



LA CLÍNICA DE ESCRITURA COMO UN APOYO PERSONALIZADO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA: PRIMEROS RESULTADOS CUALITATIVOS

Ma. Guadalupe Rojas Corona
Facultad de Psicología, UASLP

Gabriela Silva Maceda
Facultad de Psicología, UASLP

Área temática: A.4) Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: 9. Orientación, tutoría y servicios educativos.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

Al iniciar su vida universitaria, los alumnos presentan dificultades para adaptar sus habilidades escolares a aquellas exigidas por la universidad tales especialmente para plasmar sus conocimientos de forma escrita, lo cual incide en su aprovechamiento. La Clínica de Escritura de la Facultad de Psicología de la UASLP es un proyecto que busca brindar apoyo a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de escritura académica a través de la base de los géneros textuales, una dimensión pragmática y un enfoque comunicativo-funcional, con elementos de una didáctica de la escritura. En la práctica, este apoyo se realiza mediante asesorías individuales, trabajando sobre texto reales, con el tipo de género textual necesario y buscando despertar en el alumno una reflexión metalingüística. El presente trabajo expone un análisis cualitativo de los cambios observados en una submuestra entre aquellos alumnos que terminaron su plan de intervención individual e ilustra la posibilidad de enriquecer las habilidades de escritura a través de pares con una preparación especializada.

Palabras clave: Asesoría personalizada, alfabetización académica, géneros textuales, didáctica de la escritura, universidad.

Introducción

Al iniciar su carrera universitaria, los alumnos ya han cursado materias relacionadas con la estructura de la lengua, la lectura y la redacción. Sin embargo, las habilidades que ellos han adquirido no se ajustan a las exigencias universitarias donde es necesario pensar, reflexionar y escribir sobre temas abstractos utilizando las formas propias de la comunicación académica, al igual que el metalenguaje perteneciente a cada área de estudio.

El manejo correcto del discurso, por parte de los estudiantes, no sólo será el vehículo por el cual se transmitirán los saberes sino la forma como se construirá el conocimiento (Concha, Miño, Andrade y Quiroga, 2014). Por esta razón, no basta con conocer la gramática y la ortografía, sino que se requiere del manejo de las estructuras que construyen los tipos de texto y sus funciones, así como el manejo de los recursos lingüísticos que, más allá de las estructuras oracionales, permitan la cohesión y la coherencia, y aseguren la aceptabilidad del texto por parte del receptor (Beaugrande & Dresler, 1997). A pesar de que el receptor es un factor crítico en el proceso de creación del texto, pocas veces el autor –el estudiante– reflexiona sobre él aun cuando, en el contexto académico, es el lector –el maestro– quien debe evaluar el texto del alumno y asignar un valor a su trabajo.

Además de lo anterior, está el manejo de la información y contenido que se deberá desarrollar en el texto: ¿cuál es el tema de mi texto?, ¿cuál es la intención de este texto?, ¿cómo se debe organizar la información?, y ¿quién es el destinatario? Así que la escritura no se debe concebir como un resultado sino como un proceso de construcción que implica planificación, ensayo y error. Es decir, la escritura no es algo espontáneo porque no es una habilidad lingüística innata, sino una forma de comunicación artificial, con sus propios procesos cognitivos, que debe ser aprendida (Cassany, 1999). En consecuencia, este aprendizaje requiere conocer las herramientas textuales, los diferentes tipos de texto y los contextos en los cuales se deben usar.

Presentación del problema

En nuestra experiencia como docentes del área de lengua de la Facultad de Psicología de la UASLP, notamos que el bajo o nulo manejo de los factores antes mencionados impacta de forma negativa en la vida escolar de los estudiantes, quienes presentan problemas de escritura a pesar de tomar los cursos de lectura y redacción contemplados en su plan de estudio. La falta de habilidades en el manejo de escritura académica afecta significativamente a los alumnos; como no pueden expresar sus ideas de forma satisfactoria presentan un bajo aprovechamiento y, en últimos semestres, tienen dificultades para redactar sus protocolos de tesis, menos aún sus tesis.

