

# EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER LA ESCRITURA VÍA REMOTA

MARÍA ISABEL NAVARRO MELÉNDEZ<sup>1</sup>

## Resumen

La lectura y escritura en educación superior es un tópico de relevancia para quienes trabajamos en este nivel, especialmente en el logro del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación. Esta experiencia de enseñanza se desarrolló con dos grupos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, en el Estado de México, México. Se llevó a cabo dentro de un curso del Trayecto Formativo "Optativos" de la malla curricular: Producción de textos narrativos y académicos. Se retomó el enfoque centrado en el aprendizaje para sustentar la propuesta y bajo la metodología de investigación-acción. Se aplicó la propuesta de acompañamiento pedagógico para promover la escritura de textos narrativos y académicos vía remota, considerando distintos géneros y subgéneros y sobre temas diversos. El análisis de resultados permite dar cuenta de que el enfoque centrado en el aprendizaje, así como el acompañamiento pedagógico favorecen la redacción de textos de forma creativa; dentro de la propuesta se puso énfasis en el desarrollo del proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y corrección). Los productos elaborados corresponden al género narrativo como cuentos, fábulas, biografías y autobiografías; y dentro de los académicos: informes y artículos de investigación.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico, escritura, proceso de escritura, texto narrativo, texto académico.

<sup>1</sup> isabel.navarro.melendez.2018@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El Trayecto Formativo “Optativos” de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene el propósito de brindar espacios para la formación complementaria de los estudiantes normalistas, y con ello afianzar el logro del perfil de egreso (SEP, Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar). Estos espacios curriculares se desarrollan en distintos momentos de la carrera, algunos se enfocan a fortalecer las competencias profesionales y otros más a las de tipo genérico.

En el tercer semestre se ubica el curso Optativo Producción de textos narrativos y académicos, su propósito es:

que los estudiantes normalistas fortalezcan sus competencias en el ámbito de la producción escrita, para que elaboren de manera sistemática, accesible y correcta, los diferentes tipos de textos que se proponen en cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios (SEP, 2018, Programa del curso, p. 5).

Con el curso los estudiantes han de apropiarse de las bases que les permitan producir diversos textos en su vida académica dentro y fuera de la institución. Se centra en los géneros narrativos y académicos, pero las herramientas tratadas apoyarán cualquier tipo de escrito. Al buscar un cambio de “perspectiva sobre la función de la escritura como instrumento para representar, comunicar y construir conocimiento, y como un medio para desarrollar ideas en situaciones de aprendizaje y comunicación” (SEP, 2018, Programa del curso, p. 5); es claro que la intervención docente, se concibe desde un enfoque centrado en el aprendizaje y considerando al maestro como un acompañante del proceso.

Quien presenta la experiencia trabajó el curso mencionado con dos grupos de estudiantes, uno de 30 y otro de 32 integrantes, todas mujeres inscritas en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, localizada al sur del Estado de México, país México. Se inició el semestre en el mes de septiembre de 2020 en forma remota, debido al confinamiento obligatorio por la pandemia provocada por la COVID-19. La plataforma seleccionada para desarrollar las actividades en línea y virtuales se denomina Microsoft Teams. En ella es posible la creación equipos y canales. En una herramienta que permite la organización de tareas, la colaboración entre personas de un mismo

equipo, se pueden compartir recursos, y mantener comunicación constante a través del área de publicaciones común o por chat privado.

La plataforma se ofreció de manera gratuita a docentes y estudiantes a fin de desarrollar los cursos; sin embargo, cada alumna tenía que resolver el problema de la conexión en sus hogares para el uso de medios electrónicos. Asimismo, al principio del semestre se tuvieron problemas con los correos y la misma plataforma, por lo que en todo momento se brindó el apoyo para usar diversos medios de comunicación mientras todos contábamos con acceso a Microsoft Teams. A partir de la tercera semana se trabajó sin problema, en las ocasiones que por alguna razón se presentaron detalles, se usó el correo electrónico de gmail y los grupos de WhatsApp.

Al iniciar el semestre se partió de un diagnóstico relacionado con las condiciones de aprendizaje y en cuanto a los saberes previos de las estudiantes respecto a los contenidos del curso. Se plantearon preguntas como: ¿qué es un texto?, ¿qué tipos de textos conocen?, ¿qué proceso siguen para redactar un escrito?, ¿qué dificultades enfrentan al escribir? En las respuestas se identificaron ciertas características de un texto, por ejemplo: se presenta algún tema en específico, se argumentan las ideas, existen diferentes tipos según su fin (narran, exponen, informan); sin embargo, no tenían claro el concepto de esa categoría.

