su posterior verificación; se trata de una habilidad para aprender a aprender. Esa distancia cognitiva consigo mismo es similar a la requerida cuando se revisa un texto propio para evaluar si cumple con los propósitos que le dieron vida o si la expresión lingüística es fiel a las ideas del autor. Carreño menciona que “la metaescritura —la cual constituye el principal interés de [su] investigación—, es definida por Burón (1993) como el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones mentales que toman lugar en la comunicación escrita”. El interés de ese concepto para esta investigación es que se buscará mostrar cómo la sintaxis puede ser una herramienta metacognitiva al momento de escribir.

5. Diseño metodológico

5.1 Tipo y enfoque

Esta es una investigación de tipo mixto (en parte cualitativo, en parte cuantitativo) y con un enfoque cuasi-experimental. Lo primero porque se tratará de medir la calidad en la redacción de los estudiantes objeto de estudio, así como algunos de sus conocimientos gramaticales (antes y después de aplicar la secuencia), variables que pueden cuantificarse mediante calificaciones o rúbricas, pero que en últimas no son de naturaleza numérica. Lo segundo porque en este escenario no hay manipulación de variables a voluntad del investigador, pero sí se busca medir el impacto sobre cierta población de un instrumento diseñado para la investigación.

5.2 Ruta

Esta sección se puede dividir en dos partes: primero el plan de la investigación en general, y en segundo lugar el detalle sobre la secuencia didáctica.

Plan de investigación:

1) El primer paso es elegir un grupo de estudiantes del SENA interesados en mejorar su redacción. El primer candidato es un grupo del tecnólogo en Escritura para Productos Audiovisuales, quienes, en esencia, estudian para convertirse en guionistas de cine, TV, publicidad o webseries; por esta razón, deben escribir diálogos, sinopsis, argumentos. El segundo candidato es un grupo del tecnólogo en Producción de Medios Audiovisuales Digitales, para quienes la escritura de guiones, argumentos y sinopsis es una parte importante de la formación, pero no la central. Ambos grupos deben producir también, en diferentes materias de sus estudios, escritos argumentativos sobre diversos temas.

2) Decidido el grupo de estudiantes (cosa que no puede hacerse en este momento, debido a razones administrativas), se les aplica un cuestionario sobre puntuación y otro sobre gramática. Se les pide también que escriban un texto narrativo y uno argumentativo. Por las características del grupo, una posibilidad interesante es el resumen de una película existente y un texto argumentativo sobre esa misma (desde su saber disciplinar sobre

construcción de personajes, de conflictos verosímiles, de análisis de niveles de relato o las etapas del viaje del héroe, de iluminación y tipos de planos, por poner algunos ejemplos).

3) Tanto los cuestionarios como los textos se evalúan mediante rúbricas, construidas con base en la experiencia profesional del investigador, enriquecida con varios autores citados aquí (por ejemplo, investigaciones como la de Carreño [2016] y Mejía [2018]). Esto permite obtener un panorama inicial que se contrastará con el final.

4) Se hace la secuencia didáctica, con énfasis en la gramática y ciertas reglas para con la puntuación (oración-punto; separar con coma los incisos).

5) Se repiten, con algunas modificaciones (porque habrá términos ya aprendidos) la prueba de diagnóstico y se recogen nuevos textos. Se evalúan nuevamente con los mismos criterios y a partir de allí se evalúa el impacto de la secuencia didáctica.

Secuencia didáctica:

1) Encuentro con los estudiantes, después de aplicado el diagnóstico, recolección de ideas previas, expectativas, percepciones sobre la escritura, sobre sus propias fortalezas y debilidades ante ella.

2) Trabajo sobre sintaxis y puntuación. El punto como separador de oraciones. La coma para aislar incisos y vocativos, su similitud con el paréntesis. Análisis sintáctico de oraciones para entender dónde **no** se ponen comas según la RAE (entre el verbo y su sujeto, entre el verbo y sus complementos) y dónde **sí** (aunque no parezca). Puntuación en los diálogos (exclamación, interrogación, puntos suspensivos).

El trabajo de estos temas tendrá tanto un contenido teórico como observación de textos reales (artículos periodísticos, de opinión, investigaciones, cuentos, fragmentos de novelas, guiones, sinopsis) y también práctica de ejercicios durante la clase y fuera de ella (tareas). Con base en los planteamientos teóricos aquí expuestos, se buscará orientar la secuencia hacia la descripción como género discursivo de algunos textos, a las pautas que se siguen para su producción, a su caracterización lingüística (sin ahondar en detalle) y hacia la flexibilidad en la escritura que permite entender la gramática oracional.

5.3 Análisis de resultados

Si bien no se ha implementado la secuencia didáctica ni diseñado hasta el último detalle, puede mencionarse lo siguiente a modo de resultados del ejercicio investigativo hasta el presente:

- a) Al contrario de lo que podría pensarse, existe material sobre secuencias didácticas y otras estrategias pedagógicas dedicadas a la gramática.
- b) Existen varios académicos que buscan reivindicar la importancia de la gramática. Como señalan Otañi y Gaspar (2006), esa disciplina ha sido marginada del currículo en lengua de la educación media, pero ese vacío que deja el enfoque comunicativo aún necesita ser llenado.
- c) Ante la riqueza de enfoques teóricos en el panorama actual, el diseño de una propuesta pedagógica (desde una secuencia didáctica hasta un plan curricular) debe atender diversas nociones: alfabetización académica, literacidad, géneros discursivos, enfoque comunicativo del lenguaje, lingüística. Lo importante es saber conjugar esos enfoques para que la propuesta tenga impacto en los estudiantes y profesores de hoy.

6. Bibliografía

ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bazerman, C. et al. (editado por Federico Navarro) (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Beneroso, L. (2013). La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis. Propuesta didáctica y confirmación experimental. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. 13 (número especial – Actas de Congreso).

Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.

Cacciavillani, C., Colafigli, L. y Regis, L. (2018). “Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias”. *Cuadernos de Educación*. No. 16.

Camps, A. y Zayas, F. (coordinadores) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. GRAÓ: Barcelona.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

Carreño, I. (2016). *Pienso, luego escribo: metacognición y competencia argumentativa escrita*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Ciapuscio, E. (2002) “El lugar de la gramática en la producción de textos”. Simposio Internacional ‘Lectura y escritura: nuevos desafíos’ Vol. 17, p. 103. Mendoza, Argentina.

Escalante-Barreto, C. E. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educación y Educadores*, 18 (2), pp. 226-242.

Fallas Alvarado, C. (2013). “Sintaxis y puntuación en la Ortografía académica: algunos casos específicos”. *Español Actual: Revista de Español Vivo*, núm. 100, pp. 38-58.

Gaiser, M. (2013) “La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina”. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 3: Núm. 1.

Giammatteo, M (2013). “¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas”, *SIGNOS ELE*, 7, Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>.

Giménez, G., Subtil, C. y Stancato, C. (2018). Didáctica de la lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas. *Cuadernos de Educación*. No. 16.

González, B. y Salazar-Sierra, A. (editoras) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

López, J. y Molina, B. (2019). La intersección entre puntuación y discurso: dificultades en la interpretación de modos del discurso en estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Vol. 13. No. 26.

Mejía, D. (2018). *Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). “Sobre la gramática”. En Alvarado, M. (comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO. Manantial.

Parodi, Giovanni y Burdiles, Gina (editores) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena.

Sabaj, O. (2012). “Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica”. *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, No. 1, p. 165 – 186.

Sánchez, A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

Sánchez, A. (2018). “Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento”. *Lingüística y literatura*. No. 73, pág. 17-36.