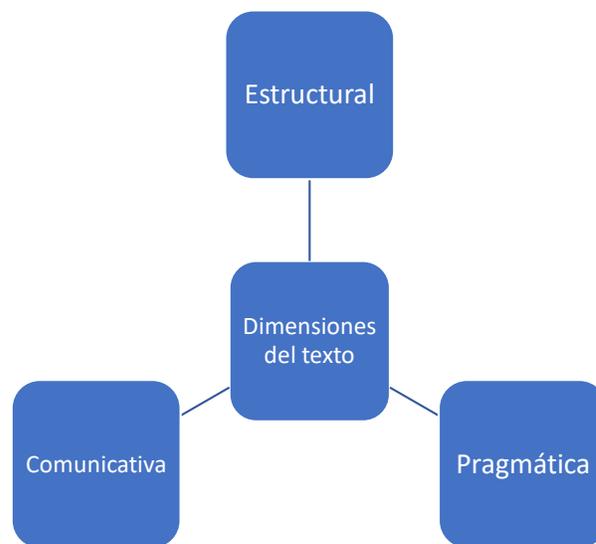
Para tratar de disminuir este tipo de impacto negativo, se decidió crear un nuevo servicio universitario partiendo del esquema de trabajo de la Clínica de Escritura que actualmente se maneja en la Facultad de Educación de la Universidad de Diego Portales en Chile (Miño, 2015, comunicación personal). El

funcionamiento de este tipo de servicio se basa en evaluar, diagnosticar y asesorar al alumno de forma individual, poniendo énfasis en las debilidades y fortalezas del asesorado.

Sustento teórico

El enfoque que se usa en las asesorías de la Clínica de Escritura es de tipo procesual- comunicativo- funcional, es decir, se basa, más que en una gramática tradicional, en una Lingüística del texto, en el reconocimiento del contexto comunicativo y en las relaciones interaccionales autor-texto-lector. Desde esta perspectiva, el texto es una acción compleja que posee una dimensión comunicativa, una dimensión pragmática y una dimensión estructural (Bernárdez, 1982) ilustradas en la Figura 1. Todas ellas deben ser tomadas en cuenta al momento de escribir.

Figura 1: Las dimensiones del texto



Dimensión estructural: El texto, los géneros y tipos de texto

Un texto es una unidad de lenguaje que funciona como un todo coherente; un entramado semántico-pragmático de un orden distinto al oracional que se rige por una textura o textualidad, condiciones necesarias para ser llamado como tal (Calsamiglia y Tuson 2008). Dos conceptos de textualidad son los más reconocidos, ambos presentan 7 características. La primera definida por Halliday y Hassan (1976) y la segunda por Beaugrande y Dressler (1997). En ambos criterios se reconoce la cohesión y la coherencia como principales criterios de textualidad, aunque difieren en los demás criterios.

Desde una perspectiva Bajtiniana (1994) los géneros se definen como una serie de enunciados que se agrupan, según su uso, en dos tipos: los primarios, propios de la oralidad, y los secundarios, propios de la escritura. Para el caso que nos ocupa, son estos últimos sobre los que se enfocan los asesores al momento

de trabajar con los alumnos, ya que se construyen alrededor de un tema, tienen una organización específica, además hacen uso de recursos lingüísticos bien definidos, es decir, se reconocen patrones estructurales recurrentes, o lo que Hasan (1984) define como *estructura potencial de género*. Desde este enfoque también se reconoce la importancia del contexto y la intención como un mecanismo que determina el género que se debe usar.

Los géneros están conformados a su vez por secuencias textuales. Werlich (1976) define cinco tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo. Al igual que los géneros, los tipos de textos poseen una estructura y recursos lingüísticos prototípicos. Un género puede construirse con varias secuencias; sin embargo, siempre será uno el que estará con más presencia.

Dimensión pragmática y comunicativa: Cohesión y coherencia

Uno de los aspectos críticos dentro de la construcción del texto como elemento comunicativo son la cohesión y la coherencia, que a menudo suelen confundirse. El buen manejo de estos dos aspectos asegura que el lector reconozca y comprenda la intención comunicativa del autor (Halliday & Hassan, 1976).