Sobre el proceso que siguen para redactar un texto mencionaron por separado, es decir, nadie en una misma respuesta: acciones previas (primero leer o informarme sobre lo que voy a escribir, preparación previa); aspectos de la fase de escritura (construcción de ideas, borrador, redactar palabras o frases respecto al tema); ideas posteriores a la escritura (lectura del mismo, corrección y cambios para aumentar cohesión y coherencia). Otras respuestas se enfocaron a enlistar las habilidades implicadas en el proceso de escritura (analizar, sintetizar, resumir).

Las principales dificultades al escribir fueron: a) relacionadas con desarrollo de habilidades (comprensión de textos, ordenar las ideas, concentración, construcción de ideas propias, lógica, enfoque); b) relacionados con debilidades en las propiedades textuales (coherencia, repetición de palabras, acentuación, ortografía, amplitud de párrafos, ideas sueltas, uso de conectores, sintaxis); c) relacionadas con el manejo y citado de fuentes (citas y referencias); y d) relacionadas con saberes: conceptuales (falta de información), actitudinales (distracciones), procedimentales (organizar ideas).

Con el propósito de atender las necesidades identificadas en el diagnóstico de los grupos, las condiciones de trabajo a distancia, y las orientaciones didácticas del curso, en el plan semestral se estableció el seminario-taller como principal metodología de trabajo. Éste se diseñó bajo el enfoque centrado en el aprendizaje, y a su vez considerando otras estrategias como el trabajo colaborativo y el acompañamiento pedagógico, que en esta ocasión es el interés compartir la experiencia.

En términos generales, se retomó el enfoque centrado en el aprendizaje, el cual reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos (SEP, Plan de estudios 2018). Para lograr el aprendizaje de forma efectiva, los saberes deben relacionarse con situaciones de la vida real, se integra así la teoría y la práctica. Los textos propuestos a realizar forman parte de la gama de escritos que realizarán a lo largo de su formación y de su vida profesional.

Por la naturaleza del curso se trabajó bajo la modalidad de taller, su principal fin es "aprender haciendo". Las actividades programadas se centraron en la lectura y análisis de textos, la producción de diversos subgéneros, su revisión y valoración respecto a modelos seleccionados y la preparación de los mismos para su difusión en diversos medios. El taller como modalidad de trabajo hace posible la participación en el desarrollo de las actividades a través de la interacción e intercambio de conocimientos y experiencias; por lo tanto, se incrementa la motivación, el sentimiento de logro, la empatía y la colaboración de los participantes hacia el aprendizaje significativo (Candelo, Ortiz y Unger, 2003).

Otro de los puntos centrales a considerar como parte la fundamentación es el trabajo colaborativo. En éste los estudiantes trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros. El trabajo se caracteriza por una interdependencia positiva, es decir, por la comprensión de que para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno de los integrantes, quienes interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente (SEP, Plan de estudios 2018).

Aunado a lo anterior, y en razón de la pandemia que obligó a todos modificar las formas de trabajo y los medios de comunicación, se aplicó una estrategia de acompañamiento docente para guiar los procesos de escritura a lo largo del semestre. El acompañamiento pedagógico se concibe como una manera de actuar, quien lo desarrolla "está presente" y "acompaña" al otro u otros en el desarrollo de una tarea con el fin de orientarlo,

ofrece ayuda ajustada a las necesidades que se van presentando. El término "acompañamiento" conlleva a la integración, para vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; por lo tanto, acompañar llama a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales (Martínez y González, 2010). La propuesta del acompañamiento pedagógico tuvo la finalidad brindar un acercamiento entre estudiantes y docentes, un espacio abierto de diálogo y colaboración entre los miembros de cada grupo a fin de desarrollar la producción escrita. Se basó en la socialización de materiales de apoyo a manera de guía para llevar a cabo el proceso de escritura y en la colaboración entre pares.