La cohesión se refiere a las relaciones gramaticales al interior de un texto, es decir, a la concordancia género y número del sujeto con el verbo en una oración, la conjugación verbal, los recursos lingüísticos que mantienen la referencia léxica, las referencias endofórica y exofórica, además de la deixis espacial, temporal y personal. La cohesión es una propiedad intrínseca del texto e inherente a la coherencia, en esta se reflejan las pistas que el autor da para comprender el mensaje ya sea al nivel de la oración o el párrafo. Para abordar este tema, los asesores toman como base teórica la clasificación que hacen Halliday y Hassan (1978).

Por su parte la coherencia se define como las relaciones semánticas y pragmáticas que un texto tiene al interior con su contenido, y al exterior con el contexto y con la intencionalidad que el autor de texto tiene. Para abordar este tema, los asesores toman con base teórica los mecanismos de coherencia descritos por Calsamiglia y Tusón (2008).

Estudios sobre la escritura académica en educación superior

Existen múltiples estudios sobre los procesos de escritura, cada uno centra su interés en sus diferentes elementos. Gómez-Contreras (2011) propone, desde la Didáctica de la Escritura, una perspectiva diferente sobre el aprovechamiento del error como punto de partida para la elaboración de los textos académicos. El error no es visto como algo negativo pues permite al maestro realizar un diagnóstico de los conocimientos generales que el estudiante posee sobre la escritura y, a partir de ahí, desarrollar estrategias para transformar sus conductas lingüísticas. A esta transformación, la autora la denomina una segunda alfabetización, donde el escritor novato se vuelve experto en el manejo y la organización de la información, así como el dominio del léxico y de las tipologías textuales de su área.

De corte más lingüístico, el artículo de Domínguez Torres (2000) toma como base la semántica lingüística de Bernard Pottier (1922-1993) y el modelo de enseñanza de la lengua de Lourdes Molero (1998). Al igual

que el texto anterior, esta autora concibe la escritura como un proceso más que un resultado. Esta es una construcción de varios niveles, el referencial, el lógico-conceptual, el lingüístico y el discursivo, que toma en cuenta dos direcciones, por un lado, la del escritor como responsable del proceso enunciativo y, por otro, el lector como encargado de interpretar, siguiendo las instrucciones del primero, el texto que se le ha dado. De esta forma, el dominio y conocimiento de cada nivel deberá impactar en el siguiente y en la totalidad textual. Este texto presenta diversas estrategias para guiar al alumno en la planificación y realización del texto.

Con un enfoque diferente, los autores Concha et al., (2014) proponen un modelo formativo llamado aprender a escribir y escribir para aprender en la universidad. Para ellos, la adquisición de las habilidades de escritura se asemeja al aprendizaje de una lengua extranjera ya que los estudiantes deben apropiarse de las nuevas formas de comunicación en la universidad. Este proceso, visto como un bilingüismo, no se hará solo, sino que está sujeto al acompañamiento de un experto, alguien perteneciente a la comunidad, que lleve al aprendiz al dominio de estas nuevas convencionalidades.

Este modelo se centra en reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, en usar el lenguaje para que se comprenda y construya el conocimiento de cada comunidad académica. También busca que el alumno pueda desarrollar una autoregulación de su trabajo a través de uso de una rúbrica de escritura que permite al alumno medir y autoevaluar su texto. En el servicio de Clínica de escritura se hace uso de este último recurso ya que también se busca fomentar la autorregulación entre los estudiantes.

Desarrollo

Con el fin de dar atención a las necesidades de escritura de los alumnos de la comunidad universitaria de la Facultad de Psicología, se creó la Clínica de Escritura, la cual se describe a continuación.

La Clínica de Escritura de la Facultad de Psicología de la UASLP

La Clínica de Escritura es un centro de ayuda que brinda un servicio de asesoría y acompañamiento a nivel universitario en el proceso de escritura académica. La comunidad estudiantil puede hacer uso de este servicio las veces que sea necesario. Las asesorías se solicitan por motivación del alumno o por sugerencia de un maestro, en persona, por teléfono o a través de redes sociales.

Los asesores son alumnos de quinto semestre de la licenciatura en Psicopedagogía de la Lengua que cursan la materia de Prácticas de Evaluación e Intervención I y II fueron capacitados para evaluar e identificar problemas de escritura, planear una intervención de acuerdo las necesidades del alumno y brindar la asesoría. Para los diagnósticos, se desarrolló una rúbrica de evaluación, adaptada de la rúbrica de escritura de Concha et al. (2014). Este proceso permite a los asesores determinar las debilidades y fortalezas del alumno, planificar las estrategias metodológicas, así como el número de asesorías y las fechas de reunión. Los alumnos que fungen como asesores deben llevar una bitácora de observación donde apuntan los avances del asesorado, el buen o mal funcionamiento de las estrategias, el cambio de fecha de las asesorías, etc.

Al final de la intervención, se le pide al alumno un nuevo texto para valorar su crecimiento con la misma rúbrica. También se hace una pequeña entrevista para tener un panorama general sobre lo que el asesorado conoce o concibe como escritura, el valor que da a la misma y sus hábitos al momento de escribir.

El presente trabajo ilustra de forma cualitativa los avances de algunos de los alumnos que completaron su plan de intervención en la Clínica.

Metodología

Participantes

Durante el semestre agosto- diciembre de 2018 se atendió a un total de 27 alumnos. Excluyendo a quienes no completaron sus sesiones o no entregaron su texto final, la muestra se compuso de 16 participantes con texto inicial y final. Las participantes fueron todas mujeres; respecto a su carrera, 14 fueron de la licenciatura de Psicopedagogía y 2 de Psicología; respecto al semestre cursado, 14 fueron de primer semestre y dos de noveno.

Instrumentos

Para propósitos de evaluación del impacto de la asesoría individual, se adaptó la rúbrica de escritura propuesta por Concha et al., (2014). La rúbrica chilena cuenta con 8 dimensiones y 5 niveles, de 0 a 4, nuestra adaptación tiene 7 dimensiones y 4 niveles, de 1 a 4. Los cambios responden al pilotaje que se hizo de esta herramienta en la comunidad estudiantil de la Facultad de Psicología de la UASLP. Estas adaptaciones se aprecian en la Tabla 1.

Tabla 1: Original y adaptación de la rúbrica de evaluación de escritura.

MODELO DE CONCHA, MIÑO, ANDRADE Y QUIROGA (2014)		ADPTACIÓN DE CLÍNICA DE ESCRITURA UASLP	
DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
ESTRUCTURA	PRESENCIA DE CADA PARTE DEL ENSAYO, CONSIDERANDO QUE CADA UNA DE ELLAS CUMPLA CON SU FUNCIÓN CONVENCIONAL	ESTRUCTURA	PRESENTA UNA ESTRUCTURA DEFINIDA, INICIO, DESARROLLO Y CIERRE. LAS IDEAS SON CLARAS Y LA INFORMACIÓN SE ENCUENTRA DE MANERA ORDENADA.
COHERENCIA LOCAL	CAPACIDAD DE ARTICULAR VARIOS CONTENIDOS POR MEDIO DE RELACIONES LÓGICAS, CONECTORES CON ALTO PODER ANAFÓRICO Y MARCADORES DISCURSIVOS.	COHERENCIA LOCAL	USO ADECUADO DE CONECTORES A LO LARGO DE TODO EL TEXTO. EL ESTEXO ES ENTENDIBLE.
ORTOGRAFÍA ACENTUAL Y LITERAL	FRECUENCIA DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA ACENTUAL Y LITERAL Y LA MEDIDA EN QUE ESTOS AFECTAN LA COHERENCIA DEL TEXTO.	COHESIÓN	LAS IDEAS PRESENTADAS SON CLARAS, EL TEMA SE EXPONE DE MANERA, ORDENADA DE MODO QUE SE HACE FLUIDA LA LECTURA.
ORTOGRAFÍA PUNTUAL	FRECUENCIA DE ERRORES DE PUNTUACIÓN Y LA MEDIDA EN QUE ESTOS AFECTAN LA COHERENCIA DEL TEXTO.	ORTOGRAFÍA LITERAL	NO HAY ERRORES DE MALA ESCRITUA: TODAS LAS PALABRAS ESTAN ORTOGRÁFICAMENTE BIEN ESCRITAS
LÉXICO	PRESENCIA Y VARIEDAD DE LÉXICO ACADÉMICO (HIPERÓNIMOS PARA CATEGORIZAR EL CONOCIMIENTO, VOCABULARIO TÉCNICO), ADEMÁS DE LÉXICO GENERAL CORRECTO, PRECISO Y VARIADO.	ORTOGRAFÍA ACENTUAL Y DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN	USO CORRECTO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN
RECURSO DE NIVEL GRAMATICAL	PRESENCIA DE ERRORES Y LA MEDIDA EN QUE ESTOS AFECTAN LA COHERENCIA DEL TEXTO Y SU ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA ACADÉMICA	TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO	LOS EJEMPLOS Y PALABRAS USADAS PARA EXPLICAR UN TEMA PRESENTAN UNA SECUENCIALIDAD Y SE EXPONEN LAS IDEAS DE AUTOR DE FORMA CLARA, USANDO VOCABULARIO DIFERENTE.
TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO	SE USAN FUENTES, DE MODO QUE SE DEMUESTRA UNA LECTURA CRÍTICA DEL TEMA INVESTIGADO; ESTAS NO SOLO SON COHERENTES CON EL TEMA Y ESTRATÉGICAS (SIRVEN PARA FUNDAMENTAR UNA AFIRMACIÓN), SINO QUE SE PRESENTAN ORGANIZADAS EN SECCIONES O ÁMBITOS.		