La escritura o discurso escrito "no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (Camps y Castelló, 2013, p. 18). Escribir implica otras habilidades lingüísticas básicas como leer, hablar y escuchar, éstas dos últimas si el discurso escrito se comunica de forma verbal. La escritura es un proceso de construcción, orientado por un propósito, así que todo discurso asume formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones donde se genera; y precisamente a estas adaptaciones se le denominan "géneros".

Kaufman y Rodríguez (2003) consideran que los textos narrativos o de trama narrativa, presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés se centra en la acción y a través de ella adquieren importancia los personajes que realizan el marco en el cual la acción se lleva a cabo. Este fue uno de los géneros revisados en el curso optativo, así como sus distintos subgéneros: cuento, novela, biografía, autobiografía, historieta.

El otro género abordado fue el texto académico, propiamente se desarrolla en un contexto escolar y aborda temas diversos, pero su construcción evidencia el grado de desarrollo de las habilidades comunicativas. Para Camps y Castelló (2013, p. 25):

El sistema de actividad propiamente académico implica la producción de algunos textos cuyo sentido sólo se entiende dentro de la propia academia. La escritura en estos casos está al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad, aunque comparten parte de su funcionalidad tanto con la esfera profesional como con la de enseñanza y aprendizaje.

## METODOLOGÍA

Al identificar las necesidades antes descritas se optó por orientar el trabajo desde la investigación-acción como principal método a fin de diseñar, aplicar y evaluar la propuesta didáctica denominada “acompañamiento pedagógico”. La investigación-acción se define como un conjunto de acciones que realiza el profesorado con diversos fines, tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo o la mejora de procesos en el aula (Latorre, 2005). En este sentido, el método permitió la planeación de dos ciclos para intervenir; Lewin (1946, citado en Latorre, 2005, p. 35) lo concibe como ciclos de acción reflexiva.

Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

El plan semestral del curso se organizó como taller, principal método didáctico; pero en cada unidad se añadieron estrategias que permitieron el logro de los propósitos, la que más se desea resaltar en este escrito es la del “acompañamiento pedagógico”. Se seleccionó con el propósito de fortalecer la escritura, pues fue una de las necesidades identificadas en las estudiantes normalistas y ante el contexto del trabajo a través de plataformas digitales, en virtud del confinamiento obligatorio por la COVID-19 desde marzo de 2020.

En la Unidad I Géneros y tipos de textos narrativos y académico-científicos, se abordaron aspectos teóricos en torno a las características de ambos géneros y sus respectivos subgéneros. A lo largo de las sesiones de trabajo las estudiantes investigaron en diversas fuentes y crearon productos para compartir con sus compañeros en la plataforma Microsoft Teams. Las producciones y un ejemplo de cada una de ellas se alojaron en el equipo y carpetas correspondientes, para consulta de todos los miembros. Además, en sesiones en línea se presentaron las características más sobresalientes y se comentaron pormenores de los ejemplos integrados. El docente en todo momento estuvo presto para acompañar la elaboración de los trabajos, se retroalimentaron de forma oportuna y se dio la oportunidad de mejorarlos; asimismo valoró que los ejemplos de cada género

fueran ilustrativos y dieran una idea clara para su futuro uso en la construcción de sus propios textos.

Los géneros y subgéneros abordados fueron: a) narrativos: novela, cuento, fábula, biografía, autobiografía, historieta, leyenda; b) académico-científicos: proyecto de investigación, tesis, informe de investigación, artículo científico, ensayo, monografía. Los productos elaborados fueron diversos y creativos; si bien en esta primera unidad no construyeron textos propios, con el diseño de presentaciones, videos, posters, organizadores gráficos y otros, evidenciaron la habilidad para investigar, seleccionar, manejar, jerarquizar y sintetizar información.

Dentro de la Unidad II Producción y difusión de textos narrativos, se planeó construyeran un texto narrativo de su propia autoría como producto final. A lo largo de las secuencias de trabajo se organizó el proceso para seguir las etapas de escritura de forma que todos pudieran ser retroalimentados en cada una. Se dio apertura a la integración de equipos reducidos, binas o de trabajar en forma individual.

En la fase de planeación, se compartió el material de apoyo número uno, en éste se mostraron ideas relacionadas con la importancia de planear el escrito cualquiera que fuera su naturaleza. Se hicieron sugerencias para organizar las primeras ideas en torno al tema y texto. La primera decisión fue elegir el subgénero: cuento, fábula, biografía, autobiografía, historieta. La segunda decisión fue determinar el destinatario, en su mayoría fue público infantil, aunque en otros casos fueron los mismos integrantes del grupo o compañeros de la escuela normal. Para organizar las ideas respecto al contenido del texto se propuso emplear algún organizador gráfico o técnica a fin de plantear las primeras ideas. Cassany (1993) ofrece una serie de técnicas en esta primera etapa: mapa y redes, estrella, el cubo, torbellino de ideas. Otras ideas consideradas fueron la extensión, formato y diseño. El docente revisó la planeación de los escritos y retroalimentó en cada uno de los casos.

En la fase de escritura se asignaron varias sesiones de trabajo, cada uno de los equipos buscó la forma de reunirse para colaborar con la redacción de los escritos: por videollamada en Microsoft Teams, Zoom o Meet, otros optaron por documentos de trabajo que compartieron por correo o chat. Una característica importante fue el uso del material de apoyo número dos, pues en él se planteó la necesidad de hacer uso de borradores, así que cada versión presentada era un borrador. En dicho material se hacían sugerencias para cuidar la estructura de párrafos, la conformación de



enunciados y las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, precisión).

La revisión se realizó en dos etapas, se empleó para ello el material de apoyo número 3. La primera fue entre pares, intercambiaron sus trabajos con otros compañeros y aplicaron una guía de revisión, nada tenía que ver con una calificación numérica solo como una oportunidad de mejorar el escrito. Cada equipo recibió las aportaciones identificadas en esa revisión para que fueran consideradas en la fase final de la redacción (revisión y corrección). En otro momento, el docente realizó una segunda revisión, en ella hizo saber a los autores aspectos a mejorar sobre el sistema de la lengua: estructura de párrafos y uso de signos, integración de ideas, repetición de palabras en un mismo párrafo. Otro punto a sugerir fue el cuidado de elementos de tipo discursivo (dominio de las propiedades textuales; coherencia, cohesión, concordancia y adecuación).

Como última etapa, y una vez hechas las correcciones, los estudiantes llevaron a cabo la edición del diseño de sus textos a través de distintos programas. La versión final se presentó en formato pdf y se socializó al interior de cada uno de los grupos en sesiones en línea mediante la técnica de lectura en voz alta. Pasados los días se presentaron algunos de los cuentos y fábulas en una de las sesiones del Club de Lectura institucional, y la publicación en la página de Facebook de un video donde se evidenció el proceso de escritura y diseño. Las biografías y autobiografías solo se socializaron en el grupo de forma general debido a aspectos personales que contenían y podían generar alguna incomodidad en sus autores.

Finalmente, en la Unidad III Producción y difusión de escritos académicos-científicos, se trabajaron textos como: Informe de investigación, Informe de prácticas, Artículo de investigación. Se tuvo oportunidad de vincularse con otros cursos del semestre para reforzar el trabajo, tanto en aspecto de contenido como de forma.

En la fase de planeación se sugirió retomar el material de apoyo número 1. En esta oportunidad la mayoría utilizó como estrategia el esquema (decimal) propuesto por Cassany (1993), debido a la facilidad de crear títulos y subtítulos con un orden y jerarquía claramente establecida. Después de la revisión del maestro acompañante iniciaron los ajustes pertinentes. Redactaron el primer borrador, la revisión de los avances daba cuenta de que sí estaban retomando el contenido del material de apoyo. De igual manera que en Unidad I, se efectuó la revisión entre pares, aplicando para ello una guía con aspectos como: enfoque, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, etc.).



La revisión del docente se dio al finalizar la primera corrección, se identificaron detalles, tales como el manejo incorrecto de la información, se identificó plagio en algunos trabajos. Existieron bastantes problemas en el formato de citas y listado de referencias, en este caso se pidió fuera el de la *American Psychological Association* (sexta edición), que finalmente se resolvieron gracias al empleo del material de apoyo número 3 donde se precisaban ideas precisas a manera de resumen de este sistema. También contenía ejemplos para introducir fuentes como diarios o guías de observación elaboradas en sus jornadas de práctica (para los casos que elaboraron informes).