Procedimiento de diagnóstico, asesorías y evaluación

Una vez que el alumno solicitaba el servicio, los asesores le asignaban un folio de identificación y una fecha para realizar su entrevista de evaluación y diagnóstico. En la cita de diagnóstico, los alumnos debían escribir un texto espontáneo, texto in situ, a partir de una pregunta de elicitación específica.

A partir del texto, los asesores realizaban un diagnóstico, usando la adaptación de la rúbrica de escritura propuestas por Concha et al. (2015). A cada dimensión se le asignó un puntaje de 1 a 4 dependiendo de la calidad de éste, siendo el 7 la puntuación más baja y 28 la más alta. Corroborando con otros dos asesores, se identificaban los problemas inmediatos y se desarrollaba un calendario de asesorías y estrategias para poder ayudar al asesorado. Al final del bloque de asesorías, los alumnos debían escribir texto final. Este conjunto de textos (pre y post asesoría) conforman la base de datos.

Cabe mencionar que una de las primeras actividades era enseñar a los asesorados cómo aplicar la rúbrica de escritura es sus propios textos. De esta forma, no sólo se ayuda al asesorado en sus procesos de redacción, sino que se le enseña como poder autoevaluar sus escritos.

Plan de análisis

El análisis de los datos es de carácter cualitativo. Los resultados cuantitativos preliminares se usaron para seccionar los extractos, no se incluyen porque aún serán evaluados por un proceso de confiabilidad. Aún así, cabe mencionar que todos los participantes mejoraron sus producciones escritas de acuerdo con la rúbrica. Para los propósitos de este trabajo, se identificaron dos tipos de trayectorias a partir de sus puntajes iniciales y finales: dos casos representativos del grado de avance de la mayoría y uno muy exitoso.

Resultados

Todos los asesorados tuvieron un total de seis asesorías de cincuenta minutos cada una. A continuación, se muestran evidencias de los cambios mostrados del texto inicial al final.

Tabla 2: Caso representativo. Participante 01.01.1.BV.JL

01.01.1.BV.JL	PRE-INTERVENCIÓN: 15 PUNTOS	POST-INTERVENCIÓN: 23
PREGUNTA DE ELICITACIÓN: ¿QUÉ HAS APRENDIDO DE PSICOPEDAGOGÍA?		
TEXTO INICIAL		TEXTO FINAL
HE APRENDIDO MUCHAS COSAS, PERO LO MAS IMPORTANTE ES LA OBSERVACIÓN QUE HICE A TRES NIÑOS, OBSERVE SUS ACTIVIDADES, SU COMPORTAMIENTO ANTE UNA SITUACIÓN DE DISGUSTO, LA INTERACCIÓN CON SU MADRE Y PADRE. LA OBSERVACIÓN QUE HICE FUE GENIAL PORQUE DESCUBRI QUE UN NIÑO PUEDE SER MUY INTELIGENTE SIN IMPORTAR SU EDAD		EN LA MATERIA DE PSICOPEDAGOGÍA HE CONOCIDO A MUCHOS AUTORES, SUS TEORÍAS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO, SU APRENDIZAJE Y SUS OPINIONES (..) EN CUANTO A OTRAS MATERIAS, TAMBIÉN HE APRENDIDO MUCHO. EN PSICOLOGÍA: EL CEREBRO, SUS PARTES, SUS HEMISFERIOS (DERECHO Y IZQUIERDO), LOS SISTEMAS (CENTRAL, AUTÓNOMO) ETC. (...)
		EN OBSERVACIÓN EN CONTEXTOS NO ESCOLARES LA CLASE ES UN POCO MÁS DINÁMICA POR QUE OBSERVO A LOS NIÑOS, SUS ACTIVIDADES EN UN DÍA COMÚN Y CORRIENTE.

En este texto se puede observar que no hay una sección de introducción ni contextualización, el nivel de información es bajo, se presentan problemas ortográficos como el mal uso de los signos de puntuación y se aprecia el uso de lenguaje coloquial y subjetivo. El autor hace únicamente un listado de actividades. En la segunda columna, ya se aprecia una organización más compleja, pues el texto presenta estructura. Hay una sección de introducción y desarrollo, aunque aún le falta un cierre. Hay presencia de vocabulario propio de su disciplina.

Tabla 3: Caso representativo. Participante 01.02.YG.DS

01.02.YG.DS	PRE-INTERVENCIÓN: 14 PUNTOS	POST-INTERVENCIÓN: 23
PREGUNTA DE ELICITACIÓN: ¿QUÉ HAS APRENDIDO DE PSICOPEDAGOGÍA?		
TEXTO INICIAL		TEXTO FINAL
A LO LARGO DE ESTOS CASI TRES AÑOS HE APRENDIDO QUE ESTUDIAR LA CARRERA DE PSICOLOGIA VA MÁS ALLA DE AYUDAR A LAS PERSONAS, ES ENTENDERLAS E IRLAS GUIANDO PARA QUE ELLAS ENCUENTRE LA MANERA DE MEJORAR PERSONALMENTE (...) HE APRENDIDO LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA PATERNA Y MATERNA (...) TAMBIÉN HE APRENDIDO QUE CIERTOS PROCESOS NEUROLOGICOS (...) POR ÚLTIMO TAMBIÉN HE APRENDIDO LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN(...)		¿QUÉ HAS APRENDIDO EN PSICOLOGÍA? A LO LARGO DE MI CARRERA HE APRENDIDO QUE TANTO LA GENÉTICA COMO LA EDUCACIÓN QUE LE DEN LOS PADRES A LOS NIÑOS ES IMPORTANTE PARA SU DESARROLLO; EL QUE UN NIÑO TENGA UNA ESTIMULACIÓN DESDE PEQUEÑO HACE QUE TENGA UN BUEN DESARROLLO; SIN EMBARGO, (...) ME HAN ENSEÑADO EL PAPEL QUE TIENE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN LA PSICOLOGIA; UNA BUENA INVESTIGACIÓN TE AYUDA RESOLVER VARIAS PREGUNTAS ACERCA DEL COMPORTAMIENTO HUMANO, PARA ASÍ PODER ELABORAR MÉTODOS PARA PODER AYUDAR. LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO SE REALIZA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN, LAS ENCUESTAS Y EL ANÁLISIS.

Aunque el texto inicial de este asesorado es más largo que el segundo, se puede apreciar que durante todo el texto abusa del mismo verbo, presenta problemas en el uso de los signos de puntuación, el vocabulario es escaso y coloquial y no realiza separación de párrafos. El texto final es más pequeño; sin embargo, la organización estructural del texto es mejor, se hace uso de vocabulario propio de la disciplina y se observa un respeto de las reglas de ortografía, además de introducir una separación de párrafos, aunque todavía presenta problemas en la organización de las ideas.

Tabla 4: Caso representativo. Participante 01.01.I.VR.JR

01.01.I.VR.JR	PRE-INTERVENCIÓN: 14 PUNTOS	POST-INTERVENCIÓN: 21
PREGUNTA DE ELICITACIÓN: ¿QUÉ HAS APRENDIDO DE PSICOPEDAGOGÍA?		
TEXTO INICIAL		TEXTO FINAL
EN LO PERSONAL A ABIERTO MI MENTE CON LOS TEMAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS QUE SIEMPRE HABÍA TENIDO ESE CONFLICTO, CON QUIEN ES MEJOR, COSA QUE NO ES ASÍ NIGNUNA ES MEJOR Y NINGUNA ES PEOR (...). TAMBIÉN ME ESTÁ ENSEÑANDO A ABRIRME MÁS CON LAS PERSONAS, NO SER TAN TÍMIDA O INSEGURA COMO LO ERA ANTES. ME ESTÁ MOSTRANDO QUE SOY CAPAZ DE TENER HÁBILIDADES QUE NO SABÍA QUE TENÍA.		EN MI PRIMER SEMESTRE DENTRO DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA, HE APRENDIDO A SER UNA PERSONA MÁS SOCIABLE (...) A LO LARGO DE ESTE TIEMPO LOS MAESTROS ME HAN QUITADO LOS SEGOS QUE YO ANTES TENÍA CON LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS; LAS CUALES NINGUNA ES MEJOR O PEOR, EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. HAY MUCHOS FACTORES QUE LA "CLASIFICAN COMO MALA O BUENA"

El texto inicial presenta una falta de referencialidad y contextualización. El escritor no da indicios permitan organizar la información, hay presencia de oralidad en la escritura, tales como coloquialismos. Existen problemas con el uso de los signos de puntuación. El texto final presenta una mejoría en la organización estructural del texto, se puede notar un mejor uso en los signos de puntuación y la información se organiza de forma más coherente, aunque aún hay marcas de oralidad en la escritura.

Conclusiones

El análisis cualitativo del progreso de los alumnos representativos y el caso más exitoso ilustra lo efectivo que puede ser un servicio de asesoría personalizada breve, a partir de una didáctica de la escritura y con base en los géneros textuales, la dimensión pragmática y un enfoque comunicativo-funcional.

Esta experiencia genera diversas reflexiones. Primeramente, con respecto al nivel de los conocimientos y habilidades que los alumnos desarrollaron, se puede describir que llegaron a conocer mejor las reglas gramaticales y ortográficas, mejoraron en su conocimiento y habilidad para usar los recursos que permiten la cohesión y la coherencia, empezaron a reconocer y evitar elementos de oralidad. Además, aprendieron a hacer uso de las estructuras textuales y a tomar en cuenta al lector para poder construir su texto.

Se han derivado otras reflexiones derivadas con respecto a la operación de la Clínica. A nivel operativo, el mayor reto de este proyecto fue animar a los alumnos de prácticas asignados a realizar esta tarea. Al respecto podemos decir que una vez que pusieron en práctica sus conocimientos y comprendieron el alcance de este proyecto su perspectiva sobre la Clínica de Escritura cambió. Al principio se había planeado una preparación básica de cuatro semanas; sin embargo, debido al nivel irregular de conocimientos se tuvo que extender este periodo de preparación. A la par de esta actividad se tuvieron que crear los lineamientos de operación, tales como las condiciones de solicitud y uso del servicio, la suspensión de éste, la forma de llevar el registro por asesorado, entre otros.

A pesar de las dificultades de investigar a la vez de conformar un servicio como el de la Clínica de Escritura, consideramos que los resultados presentados pudieran servir como punto de partida tanto para la mejora de las habilidades de escritura de la comunidad estudiantil como la mejora de este modelo de servicio.

Se reconoce como limitación de este trabajo que la muestra es pequeña y todavía no se cuentan con resultados cuantitativos robustos, los cuales serán reportados una vez finalizado un análisis de confiabilidad.

Referencias

- Bajtin, M. (1994). *Géneros discursivos. en Estética de la creación verba*. México, Siglo XXI.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997) *Una introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe.
- Calsamiglia, H. & Túson, A. (2008). *Las cosas del decir; manual de análisis del discurso*, España, Barcelona: Ariel, 3ra. Edición.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Concha, S., Miño, P., Andrade, P. y Quiroga, R. (2014). *Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: Base conceptual y resultados del impacto*. Universidad Diego Portales: Facultad de Educación.
- Gómez-Contreras, F., (2011). "La relevancia del error: hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos". *Revista de Educación y Desarrollo*, 19 octubre-diciembre.
- Halliday, M. A. K. y Hassan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.