La presentación de los textos en su versión final se llevó a cabo en los cursos donde originalmente se solicitaron, esto fue al finalizar el semestre y respondieron a actividades propias de evaluación. La integración de carpetas electrónicas se hizo una vez tenidas las versiones finales de cada producto y se compartieron en el equipo de Microsoft Teams.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber aplicado los ciclos de acción reflexiva de la propuesta del acompañamiento pedagógico como estrategia para promover la escritura vía remota, se identificaron algunas dificultades. Primero que nada, los estudiantes contaban con escasos conocimientos sobre los textos a realizar, los ejemplos sobre los subgéneros ilustraron las características de los mismos; no obstante, en la interacción directa con los alumnos, fue posible darse cuenta que en varios casos no habían tenido acercamiento con la construcción de textos de esta naturaleza, o al menos no con la exigencia de estar en un nivel superior de formación.

Los pocos saberes previos en torno a las propiedades textuales, representó otra de las debilidades a lo largo del semestre. Los materiales de apoyo como parte de la propuesta del acompañamiento pedagógico, resultaron útiles para solventar esta situación. En el segundo material se les mostraron aspectos básicos para cuidar la coherencia del texto, la adecuación y la forma de evitar pleonasmos y muletillas; además de una serie de marcadores textuales para establecer orden y relaciones significativas entre las frases.

Un aspecto preocupante, en ambos grupos (pocos casos en cada uno) es la existencia de plagio en los borradores de los subgéneros realizados, se tuvo que solicitar presentar ideas originales y respetar el derecho de autor. Al final, este problema se resolvió y pudieron construir textos de su

propia autoría. Esta práctica resulta común entre los estudiantes, no obstante, se precisa del valor ético para tratarlo con los estudiantes y hacerles ver la importancia de su proceder conforme al marco legal y la integridad ética.

En cuanto a la modalidad de trabajo vía remota, se tuvieron algunos inconvenientes relacionados con la conexión, en ocasiones a algunas alumnas les fallaba la luz o el servicio de internet y no podían conectarse a las clases en línea o enviar sus trabajos a tiempo. Como parte del acompañamiento, se establecía comunicación con la o las implicados y se tomaban los acuerdos pertinentes para continuar con su proceso. En ningún caso dejaron de cumplir con los productos programados.

El papel del acompañamiento pedagógico fue fundamental para estar de cerca con los estudiantes ofreciendo ayuda ajustada y compartiendo los materiales de apoyo. En la fase de producción de los textos, la maestra resolvió las dudas, aportó sugerencias de recursos y de estrategias para cada una de las etapas del proceso de escritura. Generó espacios para el intercambio y el diálogo entre pares con relación a los textos elaborados, todo ello en un ambiente de respeto y solidaridad.

El trabajo colaborativo se vio presente en todo momento, ningún equipo, pareja o estudiante dejaron de entregar avances durante el proceso y versiones finales. Cada uno de los integrantes de los grupos aportaron sus ideas, establecieron distintos mecanismos y medios de comunicación. Al final, los resultados dieron cuenta de cada una de las etapas de escritura llevadas a cabo y se tiene evidencia en los equipos de la plataforma.

Se considera que los logros derivados de esta propuesta son palpables. Los documentos elaborados a partir del acompañamiento pedagógico resultaron con mayor calidad, se siguió el proceso de escritura en sus distintas etapas: pre-escritura o planeación, escritura o construcción del texto y post-escritura o reescritura (Serafini, 1993 y 1994; Cassany, 1993). Varios de los trabajos se presentaron en actividades académicas institucionales, sirvieron de base para otros trabajos y los siguen ocupando como material didáctico en distintos espacios académicos.

Se integraron carpetas electrónicas a fin de socializar con el mismo grupo y otros actores educativos. En sesiones de trabajo en línea se presentaron dos cuentos en la modalidad de lectura en voz alta con los integrantes del Club de Lectura de la Escuela Normal y en la página de Facebook. Los textos elaborados reflejan el aprendizaje logrado a partir del curso y las estrategias aplicadas, así como la creatividad de las estudiantes

al diseñar las versiones finales, sobre todo de los que corresponden al género narrativo.

## REFERENCIAS

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>

Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. Cali: Grafiq editores, WWF. Recuperado de <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/Hacer-Talleres.pdf>

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. El. (2003), "Hacia una tipología de los textos" en: *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana, pp. 19-28.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), julio-septiembre, 2010, 521-541, Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

SEP, (2018). *Planes de estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar* (documento en línea). Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

SEP, (2018). *Programa del curso. Producción de textos narrativos y académicos. Opcional*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.

Serafini, M. T. (1993) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós.