

**Código: 097**

**Título:** REPRESENTACIÓN DE LA ESCRITURA CIENTÍFICO-ACADÉMICA EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

**Tema:** Lingüística aplicada – enseñanza de lenguas – representación – alfabetización académica

**Descripción: (Resumen y/o abstract)**

Dos ideas se han constituido en el origen de este proyecto. La primera refiere a los aportes realizados por investigaciones interdisciplinarias acerca de la función de la escritura. En efecto, la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que alberga un potencial epistémico al convertirse en un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. La segunda indica que la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos. También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente.

El proyecto se propone investigar cuál es la representación que los profesores tienen de la escritura académica, qué lugar ocupa ésta en la asignatura que tienen a cargo. De esta manera podremos reconocer la relación que se establece, entre pensamiento académico y lenguaje escrito, y cuál es el lugar que ocupa, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales, la formación de competencias escriturales en los alumnos.

**Lenguaje:** Español

**Relación: (Vinculación con el Programa de Incentivos u otros proyectos)**

**Cobertura:** DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**Autor:** Director: Ricardo Castro. Integrantes: Leticia Rolando - Ana Bidiña - María Fernanda Espelta - Adriana Pidoto - Amelia Zerillo

**Período:** 2004-2005

Registrado en Dirección Nacional de Derecho de Autor Expediente N° 963.574 el 28/9/2011 Todos los Derechos Reservados SECyT-UNLaM
---

## Índice

<b>Introducción</b>	3
<b>Primera Parte</b>	7
1- Producción de textos escritos	7
1.1. Primeros antecedentes: la escritura como producto	7
1.2. La escritura como proceso: modelos cognitivos	9
1.3. ¿Qué se entiende hoy en día por producir un texto escrito	35
2- Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura	37
2.1. La actividad de escribir	37
2.2. La enseñanza de la escritura	44
2.3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar	47
2.4. Enfoques didáctico para la enseñanza de la expresión escrita	53
2.5. La escritura en la Universidad. Repetir o transformar	59
3. Escribir y leer en la universidad	62
3.1. La responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones	62
3.2. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior	64
3.3. Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes	67
3.4. Aprender a enseñar a escribir en la universidad	70
3.5. La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos	75
3.6. El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer	77
3.7. Jornadas de reflexión sobre la lectura y la escritura en la universidad	78
4- La lectura y la escritura en la estructura del conocimiento	81
<b>Segunda Parte</b>	81
1. Encuesta	81
1.1. Diseño del instrumento	81
1.2. Análisis de la encuesta	86
1.3. Interpretación de los resultados	91
2. Reflexiones finales	93
2.1. La escritura como producto y como proceso	93
2.2. La lectura y la escritura críticas	99
2.3. Algunas propuestas finales	102
Bibliografía	106
Anexo	108

## INTRODUCCIÓN

La representación más extendida acerca de la escritura es aquella que la concibe como un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo que decir. Sin embargo, múltiples investigaciones –en antropología, didáctica, historia, lingüística y psicología– vienen mostrando lo contrario. Por un lado, la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Por otro lado, la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos. También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente.

Dicho en otros términos, las instituciones precisan ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen. Promover esa “alfabetización académica” implica la transformación del conocimiento y la creación de nuevos saberes que no es posible sino a través de esas prácticas.

En la educación superior argentina se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura pero, más allá de estos cursos iniciales, la tendencia es desentenderse después de la enseñanza de la escritura. Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos. Se supone, erróneamente, que la producción de escritura académica es el resultado “lógico” de la adquisición de los contenidos disciplinares. Este proceso, sin embargo, no es “natural” ni “lógico” sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional.

La educación superior debe alfabetizar académicamente, ayudando a abordar las convenciones de los textos de cada dominio y a sacar partido de la función epistémica de la escritura, entendida como reescritura, ambas herramientas pueden transformar el pensamiento. Para aprender una asignatura es preciso reconstruir sus conceptos con ayuda de la escritura y de la revisión de lo escrito. No hay apropiación de conceptos sin

reelaboración y esta última depende del análisis y de la producción de escritos académicos.

### **Plan de investigación**

La escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento, por ello los alumnos en la universidad deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. Puesto que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro, los profesores de escritura más idóneos son los expertos en un campo disciplinar.

La propuesta consiste en investigar cuál es la representación que los profesores tienen de la escritura académica, qué lugar ocupa ésta en la asignatura que tienen a cargo. De esta manera podremos reconocer la relación que se establece, en la carrera de Comunicación Social, entre pensamiento académico y lenguaje escrito, y cuál es el lugar que ocupa, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales, la formación de competencias escriturales en los alumnos.

Para este trabajo planteamos las siguientes hipótesis:

Ciertas representaciones sobre la escritura, legitimadas por instituciones educativas y por muchos docentes, no favorecen la apropiación crítica y la transformación del conocimiento debido a que:

1. presentan a la ciencia separada de la escritura. Se olvida de que la ciencia es una representación verbal y fundamentalmente escrita del conocimiento
2. se considera la escritura como una cuestión ornamental o de estilo, es decir, una cuestión de *forma* que correspondería a un *contenido* previamente elaborado, es decir, un vehículo de expresión de contenidos preexistentes o un “canal de transmisión de mensajes”.
3. no consideran que la habilidad para relacionar conceptos, ideas o teorías depende de prácticas sistemáticas e intensivas de lectura y escritura de textos complejos.

## **Metodología**

La metodología será de tipo experimental, cuali-cuatitativa y comprenderá los siguientes pasos:

- 1- Diseño del instrumento. El instrumento de investigación está integrado por el relevamiento de prácticas de escritura en todas las asignaturas (qué tipos de textos se escriben, con qué finalidad, con qué frecuencia, qué relación se establece entre escritura y evaluación, etc.), y la realización de talleres de reflexión sobre la incidencia de la escritura en la construcción epistémica de los saberes disciplinares en las asignaturas de las carreras que se dictan en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 2- Aplicación de los instrumentos. Se trabajará con profesores de todas las asignaturas de las carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 3- Análisis de las muestras. Se llevará a cabo un análisis de las representaciones acerca de la escritura de los profesores a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios y en los talleres.
- 4- Elaboración de conclusiones. A partir de los resultados obtenidos, se podrán diseñar un **Programa de Escritura en la Universidad** que ponga en relación pensamiento académico y lenguaje escrito, y promueva la formación de competencias escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de cada asignatura.

## **Etapas de trabajo**

- 1- Etapa exploratoria. Búsqueda y análisis de información relevante.
- 2- Elaboración y aplicación de cuestionarios.
- 3- Procesamiento de datos obtenidos.
- 4- Interpretación de los resultados.
- 5- Propuestas de estrategias institucionales.

### **Etapa exploratoria**

En la primera etapa, nos ocuparemos de relevar y analizar información relevante respecto de la escritura y sus representaciones, en particular las referidas al ámbito académico.

En primer lugar, daremos cuenta de las diferentes conceptualizaciones que ha recibido la escritura a lo largo de la historia. Esta tarea nos permitirá comprender qué representaciones de la escritura han primado en función de concebirla ya sea como conjunto de habilidades o ya sea como proceso, y en este último caso, nos detendremos con particular interés en los modelos cognitivos y psicosociolingüísticos.

En segundo lugar, haremos referencia a algunas propuestas didácticas de la escritura tales como las de Ana Camps (1997) y Daniel Casany (1999), y Marina Cortés y Maite Alvarado (1999).

En tercer lugar, haremos lugar a las distintas experiencias universitarias sobre la escritura que se conocen en el exterior y dentro del país.

Finalmente, daremos cuenta de la propuesta de David Olson (1994) que plantea la relación que se establece entre la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento.

En las etapas siguientes, a partir de la información obtenida, diseñaremos y aplicaremos los cuestionarios a realizar a los profesores, para luego interpretar los resultados y proponer la puesta en marcha de un “programa universitario de escritura académica”.

## PRIMERA PARTE

### 1- PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

#### 1.1. Primeros antecedentes: la escritura como producto

Históricamente, una de las primeras fuentes de información que permite visualizar la concepción del proceso de escritura son las gramáticas, en las que normalmente se hacía espacio a la ortografía y a la puntuación. Las gramáticas tradicionales de origen griego tienen un claro principio instruccional y operan bajo el dictado de reglas y recomendaciones del uso correcto, muchas veces basadas en un supuesto criterio de autoridad. De ello se desprende que el estudio de la composición se entendía como un componente de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una lengua y se restringía a los aspectos netamente lingüísticos cuyo carácter apuntaba exclusivamente a los rasgos más superficiales y formales del proceso de escritura, es decir, ortografía y puntuación. En el caso de la lengua española, la *Gramática de la lengua española* (1928) contiene un capítulo dedicado al tratamiento de la ortografía y otro a los signos de puntuación; del mismo modo en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) se considera un espacio para la ortografía y los signos de puntuación, todo ello incluido dentro del capítulo consignado a la fonología.

La segunda fuente posible de información son los tratados de retórica o estilística, en los que se enseñaba a los estudiantes reglas y direcciones de cómo escribir bien y hablar apropiadamente. El estudio y la enseñanza de la escritura fue ampliamente conocido dentro de la tradición greco-latina: los trabajos clásicos de Platón, Aristóteles y Quintiliano, entre otros, han provisto, en parte, los antecedentes para muchas de las modernas teorías y modelos.

La retórica clásica derivó en manuales que contemplan detalladamente los géneros retóricos, los “lugares comunes” (topoi) y las figuras de la “retórica”. El arte retórico se llevó a aplicación como una opción taxonómica, de clasificaciones de figuras y tipos discursivos. La práctica instruccional de la retórica en Norteamérica estaba restringida a una audiencia particular –jóvenes de clase social alta- y conducía al propósito de prepararlos para el púlpito, la barra legislativa o el foro público.

Los manuales de composición más tradicionales – como tercera fuente de información- otorgan espacio, además de la ortografía y puntuación, al estudio de patrones

gramaticales básicos, el aprendizaje de los conectores o conjunciones y de su uso en oraciones simples, compuestas y complejas; todo ello con una clara perspectiva prescriptiva o normativa, es decir, con una evidente intención educativa.

Estos manuales, a diferencia de los tratados de retórica, carecen de sustento teórico para entregar reglas y direcciones instruccionales, ya que los autores no han indagado ninguna de las siguientes fuentes de datos: a) introspección en sus propios procesos de escritura, b) registros de o sobre escritores profesionales, c) registro de y sobre estudiantes secundarios, la audiencia a quienes sus consejos están dirigidos.

Tanto la preocupación por la retórica como por la línea de trabajo en torno a los manuales de composición gradualmente sufrieron un deterioro notable. Todo ello condujo a un exagerado acento en el estudio de la sintaxis y del denominado “uso correcto de la lengua”, llegando a caracterizar el proceso de producción textual como un fenómeno, a veces, mecanicista y con componentes extrínsecos al escritor.

Las tres fuentes comentadas destacan un concepto de escritura centrado en el producto y no en el proceso de producción escrita. Hay un énfasis en los mecanismos codificadores de superficie de la estructura textual, tales como ortografía y puntuación, junto a un interés por la gramática de orden oracional.

La tradición del enfoque de producto se caracteriza por no prestar atención a los procesos mentales requeridos para la elaboración de un escrito, y de ese modo se simplifica el proceso de redacción de un texto, limitando su foco a aquellos aspectos formales evidentes en un producto terminal.

El enfoque pedagógico centrado en el producto demuestra la escasa atención prestada al proceso propiamente tal y las serias implicancias que se desprenden en cuanto al concepto de escritura, texto y escritor. Se hace evidente que los supuestos epistemológicos son congruentes con las tendencias en lectura y en escritura y que las teorías conductistas y estructuralistas son las que permean los trabajos al respecto.

En los últimas tres décadas, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha alcanzado un alto grado de desarrollo. La influencia de la psicología cognitiva y la emergentes investigaciones en el marco de la lingüística textual llevaron a los estudiosos a concentrarse en la comprensión del texto escrito y a no prestar atención, en un comienzo, a la escritura.



Al respecto, según van Dijk y Kintsch (1983), el estudio profundo de la comprensión se desarrolla con anterioridad al de la producción escrita porque la tendencia en psicología y lingüística (conductismo y estructuralismo) era partir de lo observable y postergar el estudio de un vago fenómeno cognitivo como el significado. Dentro de la psicología, el trabajo experimental exige ciertos requerimientos y por ende a partir del estudio de input observable, tal como palabras, frases, oraciones o discursos era preferible a iniciar un trabajo desde una representación semántica desconocida o una vaga estructura de la memoria.

Por su parte, De Beaugrande (Parodi Sweis, 1999) estima que existen razones para que los investigadores encontraran más placentero el estudio de la comprensión lingüística en comparación con el de la producción ya que se contaba con medios instrumentales más concretos que para trabajar con la producción interna de un escrito.

De acuerdo con el autor un programa de investigación científica de tipo cognitivo para la escritura debería incluir: un modelo de operaciones y controles involucrados en la escritura, un registro de cómo las condiciones de escritura difieren sistemáticamente de las condiciones del habla, una explicación de estrategias de decisión y selección, un medio para descomponer el proceso completo en pequeñas subáreas manejables, una definición de las dificultades más preponderantes en escritura, y un conjunto de criterios para evaluar y revisar textos escritos.

El programa no puede llevarse a cabo a menos que se logren ciertos compromisos entre las posturas extremas del fisicalismo y el mentalismo. Dos posturas científicas que han marcado los estudios en psicología y lingüística y han impedido alcanzar un modelo integrador que dé cuenta de los procesos de escritura globalmente.

## **1.2. La escritura como proceso: modelos cognitivos**

### **1.2.1. El modelo de etapas**

Gordon Rohman fue un de los primeros científicos, durante la década del sesenta, en estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo, formados por distintas fases en las que ocurren cosas diferentes (Cassany, 1989). En el modelo de Rohman se propone dividir el proceso de producción del texto escrito en tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. En la primera se incluye todo lo que pasa en un

escritor hasta que alcanza una idea general o plan a desarrollar. En cambio, las dos etapas posteriores constituyen la redacción del escrito, desde que se escriben las primeras frases hasta que se ha revisado y corregido la última versión. En este esquema, el autor se interesó fundamentalmente por la primera etapa, que define como el descubrimiento del tema del escrito.

El modelo de etapas puede caracterizarse como básicamente lineal y unidireccional porque su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y estrictamente programada el proceso de escritura. Las tres etapas que se proponen son discretas y sucesivas y de ser desarrolladas orgánicamente se podría llegar a contar con un texto aceptable.

Este modelo, de clara orientación pedagógica, resultó ser uno de los de mayor influencia en el campo de la enseñanza por la atención prestada al mejoramiento de la calidad de los escritos de los alumnos, así como por su carácter prescriptivo, que explicita los pasos a seguir en el logro de escritos apropiados. Este modelo se considera de corte instruccional ya que proviene de investigaciones centradas en la intervención sistemática en ciertos grupos escolares, con el fin de introducir un cambio en su comportamiento.

Camps (1990) argumenta que los modelos de etapas seriales no caben dentro de los llamados modelos cognitivos, pues ellos se centran en el proceso de crecimiento del texto como producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor.

Posiblemente, el impacto de los avances en computación así como la influencia de la metáfora del ordenador y de los consiguientes modelos imperantes en el momento del desarrollo científico (décadas del 60 y 70), junto con el deseo de abandonar los esquemas conductistas, llevó a los denominados modelos de etapas a tener un lugar importante en el estudio de la composición escrita desde una perspectiva cognitiva. No obstante, el rápido avance en las mismas áreas mencionadas impulsó teorías y modelos más versátiles que intentaran dar cuenta del procesamiento efectivo involucrado en los procesos de producción escrita desarrollados por seres humanos.

Flower y Hayes (1981) critican estos modelos pues señalan que el problema con las descripciones secuenciadas en etapas de escritura está en que ellas modelan el crecimiento del producto escrito, pero no dan cuenta del proceso interno que una

persona lleva a cabo cuando escribe un texto dado. Además no aceptan la visión lineal y rígida del proceso de composición subyacente a esta postura, ya que sostiene que tanto el sentido común como los antecedentes aportados por la investigación empírica indican que los escritores están constantemente planificando y revisando su composición en un proceso recursivo que no puede ser segmentado en cortes jerárquicos.

En concreto, Flower y Hayes estiman que un modelo que intente dar cuenta del proceso de producción escrita debe sostenerse sobre el principio de la recursividad y de la flexibilidad. Esto quiere decir que la distinción tajante que los modelos en etapas establecen entre las operaciones de planificación, escritura y revisión puede llegar a crear una distorsión en cuanto a la manera en que estos procesos se llevan efectivamente a cabo; por ello, es fundamental concebir la habilidad en cuestión desde la perspectiva de un modelo cognitivo en proceso.

### **1.2.2. Los primeros trabajos de Linda Flower**

Los trabajos iniciales de L. Flower están centrados en las verbalizaciones mientras se realiza el proceso de escritura, de los borradores y de los textos finales redactados por un grupo de determinados escritores. Basada en estas investigaciones, Flower propone distinguir entre dos tipos de prosa: la que ella denomina prosa de escritor y prosa de lector. La primera es natural y adecuada para un escritor que escribe para sí mismo, es como una expresión verbal escrita en privado, llega a ser el registro del trabajo ejecutado por el escritor sobre su propio pensamiento verbal.

Esa prosa se evidencia cuando se escribe usando palabras que tienen significado especial para el escritor mismo. Por el contrario, la prosa del lector se manifiesta cuando se comunica el contenido de lo que se desea escribir para que otro(s) comprenda(n). Según Flower (Parodi Sweis, 1999) es un intento deliberado para comunicar algo a un lector dentro de un proceso generador, en el que se crea un lenguaje común y una situación de interacción en que escritor y lector tratan de construir y comunicar significados compartidos. El interés de esta autora está en descubrir los procesos cognitivos involucrados en la actividad de componer por escrito como acto voluntario y propiamente humano. Además le preocupa llegar a implementar mejoras metodológicas para la enseñanza/aprendizaje de la habilidad en cuestión. Flower sostiene que los

buenos escritores saben convertir la prosa del escritor en prosa del lector. Investigando esos procesos y habilidades hay mucho que se puede obtener para mejorar el trabajo de los escritores deficientes y llegar a elaborar una teoría de la producción escrita.

### **1.2.3. Modelo de proceso: propuesta de 1981**

En 1981, Flower y Hayes proponen un modelo del proceso de producción textual que es uno de los trabajos más completos y acabados acerca de la habilidad de componer por escrito. En este contexto, los modelos cognitivos tratan de explicar cuáles son los procesos que un escritor –experto o no- sigue durante la tarea de producción escrita. De especial interés en estos modelos son las estrategias o procedimientos que el escritor ejecuta y la forma en que estos interactúan mientras se lleva a cabo el proceso mismo.

El modelo de 1981 describe los diferentes componentes como una teoría acerca de los procesos distintivos de pensamiento en la escritura. Uno de los rasgos destacados de esta propuesta es su carácter procedural en que los diversos subprocesos no se encuentran rígidamente jerarquizados ni se suceden linealmente, sino que ellos tienen una organización jerárquica altamente incrustada en la que cualquier proceso puede relacionarse con cualquier otro. Esta orgánica dirigida por el mismo escritor lleva a que los diversos subprocesos se pueden ir incrustando recursivamente con gran flexibilidad según los procesos y requerimientos del sujeto, de modo que cada etapa puede intervenir más de una vez en cualquier momento de la elaboración del producto escrito.

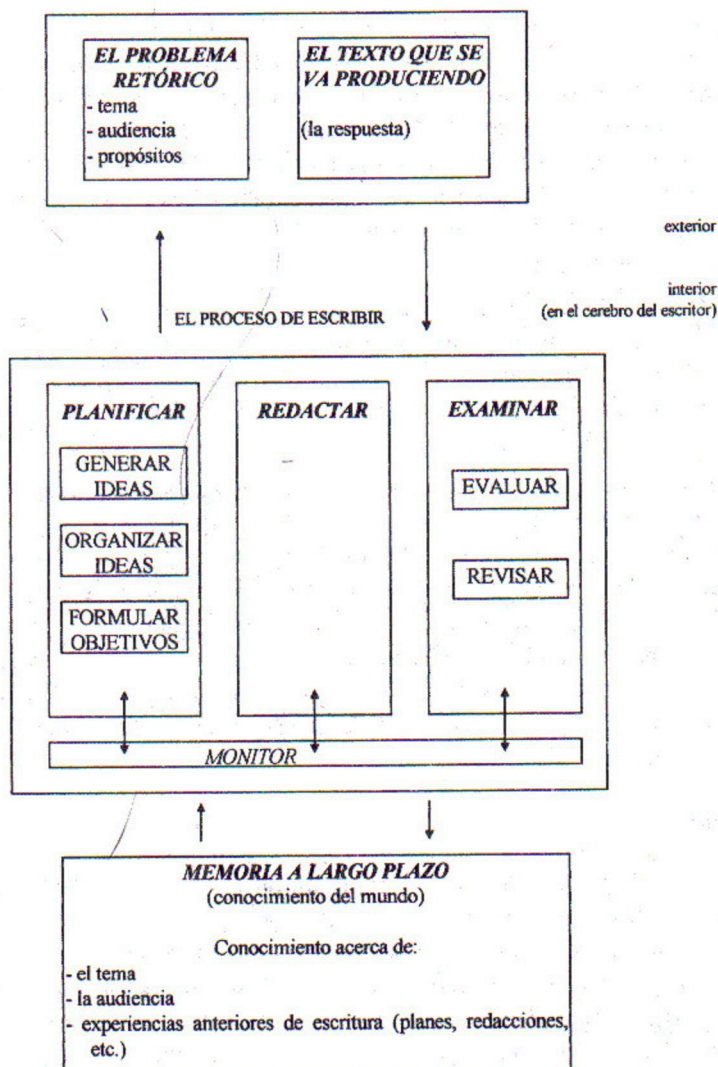
Los autores presenta su modelo de proceso como una hipótesis sobre un sistema dinámico que se niega a permanecer inmóvil como un retrato, esto quiere decir que su teoría hay que entenderla como una propuesta de trabajo, como un marco de investigación a ser llevado a cabo.

La perspectiva adoptada para su teoría de la producción escrita es aquella del enfoque de resolución de problemas, que según Flower y Hayes ofrece una herramienta alternativa para la confrontación con los procesos de pensamiento. En este sentido, dado que quieren pesquisar el proceso mismo y no la última versión de lo que el escritor pensó que hizo, optan por el estudio del análisis de protocolos, lo que denominan “un escritor en acción”. Este procedimiento es descrito como el acto que un escritor –ante una determinada tarea de escritura- verbaliza todos los pensamientos que cruzan por su

mente, incluyendo la repetición de ideas, pensamientos contradictorios o falsos inicios. Con el propósito de captar lo que sucede en la mente del escritor durante el acto de composición mismo, a los escritores no se les pide que se involucren en ningún tipo de introspección o análisis de sus pensamientos, sino que expongan los procesos que ocurren en sus mentes sin evaluarlos o reflexionar sobre su naturaleza o grado de pertinencia.

El modelo consta de tres grandes componentes: las condiciones externas a la tarea, la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El modelo esquemático es el siguiente:



*Estructura del modelo de escritura de Flower y Hayes (1981).*

A- Las condiciones externas a la tarea presentan todos los elementos externos al escritor. Se divide en dos grandes unidades: el problema retórico y el texto escrito.

**El problema retórico.** De acuerdo con Flower y Hayes, al inicio de la composición, el elemento más importante es el problema retórico en sí mismo. La complejidad se debe a que no solo incluye el tópico, la audiencia, las exigencias del tema e implícitamente el rol del escritor, sino que involucra incluso los objetivos del escritor para con el escrito. El análisis correcto de todos estos aspectos es el paso para la elaboración de la solución del problema: el texto.

Los autores proponen un modelo para investigar si los escritores se plantean el problema retórico y de hacerlo cómo lo desarrollan y qué resultados les brinda. El escritor normalmente reduce la carga de esta tarea y simplifica sus demandas. En ello se diferencian claramente los buenos de los malos escritores.

En este último aspecto, los autores plantean que solo se logra solucionar aquellos problemas que se han llegado a definir correctamente. Por esto, para ellos, el proceso de producción escrita como resolución de problemas pasa por el acto de formular preguntas que también puede ser denominado como “definición de problemas”. Estas ideas y su terminología permiten establecer relaciones con la propuesta de Paulo Freire acerca de la pedagogía del planteamiento de problemas y la postura de Ann Berthoff sobre la composición como ejercicio de la imaginación. (ver infra)

**El texto escrito:** El texto que va siendo producido puede representar grandes demandas de tiempo y atención, exigidas al escritor mientras construye su texto. Existen diversas fuerzas compitiendo durante la elaboración textual de lo que podría constituir un tipo de conflicto de exigencias en paralelo, de modo que la producción de texto debe conjugarse con las demandas de activación del conocimiento previo del lector y sus objetivos de escritura.

A medida que el texto se va creando, cada palabra, cada párrafo, cada idea parece condicionar la que sigue. Muchas veces el escritor siente que el constructo producido se independiza de él y que sus palabras van por caminos que él no buscaba. La influencia que tiene el texto que un escritor está elaborando sobre su producto textual es diversa, puede variar de un sujeto a otro, de una situación de escritura a otra.

A pesar de que las condiciones externas a la tarea son cuestiones más allá de la piel del escritor, ellas deben tener una representación mental en el sujeto. De otro modo no se explica el constructo general ni se llega a entender la determinación de objetivos para la tarea de escritura y de especificación de la audiencia implicada sin que ellos jueguen un doble papel, siendo uno cognitivo (se debe entender como directamente relacionado con el siguiente componente que es la memoria de largo plazo) y otro el textual. Tampoco se alcanzaría la comprensión del texto, si este fuera solo un constructo externo.

B- En la memoria a largo plazo el escritor se entiende almacenando todo el conocimiento que el escritor tiene sobre el tema de escribir, la audiencia seleccionada y sobre las distintas estructuras lingüísticas que puede manejar. Como registro de información también pueden considerarse otros mecanismos tales como libros, computadoras, etc.

C- Los procesos de escritura se componen de tres procesos mentales: planificar, redactar y revisar.

**Planificación.** El proceso de planificación se plantea en un sentido amplio como una representación interna del conocimiento específico que será utilizado por el escritor; no en sentido estático, sino como un acto de elaboración. Esta representación es mucho más abstracta que la prosa del escritor. Este proceso involucra varios subprocesos, entre los cuales se destacan tres: la generación de ideas, la organización y establecimiento de metas o formulación de objetivos que dirigirán la tarea.

El acto de generar ideas requiere de la búsqueda de información en la memoria a largo plazo. A veces, la información surge tan ordenada que se corresponde directamente con la lengua estandar escrita; otras se generan fragmentos o trozos no conectados que deben ser organizados y corregidos. Por su parte, el subproceso de organización presta gran utilidad en la identificación de los tipos y niveles de información, es decir, en el reconocimiento y la jerarquización de información subordinada, superordinada, etc. También permite al escritor tomar decisiones textuales en cuanto a la presentación y ordenación de la información del texto.

Finalmente, un subproceso de establecimiento de objetivos de escritura. Estos pueden ser de diversos tipos: de procedimiento, de contenidos o una mezcla de ambos.

**Redacción o traducción.** Este subproceso se considera esencialmente como el acto de poner las ideas en lenguaje visible, es la generación del texto mismo. En este sentido, si la información manejada en la planificación puede estar representada en una variedad de sistemas simbólicos diferentes del sistema verbal, se requiere y justifica una instancia especial para “traducir” aquello a una lengua estandarizada, superando todas las demandas léxicas y sintácticas.

Según Dijk y Kintsch (1978, 1983) la instancia de traducción se beneficia de la automatización de ciertos procesos tales como codificación y puntuación que sirven para que el escritor pueda prestar mayor atención a la coherencia profunda. El escritor debe aprovechar la capacidad de la memoria operativa hasta sus límites, intentando mantener una gran cantidad de informaciones diversas que deberán ser conjugadas y atendidas.

Cassany prefiere denominar este proceso como “redacción”.

**Examen final o repaso.** El repaso depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. Esta actividad es entendida como un proceso conciente en que los escritores deciden leer lo que han escrito con el propósito de analizar lo adelantado y tratar de continuar la producción a la luz de lo ya compuesto o como una forma de realizar una evaluación sistemática del texto producido para corregirlo y revisarlo.

La distinción entre los dos subprocesos se basa en que en el primero el autor examina en qué medida lo escrito corresponde a lo pensado, a las necesidades de la audiencia; en la revisión, se modifican aspectos de la estructura o de los planes.

### **Alcances y críticas al modelo de 1981**

El modelo propuesto en 1981 por Flower y Hayes mostró ser, tal como se propuso, una hipótesis de trabajo. Generó cambios y ajustes inmediatos, producto de las diversas críticas y de los datos recogidos por los investigadores.

No es un modelo psicolingüístico por ello se comprende que falte una parte esencial: los discursivo propiamente tal. En todo caso, se percibe cierta vaguedad o falta de



profundización en ciertos aspectos cognitivos, por ejemplo, en lo que se refiere a la organización y activación del conocimiento previo, así como a los mecanismos y niveles de representación de la información, tanto en la memoria de trabajo y en la de largo plazo. Eso sí es cognitivo.

Cooper y Holzman (Parodi Sweis, 1999) cuestionan el soporte de la teoría de proceso cognitivo y el modo de producir y analizar protocolos. Los autores intentan demostrar que Flower y Hayes ignorar la representatividad de su constructo teórico planteado como modelo y se apresuran a emitir juicios en los que sugieren que su teoría es una descripción real de los procesos mentales de la mente del escritor.

Otro problema que señalan los autores es que el modelo como modelo es poco específico para ser verificable. En este sentido, para probar científicamente el modelo y asegurar su validez, la terminología que lo sostiene debe ser coherente y estar apropiadamente definida. Y esto no ocurre. Por otra parte, Cooper y Holzman no ven la diferencia entre los protocolos verbalizados y la desprestigiada introspección. Por ello le falta veracidad al contenido de los protocolos. Ellos argumentan que es difícil que los escritores logren concentrarse y no fantaseen sobre cualquier otra cosa mientras escriben.

Por su parte, Steinberg (Parodi Sweis, 1999) defiende el trabajo de Flower y Hayes. En el área de resolución de problemas, la técnica de la corriente de la conciencia es multidimensional. Esto último se explica ya que existen muchas actividades llevándose a cabo en paralelo al mismo tiempo, mientras que el lenguaje oral y escrito en que los protocolos se articulan son unidimensional y lineal. Esto quiere decir que en la resolución de problemas la atención debe estar focalizada y dirigida. En este sentido, Steinberg argumenta que un protocolo representa adecuadamente la actividad mental enfocada durante la resolución de problemas.

Por el contrario, de acuerdo con Dobrin (Parodi Sweis, 1999), los protocolos capturan solo aquello que ocurre durante parte de la sesión de verbalización y critica el modelo de Flower y Hayes pues duda de que los protocolos den cuenta de cada idea o pensamiento que cruce por la mente del escritor mientras este desarrolla su tarea. De modo similar, Vitanza (Parodi Sweis, 1999) sostiene que la distinción presentada por Steinberg entre corriente de la conciencia y protocolos no le permite llegar a postular dos géneros distintivamente diferentes, basados en la idea de multi y unidireccionalidad.

Por su parte, Steinberg responde a las críticas de Vitanza y sugiere que los protocolos constituyen información a partir de la cual se pueden generar inferencias. En este sentido, las personas que usan protocolos para indagar técnicas de resolución de problemas utilizan todos los protocolos que logran obtener, no solo aquellos que resultan útiles para sus propósitos.

#### **1.2.4. Bereiter y Scardamalia: decir el conocimiento versus transformar el conocimiento.**

Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) se interesan en una psicología del proceso de producción escrita y proponen a partir de información empírica, dos modelos de composición textual que constituyen una unidad global. Estos autores sostienen que escribir es –al mismo tiempo– algo natural y algo problemático. En el primer caso, se sitúa el modelo denominado proceso de “decir los conocimientos”, en el segundo, se postula un modelo de “transformar los conocimientos”. La diferencia entre ambos no se establece en términos de los tipos de textos producidos, sino los procesos y estrategias que llevan al escritor a la generación del texto escrito.

De acuerdo a este primer esquema, la producción de un texto puede llevarse a cabo sin la existencia de un objetivo o plan global que sirva para guiar la elaboración del escrito y para ejecutar las necesarias soluciones y restricciones. Este modelo caracteriza a un escritor inmaduro que carece de los procedimientos de solución de problemas de composición de que dispone un escritor ideal o en dominio de una competencia madura y bien desarrollada.

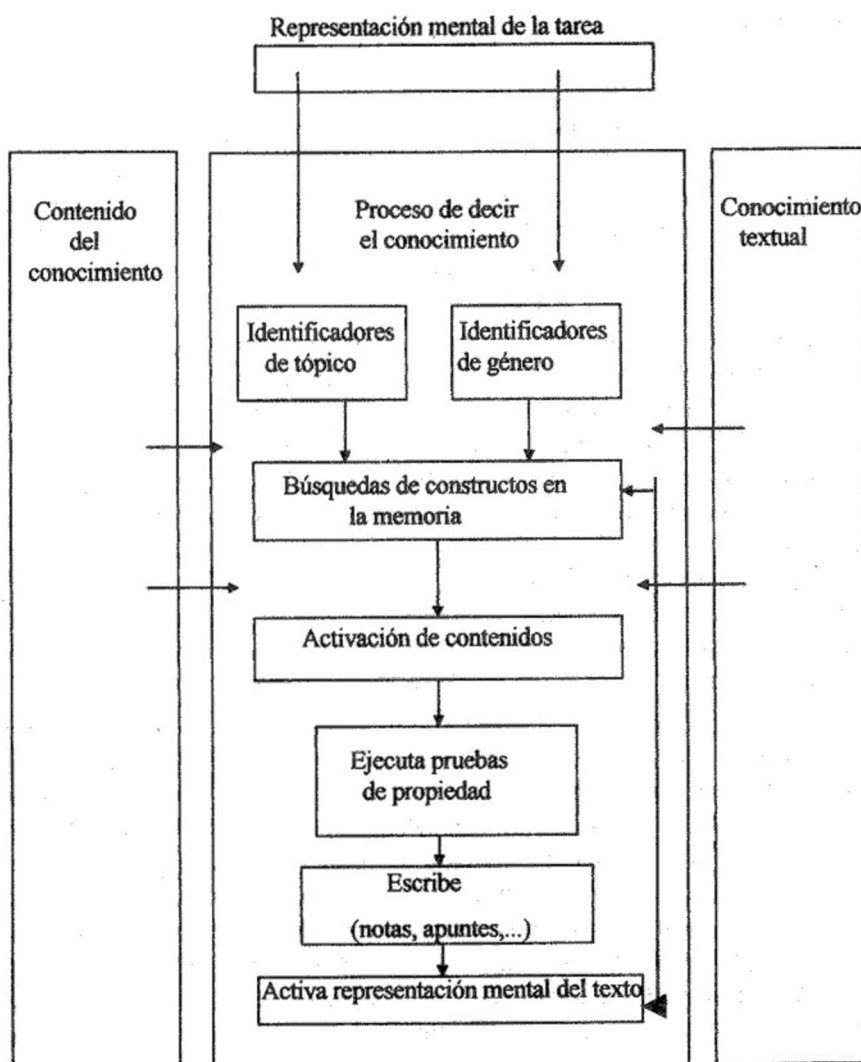
El texto se genera de la siguiente manera: el escritor elabora una representación mental de la tarea asignada y procede a localizar los identificadores del tópico y género. Estos identificadores operan como marcos generales de trabajo y sirven como pistas para la búsqueda de los contenidos en la memoria; al mismo tiempo estas pistas iniciales son generadoras de múltiples activaciones automáticas de contenidos asociados. Este procesamiento no asegura que la información activada y obtenida de las búsquedas de contenido sea relevante, pero existe una tendencia a la consecución de temas relacionados con el tópico seleccionado. Por supuesto, que la pertinencia de la información obtenida tendrá que ver con el tipo de información disponible en la

memoria del escritor. Una vez producido algo de texto, se realizan ciertas pruebas de propiedad en relación a la tarea y al texto ya escrito.

Bereiter y Scardamalia puntualizan que la producción de un texto bajo este modelo no exige un gasto significativo de energías para planificar y establecer metas, ya que esa solución natural al problema se plantea como una reproducción de conocimientos disponibles, basados en experiencias personales recientes y se apoya en habilidades de producción textual ya existentes. Como se comprende, este modelo no presenta grandes demandas al escritor y las que debe enfrentar las soluciona con técnicas simples.

En síntesis, este modelo destaca un proceso de generación de ideas en el que el escritor no ejerce mayor control intencional; un proceso reproductivo limitado por los conocimientos y experiencias previas del escritor; y la ausencia de análisis del problema y determinación de objetivos y metas a desarrollar.

El diagrama que se presenta a continuación indica los componente básicos de este modelo de producción textual y muestra las posibles relaciones entre la tarea y los identificadores y entre los diferentes contenidos (de la memoria y del texto).



*Diagrama del modelo de decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987)*

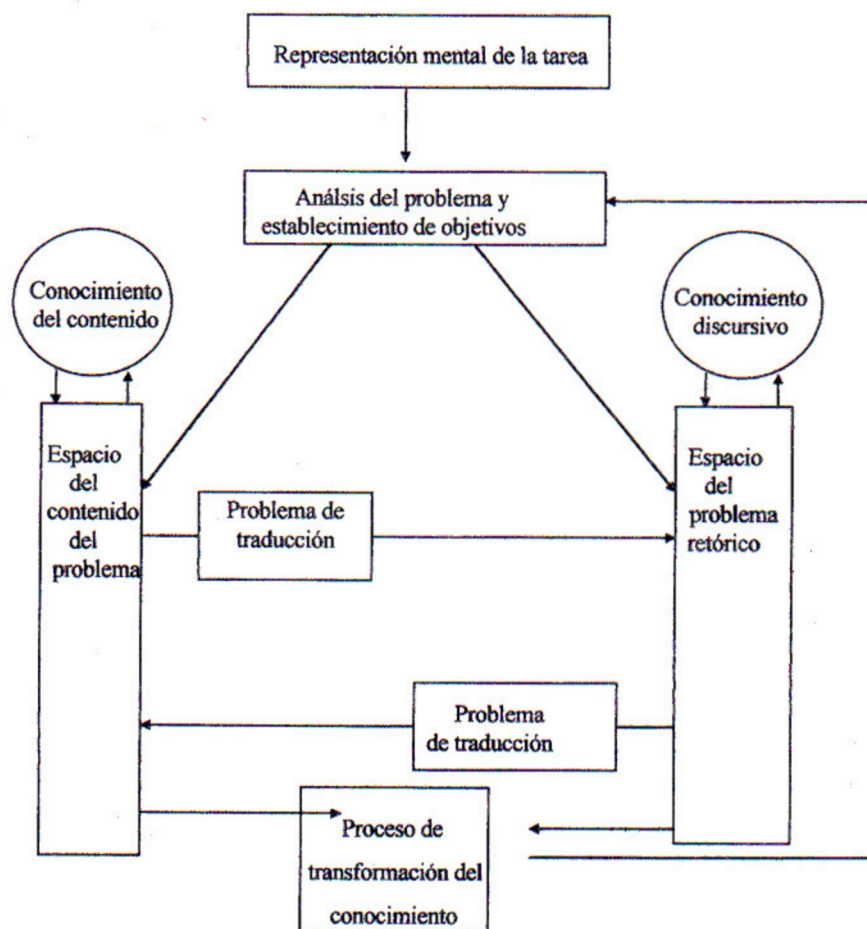
Por su parte el modelo de transformar el conocimiento es mucho más complejo y no se presenta como una mera reelaboración del anterior, sino que asume como un subcomponente al anterior. Este modelo se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir del conocimiento y estrategias de los escritores talentosos, de mayor experiencia y madurez en diferentes edades. Estos escritores, en su tarea de sacar adelante una composición escrita están dispuestos a realizar tantos cambios en el texto como cambios en lo que ellos mismos quieren decir, de este modo, se confirma la idea de que la escritura puede desempeñar un rol importante en el desarrollo del propio conocimiento del escritor.

Este modelo se ejecuta con dos espacios problemas diferentes: el espacio del contenido y el espacio retórico. En el primero de ellos están incluidos el tópico de la composición, la información previa y las creencias del escritor. En el espacio retórico, se enfrentan los problemas de establecer y ejecutar los objetivos, es decir, en él se deben realizar operaciones de planificación y organización de acuerdo a la tarea y a los conocimientos existentes en la memoria del escritor.

Las transformaciones del conocimiento se lleva a cabo dentro del espacio de contenido, pero para llegar a una real transformación del conocimiento debe efectuarse una interacción entre este espacio y el retórico, a través de la traducción de información. En otras palabras, las conexiones entre ambos espacios de acción son operaciones recursivas que producen un algo pero que, a la vez, se considera como input para nuevas operaciones de transformación. Este proceso de escritura debe estar cimentado sobre un controlador conciente estratégico que permita la interacción entre los diferentes contenidos (de conocimiento y textual) con el fin de construir un producto escrito reflexivo e innovador. Estas interacciones entre los espacios problema se constituyen en la base para el pensamiento reflexivo en la escritura.

En concreto, este modelo propone una escritura como generación de ideas a partir de una tarea asumida como búsqueda de conocimientos en que los procesos son interactivos y se retroalimentan bidireccionalmente. Dichos procesos se componen de diferentes elementos retóricos, tales como objetivo, plan de acción, y audiencia; todo ello desde la existencia de un proceso intencional, controlado y guiado por el escritor como una tarea conciente.

Los modelos complementarios de Bereiter y Scardamalia logran aportar una visión integradora de los procesos generadores de un texto en un escritor experto. Separadamente, al considerar sólo uno de los modelos –decir el conocimiento- se revela mucho del procesamiento cognitivo de un escritor inmaduro y de la fuente de sus posibles errores que no le permiten alcanzar una escritura independiente y fluida, de acuerdo a la tarea, destinatario y demandas del entorno.



*Diagrama del modelo de transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987)*

Este modelo integrado presenta un énfasis exagerado en los procesos cognitivos de elaboración de significados textuales y descuida otros elementos fundamentales. Se hace evidente que carece, al igual que el modelo de Flower y Hayes (1981), de componentes de procesamiento lingüístico específico que den cuenta explícita de los aspectos textuales propiamente dichos. No son modelo psicolingüísticos sino estrictamente cognitivos. Asimismo es necesario puntualizar que falta profundización de algunos conceptos. Por ejemplo, se debería entregar mayores antecedentes sobre el modo en que se activa y organiza el conocimiento previo y la forma en que se ejecuta el problema de traducción.

### **1.2.5. La producción del discurso escrito en la perspectiva de la cognición social**

### **La propuesta de Flower 1989-1993**

Entre 1989 y 1993, Flower cambia su perspectiva en la que varía su terminología, pero sigue desarrollando un cuerpo teórico en la búsqueda de una teoría más abarcadora e integral.

En 1989 explora un tipo de investigación que se interese por la interacción entre la cognición y el contexto en el ámbito de la producción escrita. De este modo postula la necesidad de elaborar una teoría integral basada en la observación del proceso estratégico de composición que incorpore el contexto social.

La autora no busca una teoría unitaria ya que el fenómeno es complejo. Por ello busca descripciones más balanceadas y explicaciones teóricas más rigurosas, basadas en varios aspectos del proceso de escritura. La teorización debe incorporar a la retórica, la psicología, la lingüística y otras transdisciplinas. Por otra parte, los intentos de construir una teoría integradora de la escritura deben dirigirse a la aparente dicotomía entre cognición y contexto social en forma directa.

Para avanzar en estos objetivos, Flower presenta tres principios que la llevan a la postura interactiva en la que sugiere que el contexto y la cognición pueden irse construyendo uno a otro:

- 1- El contexto guía a la cognición: el contexto determina, dirige u orienta de muchas maneras el tipo de pensamiento que el escritor desarrollará.
- 2- La cognición media al contexto: la cognición puede ser automática, tácita, inmediata.
- 3- Un propósito encadenado es un acto retórico significativo: una teoría debe reconocer el poder mediador de la cognición y las claves directrices del contexto

Cuando observamos cómo los escritores construyen sus propósitos, no se percibe un objetivo único, sino una compleja red de ellos. La construcción de esta red es un evento de rica interacción social y cognitiva.

La teoría debe explicitar el conocimiento estratégico del escritor y su rol en el aprendizaje del manejo eficiente del código escrito. Al mismo tiempo, para la autora, esta teoría es una descripción cuidadosa de las actividades sociales y de las actitudes en

contexto de estudiantes que se observan enfrentados a tareas de escritura y su foco está en los objetivos y en las estrategias que ellos llevan a cabo. Así se pretende ofrecer al menos un modo de describir cómo la cognición y el contexto trabajan en conjunto mientras los lectores/escritores construyen significados por escrito.

La perspectiva estratégica se desprende para Flower (1993) del enfoque de la escritura emergente de los trabajos en psicología cognitiva e inteligencia artificial, abocados al estudio de la resolución de problemas en computadoras y seres humanos. Un enfoque centrado en la resolución de problemas asume que a menudo existe una mejor manera de enfrentar un determinado aspecto de la producción del texto escrito y que los escritores pueden sustancialmente expandir su repertorio de estrategias de acuerdo con múltiples y diversas variables emergentes. En este sentido, el conocimiento y desarrollo conciente de los propios procesos o capacidad metacognitiva es una clave para mejorar en el proceso de escritura.

La enseñanza de estrategias de composición puede encontrar diversos medios. La alternativa elegida por Flower se basa en estimular las habilidades metacognitivas de los sujetos y hacerlos saber y sentir que controlan sus propios procesos de escritura; de este modo, ello llegarán a ser más reflexivos y productivos como escritores y a la vez más efectivos en comunicación escrita con sus posibles lectores. Para lograr estos objetivos, la autora propone concentrarse en tres tipos de estrategias:

- a- las estrategias del escritor para comprender la situación retórica: ellas implican que el escritor debe estar conciente de los destinatarios y expectativas que involucra todo acto de componer.
- b- las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades de un lector: ellas tienen que ver con la manera cómo se organiza y planifica lo escrito para el objetivo sea compartido con el lector y que se proponga de tal modo que sea fácil comprenderlo y recordarlo a lo largo de la lectura, comprendiendo los argumentos y encontrando el punto de la discusión.
- c- las estrategias del escritor para el acto mismo de componer: estas estrategias conciernen a la generación de ideas, monitoreo de y organización del pensamiento y escritura misma.



De acuerdo con Flower, todos los escritores tienen estrategias de composición, estén concientes o no de ellas.

En su propuesta, la autora organiza un cuerpo de actividades destinadas a estimular el desarrollo, afianzamiento o replanteo de los tres tipos de estrategias. Todo ello desde una óptica colaborativa en que se tiende a la construcción social del conocimiento como herramienta fundamental. Se acoge fuertemente la idea del contexto social en su interacción con la cognición, pues todo escrito es producido y elaborado por un sujeto escritor en, con y para una comunidad discursiva específica.

Como se aprecia en este enfoque la escritura no se concibe desligada de la lectura y en todo momento se asume que todo escritor es también necesariamente un lector. No es posible llevar a cabo los pasos esenciales de la propuesta si los escritores no leen tanto sus propios textos como los de sus compañeros.

Desaparece en el discurso de Flower la palabra modelo, utilizando ahora la palabra teoría. En esta nueva perspectiva acoge y reconoce la importancia de la retórica y la sociología, manteniendo un lugar especial para la psicología.

Desde el punto de vista psicológico, la teoría mantiene su enfoque de la producción escrita como resolución de problemas, pero enriquecido al especificarse como proceso estratégico heurístico.

Tanto su preocupación por el contexto social como su concepción estratégica de la producción escrita llevan a pensar en los trabajos de van Dijk y Kintsch. Pero la propuesta de Flower no puede ser considerada dentro de una psicociolingüística discursiva ya que si bien incorpora la retórica, la lingüística propiamente tal no se contempla.

### **El nuevo modelo de J. Hayes 1996**

Hayes (1996), reconociendo que la escritura depende de una gran cantidad de factores de índole cognitiva, social, afectiva y ambiental, propone un modelo que combina todos esos elementos. Se destaca en la propuesta el mayor énfasis otorgado al rol de la memoria de trabajo (y sus diferentes subcomponentes) y a la incorporación de los factores afectivos y motivacionales.

Para Hayes, la motivación desempeña un papel importante en la tarea de elaborar significados por escrito ya que de ella depende la disposición del escritor para lograr un producto de calidad y un mejor involucramiento del sujeto en el proceso mismo. La motivación está directamente ligada a las metas y a las creencias y actitudes, por cuanto todo escritor evaluará los costos y beneficios de su empresa en directa relación con sus objetivos y los supuestos desde donde inicie su acción productiva. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que todo escritor está influido por su entorno y las demandas que de él emergen así como por sus propios afectos, creencias personales y motivaciones específicas. La red que se crea a partir de las interrelaciones entre todos estos factores tiene implicancias directas sobre el tipo y la calidad de discurso que se va a producir.

A pesar de los avances, el modelo sigue siendo cognitivo (social y afectivo) y la carencia de un mayor desarrollo de estrategias lingüísticas persiste como una debilidad importante.

#### **1.2.6. La nueva retórica y algunos de sus exponentes: hacia un modelo sociocognitivo**

##### **Del proceso cognitivo a la retórica cognitiva**

Flower y Hayes, sin que su propuesta aborde una nueva retórica, incorporan aspectos teóricos centrales de una retórica clásica y su terminología, tales como, audiencia, situación y problema retórico, generación y organización de ideas. Así las tres partes fundamentales de la retórica se encuentran en cierta forma reflejadas con mayor o menos profundidad en el modelo.

De todos modos, su preocupación por la retórica es tangencial, ya que les preocupa más lo cognitivo que lo lingüístico propiamente tal.

##### **Perelman y la nueva retórica**

Perelman y Olbrechts-Tyteca (Parodi Sweis, 1999) sostienen que la nueva retórica no es nueva necesariamente en contraste con la antigua y tradicional retórica griega, sino más bien, se diferencia de unos postulados posteriores a ella que propugnan un concepto de

razón y razonamiento propuesto por Descartes y que ha logrado estampar su huella en la filosofía occidental de los últimos tres siglos. Para Perelman la tradición clásica da origen y se establece como fundamento de sus ideas; no obstante, la nueva retórica busca romper con una tradición cartesiana, racionalista y empirista que dejó en total abandono un campo de estudio e investigación fundamental.

La nueva retórica es una teoría de la argumentación. Se basa en principios de la retórica clásica, pero va más allá de los límites que se impuso y al mismo tiempo no considera algunos problemas que preocuparon a los retóricos antiguos.

Perelman se centra en la argumentación fundamentalmente en los textos escritos. Le interesa la estructura de la argumentación para entender la mente humana, los procedimientos de razonamiento que siguen los seres humanos. Este interés lo acerca a la psicología.

Por otra parte, Perelman mantiene la idea clásica intacta de retórica como persuasión. Esta última se funde con definición de audiencia, entendida como el grupo a quienes se quiere influenciar con la argumentación.

### **La postura hermenéutica de Ann Berthoff**

Berthoff pretende concebir la retórica como hermenéutica, es decir, como una teoría de la interpretación. Ella misma aclara que esto requiere una teoría de la representación. De este modo, la autora suplanta la semiología diádica de Saussure por la semiótica triádica de Peirce. Con ello incorpora el referente, el mundo, el intérprete y se supera el reduccionismo estructuralista. Al escapar del reduccionismo de la lengua saussureana e intentar llegar a una pragmática del discurso, incorporando la situación concreta de habla, Berthoff se apoya en la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire (1989). Para este educador brasileño, el aprendizaje es necesariamente colaborativo donde el encuentro educativo que se manifiesta como un diálogo es mediado por el mundo con el objetivo de referirse al mismo y se considera al hombre en el mundo y con el mundo, como sujeto y no meramente como objeto.

Este enfoque pedagógico caracteriza la postura de Freire y busca una educación como práctica de la libertad que se aleje de una educación para la “domesticación” y se acerque a una educación del “hombre sujeto”. La pedagogía de Freire no busca modelos

de adaptación, sino de ruptura, de cambio y de transformación y, para ello, Freire está dispuesto a estimular a la gente a mirarse a sí mismos como creadores activos de cultura, no como receptáculos pasivos de la historia.

Sobre estos postulados, Berthoff (Parodi Sweis, 1999) elabora un método de composición que apela al trabajo metacognitivo del escritor, pues espera que él reflexione y tome conciencia sobre los procesos y decisiones involucrados en su producción escrita, tales como, a quién le escribe, para qué y por qué. En especial, enfatiza la organización del material y la disposición de las herramientas lingüísticas en forma adecuada.

En este método, se distingue especialmente la etapa de la revisión, distinguida de una corrección. En este sentido, la revisión es una cuestión de interpretación de las interpretaciones, en otras palabras, quiere decir que se escucha lo que se tiene que decir y se decide si se entiende lo que se quiere expresar por escrito. Esta etapa es un procedimiento integral del proceso de componer, mientras que la corrección no.

En esta visión de la composición, la lógica y la retórica tienen un lugar. El escritor debe manejar las conexiones lógicas entre los enunciados, en particular, debe velar para que ellas sean coherentes y no se contradigan. La retórica debe ayudar a que el contenido del pensamiento encuentre maneras adecuadas en el lenguaje, decidiéndose entre una u otra manera de decir algo. Es evidente que para esta autora la piedra fundamental es el significado, más que cualquier otra cosa.

### **Alcances respecto de la producción escrita**

Tanto Perelman como Berthoff dan cabida a aspectos psicológicos del lenguaje en términos cognitivos actuales, atendiendo a los problemas de interpretación e interesándose en los mecanismos de razonamiento humano (Perelman), así como incentivando en los sujetos escritores la toma de conciencia de sus propios procesos mentales involucrados en tareas de escritura (Berthoff).

También se plantean ante las cuestiones socio-culturales intervenciones. Reconocen la diversidad de audiencias e incorporan elementos como “comunidad discursiva” y audiencia universal.

En forma más precisa, no cabe duda de que la postura hermenéutica de Berthoff se introduce de lleno en lo que a pedagogía de la producción escrita se refiere. Su enfoque de la composición como ejercicio de la imaginación, ampliamente fundado en firmes postulados teóricos alcanza un nivel de concreción bastante aplicable. La importancia que ella concede a la revisión individual y grupal, como procedimiento reiterativo de la composición, escapando de la corrección como mero aspecto de retroalimentación de los errores cometidos, parece muy apropiado. Por su parte, lo propuesto por Perelman aunque no directamente inserto en los pedagógico, nos brinda un marco en el que perfectamente se puede trabajar la producción escrita. Dado que su objeto central es el texto escrito, todos sus alcances son pertinentes y su teoría de la argumentación es un buen camino para el desarrollo de una tipología textual importante: la argumentativa.

### **1.2.7. Hacia una teoría psicosociolingüística: el modelo de producción textual de van Dijk y Kintsch**

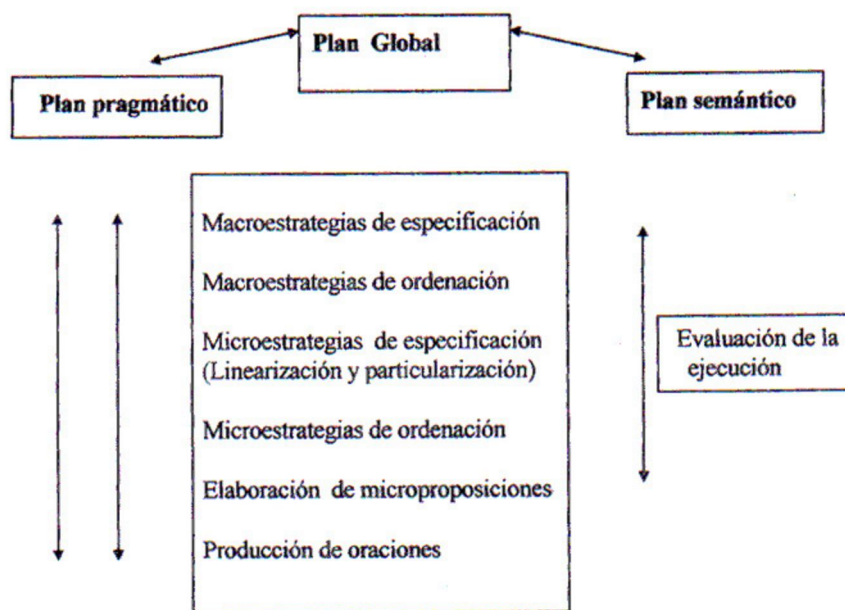
van Dijk y Kintsch (Parodi Sweis, 1999) junto a van Dijk (Parodi Sweis, 1999) han propuesto un modelo general de comprensión y producción textual que puede aplicarse tanto al texto oral como al escrito. En este esquema, desde una perspectiva psicolingüística, el área de la comprensión textual ha recibido mayor énfasis y profundización por parte de ambos autores; no obstante, ellos reconocen no contar con un modelo completo de producción bien desarrollado y aceptan especular sobre ciertos componentes y estrategias específicas involucradas.

El modelo que estos autores bosquejan para la producción del discurso enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. Los autores argumentan que, dados los antecedentes disponibles respecto de las características de la memoria episódica y de corto plazo en cuanto a los mecanismos de representaciones internas iniciales, así como las limitaciones de la memoria de corto plazo en cuanto a la producción textual, es imperativo que el enfoque hacia la producción sea de naturaleza estratégica. De este modo existe un mecanismo flexible que, considerando diversos tipos de información, permita, al mismo tiempo, la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas.

Para desarrollar este modelo estratégico se contemplan tres componentes básicos: en primer lugar, un plan global que se constituye en un modelo de habla; en segundo término, un plan pragmático que debe delimitar el macroacto de habla; y, en tercer lugar, un plan semántico que corresponde a la macroestructura, es decir, el tema o tópico general que se va a desarrollar. Esta orgánica exige que, tanto el plan pragmático como el plan semántico, en una dinámica integrada y con múltiples interacciones, se concreten en un conjunto de operaciones de especificación y ordenación con el fin de dar forma al texto final. Todas estas acciones en un nivel más concreto, se ejecutan a través de estrategias de diversa índole, las que son requeridas para la generalización de proposiciones a nivel de coherencia local, las cuales subyacen a la formación de oraciones en las que se involucran, entre otros, aspectos semánticos, léxicos y sintácticos.

Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación del denominado modelo de situación, que corresponde a organizaciones jerárquicas que ordenan una amplia gama de conocimientos de diversa índole en torno a una tarea específica, como puede ser la producción textual. Por una parte, existen conocimientos almacenados en la memoria, referidas a situaciones pasadas de tipo experiencial que pueden variar de persona a persona y que por lo tanto constituyen un conjunto de información subjetiva y parcial; por otra parte, también existe un conjunto de información más general y compartida con grandes grupos de personas en torno a eventos históricos, políticos, países o personajes ampliamente conocidos. Durante el proceso de producción textual, se asume que los conocimientos necesarios serán activados, formando la base para un nuevo modelo de situación que se adecua a la tarea particular en ejecución.

El esquema que sigue representa el proceso generativo general propuesto por los autores. Cabe hacer notar que las flechas de movimiento que muestran la recursividad de los procesos, subprocesos y estrategias en una visión en paralelo, es decir, no lineal ni necesariamente secuencial.



*Propuesta de diagrama en base a van Dijk y Kintsch (1983) y van Dijk (1985)*

### **Planes globales:**

Dentro de este esquema general, la producción de discurso es concebida como la planificación y la ejecución de un conjunto de acciones en el ámbito de una situación determinada. Para van Dijk y Kintsch (1983) los planes son las representaciones cognitivas de las acciones globales y son ellos los que encabezan la planificación de interacciones sociales y culturales como parte de cualquier interacción comunicativa.

Los planes constituyen la representación global del macroacto de habla, que incluye el análisis específico y control de la situación y del proceso de producción: determinación de metas, de audiencia, de objetivos, de estilo, etc. Las estrategias pretenden llevar a cabo las metas globales y alcanzar los objetivos propuestos. Al mismo tiempo en el esquema se plantea la evaluación constante de las especificaciones de los planes globales, así como de las diferentes estrategias en juego. Todo ello con el propósito de que el productor pueda controlar y monitorear sus propios procesos, de acuerdo con el desarrollo del texto en su adecuación al contexto.

La elaboración del plan pragmático está íntimamente ligado al plan semántico. En la elaboración del plan pragmático y con el fin de delimitar el acto de habla global, se debe

generar una macroestructura que constituya el contenido semántico de ese acto de habla. Tanto en el nivel global como en el local, las representaciones semánticas se construyen como el contenido de los actos de habla del discurso. Así, la macroestructura semántica constituye el plan de producción semántico general y las representaciones semánticas para las oraciones respectivas del discurso, se elaboran bajo el control de estas estructuras semánticas como sobre estructuras pragmáticas.

### **Macroestrategias:**

La selección de estrategias involucradas en la construcción de macroestructuras semánticas consiste básicamente en la identificación y ampliación de las denominadas “macro-operaciones diversas”, nombre asignado por los autores en relación a su carácter en reserva respecto de las macroestrategias que operan en la comprensión textual (eliminación, generalización, integración y construcción).

Se sostiene que, en la producción de un discurso coherente, el escritor debe organizar sus experiencias parciales en torno a una representación global para llegar a tener un tópico claramente identificable. Las estrategias globales de especificación deben entregar información detallada sobre el tópico general o sobre una idea global y contribuir recursivamente a analizar cada una de las acciones en consecuentes eventos desglosados a partir del primero.

Van Dijk y Knitsch sostienen que si las operaciones de especificación son efectivamente alguna forma inversa de macro-operaciones, ellas pueden actuar de una manera directa: enumerando elementos del conjunto, analizando acciones en componentes de las acciones, particularizando predicados generales, etc. De cualquier modo, estas no serían las únicas estrategias macroestructurales. Deben existir otras que se encarguen de la ordenación general de la información según el tipo de discurso.

### **Microestrategias:**

Las estrategias que determinan la producción semántica del discurso en el nivel de la coherencia local realizan este proceso bajo el control de la información contextual, de la macroestructura semántica, de la pragmática y de la superestructura seleccionada. Van



Dijk y Kintsch (1983) reiteran la importancia que se le asigna al hecho de que el escritor debe estar conciente del tipo de audiencia a la que se dirige el texto en producción, ya que eso determinará la información que se incluye en el texto y la que se dejará implícita. El establecimiento de la coherencia local se lleva a cabo por medio de una serie de estrategias de producción de proposiciones encargadas de actualizar la información contenida en la macroestructura (microestrategias de especificación). Estas estrategias seleccionan uno o más argumentos a los cuales se les agregan sistemáticamente una serie de predicados. Estos argumentos normalmente actúan a modo de referentes discursivos, tales como personas u objetos. Para cada proposición de la base de texto, las estrategias de particularización generan una nueva proposición que se incorpora bajo el esquema conceptual de la proposición anterior. De este modo, la nueva proposición tiene función de tópico y se produce una aplicación de estrategias recursivas en que se opera bajo el esquema tópico-comentario.

Un aspecto importante de las estrategias de producción semántica es que se deben seleccionar un orden jerárquico. Esto quiere decir que ciertos roles participantes son incluidos primero, y por lo tanto, la estructuración del discurso se debe adecuar a estas selecciones iniciales. Si el mismo referente se incluye varias veces será necesario establecer su rol a través de, por ejemplo, pronombres u otros recursos discursivos. Al mismo tiempo, los eventos deben ser incluidos en un tiempo y ubicación de un mundo posible. Aquí se aprecia como las estrategias de especificación y ordenación deben aplicarse en paralelo y realizar acciones, muchas veces, interactivamente. Por ello se requiere la producción de adverbios o complementos preposicionales o verbos y proverbos que entreguen los datos de especificación necesarios.

### **Modelos cognitivos de situación**

Van Dijk (1985, 1990) al profundizar en los componentes de una teoría de la producción del discurso y sobre la cognición social, vuelve sobre la idea de los modelos cognitivos de situación y entrega mayores antecedentes sobre ellos.

Un modelo de situación se construye en base de experiencias pasadas y bases de textos a partir de la misma situación u otra similar. Se pueden definir como representaciones cognitivas de experiencias personales e interpersonales, incluyendo las opiniones y

creencias, y su ubicación se especifica en la memoria episódica. Su diseño estructural es el de un esquema categorial compuesto de una serie de categorías fijas pero interactuantes: tiempo, ubicación, circunstancias, participantes, etc. Esta estructura resulta estratégicamente muy eficiente cuando se debe actuar en situaciones sociales, dado que el escritor produce diversos tipos de textos en contextos sociales divergentes. Esto quiere decir que un escritor experto deberá manejar diferentes tipos de información. Esta información es almacenada en ciertas categorías del esquema.

Cuando una persona escribe o lee, construye un modelo de situación único o de ese evento o, por el contrario, puede activar uno ya existente en la memoria.

De acuerdo a van Dijk (1985) se postula la existencia de un Sistema de Control General que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo, en consonancia con la información contextual. Este sistema de control determina los modelos que deben ser activados y qué información proveniente de ellos debe ser tomada en cuenta. En síntesis, este sistema monitorea estratégicamente la búsqueda, activación, uso y reconstrucción semántica del modelo de información.

Es fundamental que el sistema de control disponga de cierta información esencial, tal como, el tipo de situación, el tipo de texto en proceso, los objetivos del escritor, la macroestructura del discurso y los planes de producción. Ello es vital para poder ejecutar las estrategias pertinentes, decidir qué información se activará y tomar decisiones respecto de exploraciones de información almacenada en la memoria semántica.

En síntesis, este modelo de producción textual pone en evidencia que no se trata de una propuesta acabada. Sin embargo, su importancia se debe a que especula sobre aspectos psicolingüísticos de índole estratégica que han recibido escasa atención en las otras teorías y modelos abordados. Así se contempla el procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que den cuenta de cómo las ideas, generadas en la mente del sujeto escritor, llegan a plasmarse organizada y coherentemente sobre una hoja de papel. Desde esta perspectiva, estas ideas unidas a otras comentadas anteriormente permiten formar un panorama cada vez más acabado y global del proceso de escritura, atendiendo a la diversidad de componentes y situaciones involucradas.

### 1.3. ¿Qué se entiende hoy en día por producir un texto escrito?

El modelo de proceso en la línea de Flower y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde se les asigna la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial. Al mismo tiempo los aportes de van Dijk y Kintsch permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

Como es evidente, el enfoque de proceso de la escritura no puede descartar definitivamente los aportes de un enfoque de producto, pues lo que se elabora es un texto escrito que, para llegar a constituirse en una unidad de comunicación escrita pertinente, debe atenerse a ciertas normas de ortografía, puntuación y gramática. No obstante lo anterior, estos aspectos de carácter más formal no deben ser el foco exclusivo de atención, sino que deben contar con un lugar dentro de un modelo abarcador y coherente.

Los antecedentes presentados ponen de relieve que la teoría o modelo de escritura que dé cuenta de los múltiples factores intervinientes está aún en elaboración. Sin embargo, los diversos avances permiten obtener una visión en conjunto que hace dimensionar el proceso de escritura y los procesos y subprocesos involucrados. Las futuras investigaciones deberán desplegar esfuerzos desde el campo teórico y aplicado para contribuir a especificar y profundizar en las áreas deficitarias y menos trabajadas, hasta llegar a teorías y modelos integradores.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Camps, A. (1990) “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.

Parodi Sweis, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Ediciones Universitarias Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

van Dijk y Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprensión*. New York: Academic Press.

## **2- PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

Desde la radicalidad de algunos planteamientos teóricos, los aportes provenientes de la psicología cognitiva y los que provienen de la consideración de la lengua como actividad social se plantean a menudo como irreconciliables. Sin embargo, cuando nos situamos en el terreno de la enseñanza y el objetivo es planificar, experimentar e investigar propuestas para el aula, constatamos que las distintas perspectivas inciden decisivamente en la forma de concebir la enseñanza de la escritura en el momento actual. En este artículo la autora comenta algunas ideas que subyacen a muchas de las actuales propuestas de enseñanza.

El uso de la lengua, dice, es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.

### **2.1. La actividad de escribir**

Según Camps, la consideración de la actividad de escribir como fundamentalmente social puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales implicarlos en dicha actividad. La investigación sobre las interacciones verbales entre estudiantes en el proceso de composición textual y sobre los pensamientos verbalizados de escritores de distintas edades ponen de manifiesto la diversidad de caminos que estos siguen para escribir un texto y también de cuán diversas maneras abordan las tareas encomendadas, dependiendo de la forma cómo interpretan el contexto en que se inscribe el discurso que producen. Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven, hasta las específicamente escolares), sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.).

### **2.1.1. Escribir como actividad social y cultural**

Los estudios más recientes sobre la producción escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje. Basta recordar el amplio desarrollo de campos de estudio relativamente recientes como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, etc., de los estudios psicológicos en su orientación sociocultural y de los sociopedagógicos que ponen énfasis en los aspectos comunicativos de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (Nystrand et al., 1993)

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las teorías de Vigotsky y Bajtín, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Desde esta perspectiva y con el foco en la enseñanza de la lengua escrita, y específicamente de la composición escrita, para Camps es necesario destacar aspectos complementarios unos de otros:

1. El lenguaje escrito es el resultado de un proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto del contexto material de producción, puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el enunciador-escritor. Vigotsky ha denominado a este proceso como "descontextualización". Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de "contextualización", de interrelación con otros signos (Voloshinov, 1929), de forma que el lenguaje se hace más explícito. Por este motivo Luria hablaba de sintaxis explícita al hacer referencia a las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.

En este enfoque la producción de textos monologales, es decir aquellos que se producen sin la intervención directa, inmediata, del interlocutor, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso. Sin embargo, como ha señalado la escuela bajtiniana, no podemos decir que el lenguaje escrito sea descontextualizado, sino que su uso representa la inserción del lenguaje en un nuevo contexto en que locutor y destinatario no comparten la situación material de la enunciación.

2. De los anteriores planteos se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtín (1982), dialógica. El concepto de diálogo de este autor ruso se adelantó a muchas de las formulaciones actuales sobre la consideración del origen y la función social de la lengua escrita. Según Bajtín, el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: 1) Ningún texto (o enunciado si usamos el término de Bajtín) es un primer texto ni independiente de los demás sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación que le da sentido. De este postulado se desprende que, cuando alguien escribe, "dialoga" con lo que han dicho otros e imagina su respuestas, que anticipa en el propio texto. 2) Esta idea lleva a otra de una gran riqueza conceptual : el escritor no "inventa" en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros. Cualquier texto es, pues, polifónico.

Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla de la computadora sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que

produce el escritor tendrá unos lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

En resumen, cualquier uso la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/ escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando a través de todas sus prácticas comunicativas. Los destinatarios del texto pueden ser más o menos próximos, más o menos conocidos por el escritor por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán será distinto, pero en cualquier caso el contexto sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

3. Para la autora, este enfoque descartaría del panorama de estudio de la lengua la dicotomía que se hizo común hace algunos años entre la caracterización de la lengua oral y la escrita, que además se basó en usos extremos (conversación informal, escritos académicos) de lo que habría que considerar más bien como un *continuum*. Las diferencias no se producirían principalmente por el canal de comunicación sino por otra serie de factores interrelacionados de formas muy diversas en la complejidad de la comunicación humana (Chafe y Danielewicz, 1987).

Recientemente, los estudios de tipo transcultural ponen de manifiesto que algunas funciones que se consideraban características de la lengua escrita, como por ejemplo su capacidad autoreflexiva, se encuentran también en muchos usos orales de algunas comunidades sin escritura (Fleisher Feldman, 1991). Además de esto, los estudios sobre las características de los intercambios sociales en las sociedades que poseen lengua escrita, especialmente las occidentales, muestran que en ellas incluso los analfabetos se ven inmersos en intercambios verbales que sólo son posibles con la existencia de los usos escritos de la lengua.



Desde los estudios lingüísticos ya hace tiempo se aborda el conocimiento, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las características específicas de dichos usos. El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio de los géneros discursivos (Bajtin, 1987), es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos el lenguaje. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la escritura, que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto.

Así pues, las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación.

### **2.1.2. Escribir como actividad cognitiva**

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la psicología cognitiva. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flower, tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones.

El modelo de Hayes y Flower es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso, aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de las explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe.

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980) Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes.

Ana Camps destaca como especialmente relevantes el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, y que formularon en los modelos que denominaron de "decir el conocimiento" y de "transformar el conocimiento". Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho de que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a *decir* los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. El modelo "transformar el conocimiento", por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el *espacio retórico*, lo cual le lleva a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, según el juicio de Camps: el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al

contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo.

Camps reconoce que la extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos. Además aclara que existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. No obstante destaca que en esta evolución, y aún dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (1995) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell (1982) y Shaughnessy (1977) entre otros, se ha denominado *sociocognitiva*.

### **2.1.3 Aspectos afectivos y motivacionales de la actividad de escribir**

Hasta el momento actual, la autora destaca que la investigación se ha ocupado escasamente de los aspectos afectivos y valorativos que la actividad de escribir lleva aparejados. En cierto modo, al hablar de los aspectos sociales y culturales se prefigura ya la importancia de estos factores. Si escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, e inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La "motivación" para escribir está

relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio.

La valoración que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural determinado tendrá, como parece natural, incidencia en el valor que le otorgarán sus miembros. No se han hecho suficientes estudios para conocer la influencia de estos factores en el aprendizaje de la lengua escrita. Bernstein atribuía a características del código o de la variedad lingüística hablada por niños y niñas de distintas clases socioeconómicas la causa del fracaso escolar o la integración fluida en un sistema escolar que favorecía los usos elaborados de la lengua. Podríamos preguntarnos, argumenta Camps, si no son también o por encima de todo factores valorativos o afectivos los que tienen mayor incidencia en el alejamiento de la cultura escrita. Este planteamiento, que podría desprenderse de muchos estudios sociológicos sobre la educación, ha tenido poca repercusión en la investigación específica en didáctica de la lengua.

## **2.2. La enseñanza de la escritura**

La renovación de la enseñanza de la escritura ha experimentado un gran impulso y ha visto renovada su orientación a raíz de las investigaciones analizadas en el apartado anterior por A. Camps. En este apartado la autora pasa a sintetizar algunas de las implicaciones que, desde su punto de vista, considera más relevantes para la innovación en la enseñanza de la lengua. Cada uno de los aspectos que destaca han sido objeto de algunas investigaciones; sin embargo reconoce que el campo es tan amplio y complejo que se necesita investigar con mayor extensión y profundidad en todos ellos.

2.2.1. En primer lugar, el hecho de haber puesto el acento en el proceso y en la diversidad de las operaciones que implica la actividad escrituraria ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito. Las correcciones en los textos finales de los alumnos se habían mostrado altamente ineficaces. La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayuda para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado; y por otro lado, permite mostrar a los

estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir permite modelizar la conducta de los estudiantes para que conciban que escribir es planificar, escribir y reescribir, que ningún escritor redacta su texto de una sola vez. Así pues permite que los estudiantes se inicien en operaciones de planificación, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y que aprendan a revisar a todos los niveles. Por último, la atención al proceso ofrece situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado en las necesidades de la producción escrita.

2.2.2. La evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita ha mostrado el lugar central que los aspectos socioculturales tienen en la construcción del lenguaje escrito. Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si abordamos el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible, Camps, al igual que otros teóricos, afirma que será necesario que los que aprenden se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Este es para Camps uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

El trabajo realizado en este sentido por algunos docentes e investigadores es ya considerable en España. Camps cita entre ellos a Fort y Ribas (1994), Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1993), Santamaría (1992), y los planteamientos generales en Camps (1989, 1992, 1994a, 1996) y Milian (1995).

2.2.3. Como consecuencia de lo expuesto, el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Bien al contrario, aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas (Tolchinsky,1990; Freedman,1995). Esta sería uno de los aportes fundamentales de los trabajos del equipo de J.P. Bronckart de la Universidad de Ginebra. Los trabajos sobre el análisis del discurso llevaron a estos investigadores a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionadas justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Dolz (1994), Dolz, Pasquier y Bronckart(1993), entre muchos otros, dan cuenta de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Según estos autores, cada género debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos. Así pues habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos textuales tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos.

2.4. Tanto desde el punto de vista de los estudios de la lengua, como desde la aproximación vigotskiana al origen comunicativo de los procesos psicológicos superiores, adquiere una importancia decisiva la función de la interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita, especialmente en el proceso de aprendizaje. Mucho se ha escrito e investigado sobre la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita. El acuerdo generalizado sobre los beneficios de hablar para escribir y para aprender a escribir no impide que haya todavía muchas preguntas formuladas sobre el tipo de interacción que favorece el progreso en el aprendizaje. La intervención individualizada del adulto si se ajusta a algunas condiciones puede llegar a ser contingente con las necesidades del aprendiz; sin embargo se plantea el problema de cómo hacer contingentes las interacciones cuando se habla no ya a un único alumno sino a un grupo de ellos o a toda una clase. Por otro lado,

sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Desde el punto de vista teórico los diversos autores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal beneficiosa por cuanto permite repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean lo cual permite hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos y, por último, y en relación con esto último, favorece la capacidad de hablar "sobre" la lengua que se está produciendo, la actividad metalingüística, que parece imprescindible para el control de los procesos complejos de producción discursivotextual.

A pesar del acuerdo casi general sobre los beneficios cognitivos de la interacción oral durante el proceso de composición escrita es necesario fomentar la investigación sobre este aspecto. En ella deberán basarse en gran parte las propuestas de evaluación formativa entendida como regulación social del proceso de composición que permitirá el aprendizaje y llevará a la interiorización de estos mecanismos regulativos, es decir a la autorregulación.

### **2.3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar**

Otro de los problemas planteados por Camps se vincula con los géneros discursivos. La autora reconoce que el concepto género, que diversos autores utilizan al referirse a distintos modos de organizar el discurso dependiendo del contexto de uso, es en la actualidad centro de investigaciones y aún de controversias. No hay unanimidad en su definición ni tampoco en cuáles son las características que hacen que un discurso determinado pertenezca a uno u otro género, ni tampoco sobre cuáles son las condiciones sociales de interacción que dan lugar a un determinado género.

A continuación, Camps cita a Aviva Freedman (1994) quien revisa el concepto de género siguiendo principalmente el trabajo de Miller (1984) y distingue dos fuentes de caracterización de los géneros discursivos: a) la situación, y b) el contenido temático. Esta autora utiliza la distinción que establece Willard, en los escritos de comunidades disciplinarias, entre argumentos que sirven a propósitos instrumentales y argumentos cuyo objetivo es el conocimiento como un fin en si mismo, y que tienen función

epistémica. Sus investigaciones muestran de qué forma las situaciones de simulación en los centros de enseñanza dan lugar a textos de características diferentes de los que producen los profesionales del mismo campo científico en la vida real. Muchos otros autores analizan la diversidad discursiva. Por ejemplo Toulmin en sus trabajos sobre filosofía de la argumentación ha ilustrado cómo los estándares para establecer qué es persuasivo varían según las comunidades.

En el momento actual se reconoce la incidencia del concepto de género discursivo que propuso Bajtín en sus trabajos y que tiene una gran influencia en la conceptualización de los géneros discursivos como concreciones de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. En resumen, la autora considera positiva para la enseñanza de la escritura la idea de que los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las situaciones comunicativas en que se usa la lengua.

Estas constataciones pueden tener una gran trascendencia en la conceptualización de la enseñanza de la composición escrita. Efectivamente, frente a propuestas basadas únicamente en la enseñanza de las características formales de distintos tipos de texto (o de discurso), otras aproximaciones proponen crear en la escuela situaciones de comunicación que permitan a los alumnos y alumnas escribir textos que deban ajustarse a situaciones comunicativas reales o simuladas. Parece claro, desde este enfoque, que sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, y que no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto.

En ocasiones las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como institución, la cual genera, desde este punto de vista sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los géneros escritos que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a las aulas.

Sin embargo parece también claro que las situaciones que se dan en la vida social de los adultos no son las mismas que se dan en el aula. Por lo tanto, se pregunta Camps ¿habrá que simular situaciones? Por otro lado, y lo más importante según la autora, la escuela o la universidad constituyen un contexto específico y al mismo tiempo complejo. Si se imagina en el mejor de los casos una situación real de comunicación escrita que surge de la vida social de los alumnos, por ejemplo, la escritura de una solicitud al rector, aún en este caso en que el problema es real, en el texto que escriban los alumnos y en el



proceso que seguirán no sólo incidirán el problema planteado y la situación de comunicación, también tendrá influencia en la representación de la tarea que elaboren el hecho de que es el profesor quien lo pide como actividad que se lleva a cabo en la escuela o en la universidad y que de un modo u otro será evaluada.

Los factores que inciden en dicha representación y en las interacciones entre las diversas posibles representaciones del grupo, incluido el profesor, son múltiples, diversas y complejas. Sin ánimo de simplificar y con el convencimiento de que constituyen un todo indivisible, la autora se propone poner de relieve algunos de los posibles elementos o componentes del contexto en que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita cuando ésta se basa en proyectos de escritura "real".

En trabajos anteriores Camps (1994) había distinguido dos planos en dicho contexto. Por un lado el contexto de la actividad de escritura que se llevará a cabo, para el cual hay que establecer los parámetros de la situación discursiva; ¿quién escribe? Los alumnos como tales (por ejemplo en el caso de la solicitud al rector mencionada anteriormente), ¿para qué escriben? ¿Cuál es el propósito del texto: convencer, informar, etc? ¿A quién se dirigen, quienes (o quién) serán los lectores, los destinatarios del texto? Estos parámetros no son entidades físicas que se impongan de modo determinante al escritor, sino que son entidades sociales de las cuales el escritor elabora una representación a través de las interacciones verbales en una sociedad alfabetizada. Como tales están cargadas de valores que podríamos denominar, siguiendo a Bajtín, ideológicos. Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculizan modos de ver, de organizar el mundo y el pensamiento. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos son más o menos adecuados a determinadas situaciones y no lo son en otras. Como hemos dicho, el escritor elabora una representación mental de dichas situaciones sociales; representación que guía su actividad al mismo tiempo que se ve influida por ella.

El segundo aspecto lo constituye el que denominamos contexto educativo. La escuela o universidad como instituciones tienen sus funciones propias, entre las cuales la de instruir a los alumnos en determinadas habilidades, por ejemplo escribir. Así pues los alumnos, desde que ingresan allí saben que es el lugar donde aprenderán. Saben además cuál es la función que corresponde al profesor, enseñar, y cuál les corresponde a ellos,

aprender. En esta clave, pues, interpretarán todas las actividades que desarrollarán en los años de escolaridad. Por más que las actividades tengan añadidos otros objetivos, este fin de la escuela o de la universidad subyace a todos los demás.

En las situaciones de enseñanza de la composición escrita ambos planos contextuales no se mantienen, o pueden no mantenerse, separados sino que, al contrario, se interrelacionan y se hacen más complejos.

Por un lado, la forma específica de organización de la tarea es creadora de contextos no es neutra respecto de las concepciones pedagógicas, lo cual tiene como consecuencia determinadas formas de interacción en el aula. Así los distintos modelos de enseñanza anteriormente citados suponen modos diferentes de concebir el trabajo en el aula. En la enseñanza por proyectos en que se basa el trabajo de Camps y otros autores, el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus funciones lo acercan a los procesos, tanto al de escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de enseñanza y aprendizaje a través de las acciones de regulación que se dan a lo largo de él. Los otros miembros del grupo no son únicamente individuos que aprenden, sino compañeros, colaboradores en un trabajo compartido. En las situaciones de escritura o de revisión en colaboración la función de los compañeros (y también aunque de modo distinto la del profesor) es la de destinatarios intermedios, que pueden ofrecer al escritor una respuesta que anticipe en cierto modo la de los destinatarios últimos de los textos.

Esta aproximación al análisis de los contextos podría profundizarse si tenemos en cuenta que los elementos mencionados: profesor, alumnos y géneros discursivos escritos (que son el objeto de enseñanza) no constituyen aisladamente los ángulos del triángulo didáctico, sino que a su vez aportan contextos propios que inciden en las situaciones didácticas al mismo tiempo que todos ellos se ven inmersos en un contexto común político (refiriéndonos en este caso a la política educativa) y cultural. Esto referido a la concepción general de las funciones de la escuela. Pero se podría hablar también de los valores atribuidos por la sociedad a la lengua escrita y los valores distintos que le atribuyen los distintos grupos sociales. O a las creencias personales sobre los distintos temas y problemas que se plantean en los textos que se han de escribir. O a los problemas de relación interpersonal que influyen en el trabajo en

colaboración y que en ocasiones dan lugar a situaciones conflictivas. ¿Cómo se relaciona cada alumno con los demás? ¿Cómo se ve a si mismo respecto del grupo?

En una visión unidireccional de la enseñanza de la lengua, el profesor enseña o facilita unos contenidos de enseñanza a unos alumnos que los aprenderán (en mayor o menor grado); en este caso la complejidad de estos contextos se hace opaca. Ahora bien, una concepción socioconstructiva de la enseñanza de la lengua debe acercarse a la comprensión de los mecanismos que inciden en el modo como cada individuo en relación con los demás construye su competencia comunicativa. En este caso aparecen en toda su complejidad los distintos factores contextuales que inciden en dicha construcción.

En las investigaciones que atienden a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los de composición escrita y a la relación entre ambos, la complejidad de contextos aparece en toda su variedad y riqueza. Si se tuviera que utilizar una sola palabra para referirse a ellos se tendría que hablar de diversidad. Esta diversidad puede ser interpretada en términos de preeminencia de uno u otro contexto a través de los aportes de los distintos miembros que participan en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos elementos contextuales actúan de forma explícita, pero en muchas ocasiones intervienen a través de las creencias implícitas del profesor, o de los alumnos. En este último caso son frecuentes los malentendidos o las interpretaciones de la tarea que el profesor puede considerar erróneas. Estas situaciones explicarían también muchas situaciones de fracaso en el aprendizaje escolar de la lengua, por ejemplo por los diferentes valores atribuidos a determinados usos, o a problemas de relación entre los participantes, a diferencias ideológicas, sociales, etc.

A modo de conclusión la autora sostiene que la actividad de escribir es de una gran complejidad y enumera algunas propuestas de carácter general. Por esta misma complejidad no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, le digan al docente como hay que llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo

que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevarnos a resumir ciertos conceptos que, según Ana Camps, podrían guiar la enseñanza de la producción escrita:

1. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
2. Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean, diversifican y complejizan en la interacción social.
3. Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son realmente complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.
4. La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

Estas concepciones inciden en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita:

1. Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.
2. Las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los estudiantes puedan llevar a cabo actividades tendientes, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro actividades tendientes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja.
3. Las secuencias didácticas prevén situaciones interactivas muy diversas. El diálogo oral con el profesor/a y con los compañeros/as permite a los estudiantes construir su conocimiento de los usos monologales, usos que exigen tener en cuenta contextos en que los posibles destinatarios no están presentes o no son directamente conocidos por el escritor.
4. Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivolingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

5. Los conocimientos específicos: gramaticales, léxicos, etc. se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

## **Bibliografía**

Camps, Ana “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. En *Signos . Teoría y práctica de la educación 20*, pp. 24-33 Enero-marzo 1997.

### **2.4. Enfoques didácticos para la enseñanza de la enseñanza de la expresión escrita**

Daniel Cassany (1990) hace un recorrido por los distintos enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura con la finalidad de mostrar la necesidad de relacionarlos si se quiere lograr el éxito en la comunicación.

En una exposición puntual y esquemática desarrolla los aspectos fundamentales de cada uno de ellos: analiza en primer término el enfoque basado en la gramática y, en orden sucesivo, el basado en las funciones, en el proceso y en el contenido.

Desarrollo en esta reseña los aspectos relacionados con el último enfoque, un poco menos teorizado para aquellos docentes que desde hace años hemos dejado el trabajo con la oración para dedicarnos más enfáticamente al trabajo de la escritura como proceso pero con una orientación discursiva y funcionalista, es decir, más orientada hacia la comunicación y las necesidades de los usuarios que a la adquisición o repetición del sistema lingüístico.

El enfoque basado en el contenido, según Cassany, es el utilizado en el ámbito académico. Surge en EE.UU, en la década del 80, a partir del movimiento, “escritura a través del currículo”. La idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido sobre la forma y como práctica presenta una metodología basada en los siguientes principios. 1) Las necesidades de expresión de los alumnos son básicamente académicas (exámenes, apuntes, trabajos, ensayos). 2) Los textos nacen como respuesta al interés por cierta disciplina, no hablan de asuntos generales sino que presentan temas relacionados estrechamente con el programa de estudios, lo que obliga a los profesores a conocer de la materia sobre la que

escriben sus alumnos. 3) El interés por la escritura está relacionado también con el interés por otras actividades lingüísticas como la lectura, la comprensión, la selección de información, el resumen, etc. Aspectos que en su conjunto muestran al enfoque en el contenido como muy especializado en la enseñanza de habilidades lingüísticas académicas que rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el currículo.

Así, según lo expone Cassany siguiendo a Shih (1986) y a Griffin (1982), los ejercicios de clase se distinguen en dos secuencias. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema (input), precede a la de producción de ideas y elaboración del texto escrito. Este programa de actividades puede elaborarse en relación a una disciplina o a una lista elaborada de temas de interés pero involucrará la comprensión y la práctica de las habilidades lingüísticas requeridas por los alumnos universitarios.

Tras la exposición de los distintos enfoques, y como ya advertimos en la introducción de este trabajo, Cassany señala que la enseñanza de la escritura necesariamente debe ser una práctica ecléctica. En todo acto de escritura interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición, y la información o el contenido. Cualquiera de los enfoques sumariados deberá incluir de alguna forma al resto si lo que se pretende es ser útil al alumno.

En su libro *Construir la escritura*, Cassany expone que, como el título del texto lo señala, escribir es construir, es decir, la composición de un texto es un proceso que consiste en el entramado eficaz y complejo de factores precisos que pueden y deben ser regulados.

Como en toda la bibliografía de Cassany, para el autor, la escritura es un elemento epistemológico de aprendizaje y de apropiación del conocimiento y como específicamente señala en este libro, un instrumento de progreso académico del alumno que debe desarrollarse en *todas* las materias del currículo escolar y de manera integral, entre los que están ocupados en este proceso.

Puntualmente en *Construir la escritura*, articula su propuesta metodológica a través de cuatro interrogantes: *Qué escribir; Cómo se escribe en el centro escolar; Cómo enseñar; Cómo evaluar.*

Para comenzar, pone su atención en la composición escrituaria de la institución escolar y basándose no sólo en sus apreciaciones sino en las observaciones de otros

especialistas ( Fulwiler, 1987; Skerl, 1991 ) postula que en la escuela: los textos no se enmarcan en una situación comunicativa real; se producen textos breves; se escribe de modo individual y no se incluye en las tareas de composición etapas de colaboración entre pares; a las tareas de composición se les confiere la categoría de deberes, por lo tanto, se las asume como una actividad pesada, aburrida y complementaria; el docente sólo describe el producto final que debe realizar el alumnado; en ningún caso se posiciona como autor en el aula ante el grupo clase o en pequeños grupos.

Estas consideraciones lo llevan a construir los siguientes axiomas con respecto a las prácticas escritoras escolares:

1) *Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir.* Las actividades de escritura se relacionan con la posibilidad de obtener el aprobado de la asignatura. Las prácticas de escritura explícita que tiene como objetivo incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y específicas de la disciplina Lengua

2) *No se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado.* Los tipos textuales producidos son casi exclusivamente *académicos*; los tipos más trascendentes para el progreso académico (apuntes, exámenes) no son objeto de enseñanza ni práctica explícita.

3) *No se enseña a escribir para pensar y aprender.* La mayor parte de las producciones escritas del alumnado tienen una función *registrativa* (toma de apuntes, trabajos) u *organizativa* (exámenes). Esto genera la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa.

4) *Se enseña a escribir en soledad.* No se tiene en cuenta que escribir es un acto social y que la mejor forma de aprender a usar el lenguaje y la escritura es con la interacción con otras personas.

5) *Se transmiten valores y actitudes perniciosos.* Las prácticas compositivas ponen más énfasis en la corrección gramatical; se enseña a escribir de forma *analógica* aunque el uso más corriente sea el digital.

Frente a este tipo de educación lingüística que fomenta la pasividad, la inercia y la falta de espíritu crítico, Cassany construye su propuesta metodológica en la concepción pragmática y discursiva del escrito y avala dos tipos de situaciones: la enseñanza

explícita de la composición en las áreas de Lengua y el aprovechamiento de la escritura como instrumento de aprendizaje en las diversas áreas del currículum.

¿Cómo enseñar, entonces? Para resolver el tercer interrogante, el autor establece la base epistemológica de su propuesta: parte de la concepción sociocultural del lenguaje-derivada de las tesis de Vygotsky- según la cual lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Esto pone en relevancia el papel central que tiene la interacción en el aprendizaje, el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito y el aprendizaje cooperativo como propuesta metodológica que se centra específicamente en la enseñanza secundaria.

En este marco, la interacción oral, ya sea con el docente, ya sea con el par, constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición. En la composición cooperativa, el diálogo entre compañeros permite hacer conscientes los problemas de composición y se favorece la actividad metalingüística. Específicamente, el autor, cita a SCinto (1986, pág. 45), quien defiende que la mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito.

Otro elemento a considerar en esta concepción es la utilización de *borradores*, producciones intermedias que permiten segmentar el proceso de composición, como instrumentos didácticos.

Por último, lo que también se redefine en este encuadre es el rol docente. El docente debe colaborar con el autor; escribe en el aula y para el aula: debe ofrecer a los alumnos modelos ‘expertos’ del proceso de composición. También actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada alumno se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo en grupo, atiende las dudas, actúa como lector experto. Guía el trabajo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor.

La última etapa de este modelo es la evaluación. A través de la *construcción* de la escritura, el autor quiere hacer avanzar a los *aprendices* hacia una práctica escrituraria formativa, heterogénea y autodirigida que les permita manejarse con adecuación y libertad en cualquier contexto comunicativo. La evaluación adopta, entonces, una



perspectiva formativa y se integra a la tarea: *incrementa* el aprendizaje del alumno y fomenta las conductas *autorregulativas*.

Las propuestas del modelo para esta perspectiva evaluativa son:

a) *la tutoría*: encuentros privados entre docentes y alumnos que incluyen una interacción genuina entre un aprendiz y un experto. Ofrecen ‘andamiajes’ adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo demuestra, primero de manera interactiva y después autónoma. La tutoría es una *relación de ayuda* en la que el objeto del trabajo no son los textos sino sus autores. Se propone desarrollar la *actividad escritora* del aprendiz y no sólo un escrito circunstancial;

b) *las pautas de evaluación*: pequeñas listas de criterios de análisis, formulados en forma de preguntas, recomendaciones o afirmaciones, que orientan el diálogo entre aprendices y entre tutor y aprendiz, o que facilitan la autorrevisión. Son herramientas usadas en varios procedimientos evaluadores y en la autoevaluación.

c) *la carpetas*: en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos que elige entre el conjunto de sus producciones que han sido revisadas y mejoradas con técnicas variadas. Es una prueba integradora que evalúa la capacidad escritora del alumno.

Cabe destacar que esta propuesta metodológica exige el conocimiento de las convenciones lingüísticas- gramática, morfología y sintaxis- y la capacidad de aplicarlas para componer escritos ‘aceptables’; aunque claramente fundamenta que la enseñanza de conceptos teóricos ha de relacionarse con las necesidades comunicativas e insertarse en secuencias didácticas de comprensión y producción de escritos. El autor considera que el desarrollo de la capacidad de reflexión lingüística va asociada a la comprensión y a la producción de discursos concretos y contextualizados.

El objetivo final de esta teoría es que el alumno llegue gradualmente a la *escritura extensiva*, es decir, a la práctica activa de la escritura en todo tipo de contexto. Desarrollar el hábito de escribir, *apropiarse de la escritura* y tomar conciencia de que escribir es una actividad académica no alejada de los intereses personales.

Relevamos tres consideraciones a modo de conclusión.

Para Cassany y su propuesta metodológica *Construir la escritura*, escribir es un ‘acto de cognición’, es decir, escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo que no existía antes ni al margen del acto de escribir. Transforma el conocimiento y puntualmente referido al proceso de escritura, los momentos epistémicos de la composición están situados en la revisión y, en concreto, en la comparación entre varias versiones ( Flower y Hayes,1981).

El lenguaje construye el conocimiento científico: el lenguaje no es *posterior* al ‘descubrimiento’ de un nuevo objeto sino simultáneo a la forma de ‘ver’ y ‘comprender’ el objeto descubierto. En consecuencia, el lenguaje debe ocupar un lugar central en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar y escribir sobre ciencia: el lenguaje que sirve para interpretar y etiquetar los hechos científicos es el propio aprendizaje científico.

En el marco epistemológico en el que se posiciona la teoría - concepción social y polifónica de la composición-, el mejor redactor es el que sabe apropiarse mejor de las palabras e ideas de los demás: “ya que todas las palabras que utilizamos son prestadas por nuestra comunidad y *en ningún caso hay que confundir esto con el plagio*”. En este punto, también queremos enfatizar, a efectos de la investigación, la caracterización del escritor experto cristalizada en una cita seleccionada por el autor: **Solo somos escritores que intentamos ayudar a los otros a mejorar su composición. (...) Les podemos mostrar no sólo nuestros esfuerzos animosos sino también los borradores superficiales, los indicios descuidados o las revisiones tediosas, para que se den cuenta de que también sentimos lo que ellos sienten. (Trimmer, 1980, pág. 78)**

Un aspecto del recorrido teórico puede criticarse. Señalando las pretensiones de la propuesta metodológica, el texto aclara: “Nuestra propuesta pretende fomentar aprendizajes cognitivos y lingüísticos *que van más allá del juego y la creatividad* y también organiza las diversas tareas y subtareas compositivas de forma más controladas” .Creemos que la propuesta propicia y garantiza el espacio del juego y la creatividad que alejan a la escritura de una repetición mecánica y la constituyen en una práctica personal y socialmente significativa.

## Bibliografía

- Cassany, Daniel. (1990) “Enfoques didácticos para la enseñanza de la enseñanza de la expresión escrita”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, , 6, 63-20  
 (1999) *Construir la escritura*, Bs. As, Paidós.

### 2.5. La escritura en la universidad. Repetir o transformar

Para Marina Cortés y Maite Alvarado, *la escritura es el medio y el fin primordial de la enseñanza*. Es el canal de acceso a la *apropiación, la transformación y la generación* de conocimiento.

Parten para mostrar esta propuesta del lugar común que considera a los intelectuales argentinos como repetidores o transmisores de teorías que se producen en los centros culturales internacionales y construyen la hipótesis que correlaciona dicha tradición importadora y repetidora con las prácticas de lectura y escritura que se propician en los distintos niveles de nuestro sistema educativo que sólo posibilitan la adquisición de conocimiento.

Dichas prácticas educativas redundan en las tareas de comprensión de textos, memorización y exposición de lo leído y promueven la *ciencia pegada*, es decir, la adquisición de un conocimiento que sólo puede ser recitado o repetido. La *ciencia verdadera*, que es la que suscita la apropiación de la teoría y la transformación del conocimiento, sólo podrá forjarse si se considera a la escritura como una herramienta intelectual que posibilita el proceso de objetivación y distanciamiento del propio discurso.

Como bien señala el texto, la relación entre pensamiento y escritura lleva ya más de veinte años de abordaje disciplinario y en estos enfoques se incide en que la escritura permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Pero se puntualiza que para que la escritura se convierta en una herramienta cultural se necesitan instituciones que propicien habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura cuya adquisición exige un entrenamiento sistemático y especializado.

Lejos de capacitar para esto, la institución escolar en todos sus niveles obstaculiza estos procesos ya que, como acusan las especialistas, la práctica escolar de la escritura sólo

evalúa el grado de adhesión al conocimiento y rara vez enfrenta a los alumnos a tareas que planteen a la escritura como desafíos o que la presenten como un problema que necesita solución.

En el campo de la psicología cognitiva es donde se instala el discurso para caracterizar el desempeño de *expertos* y *novatos* en la resolución de tareas que se definen como problemas. Luego, específicamente, aboca el concepto a *escritores expertos o maduros* y a *escritores novatos e inmaduros*.

Los primeros son los que poseen una representación retórica de la escritura, es decir, pueden adecuar su discurso a la situación comunicativa y a las restricciones discursivas o genéricas. Esta es una tarea de reformulación que permite al escritor transformar su conocimiento y por lo tanto *apropiarse* del mismo. Terminado el texto, el escritor experto siente que sabe más.

Los segundos no conciben a la escritura como un problema, escribir es *decir el conocimiento*, poner en el código escrito lo que ya se sabe. Para caracterizar las representaciones escriturarias de este grupo, las lingüistas citan los resultados de una investigación realizada en el ámbito universitario (Pampillo, Alvarado, 1995-1997): para los escritores inmaduros la escritura es *un don natural*, vehículo de expresión de contenidos preexistentes *que no requiere aprendizaje*, y un medio de transmisión de mensajes cuyos atributos esenciales son la *precisión*, *la claridad* y la *conciencia*- *volcar sobre el papel lo aprendido*.

Las autoras concluyen que aunque los alumnos son conscientes de que enfrentan un problema y no están provistos de recursos suficientes, se inclinan por repetir el texto para no traicionarlo porque *las ideas propias son peligrosas* y *las reformulaciones no suelen ser bien recibidas*.

La producción de textos significativos, exigentes y originales requiere un conocimiento sólido, un entrenamiento previo y un espacio de reflexión que acompañe al proceso de composición. El lugar que se le conceda a la escritura está directamente relacionado con el perfil de profesional que se privilegie: un repetidor de teorías o un generador de conocimiento.

Generar conocimiento es construir el legado cultural de una nación y la escritura, según las autoras y según Anna Pocca citada por ellas, es el sistema que empleado en forma sistemática y eficaz permite acceder a dicha construcción.

Como puede apreciarse, ambas construcciones teóricas (Casanny y Cortés-Alvarado) pertenecen al mismo año de elaboración y *coinciden* en que la escritura es una herramienta epistemológica de aprendizaje. Según estas concepciones teóricas, escribir es transformar el conocimiento, es decir, apropiarse de él, *construirlo* y la enseñanza de la escritura amerita un espacio institucional integrado, sistemático y ecléctico que propicie la producción de escritos personal y socialmente significativos que lleven a la *construcción* del sujeto autor.

### **Bibliografía**

Cortés, Marina y Maite Alvarado (1999). *La escritura en la universidad. Repetir o Transformar*. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la educación, 4-11-99.

### 3- ESCRIBIR Y LEER EN LA UNIVERSIDAD

#### 3.1. La responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones

Paula Carlino da cuenta de las razones para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras:

1) Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual.

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinaria determinada implica apropiarse de sus usos instituidos y esto sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinaria.

2) Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia. Ningún docente de ninguna materia debiera enseñar sus contenidos desatendiéndose de cómo se aprenden.

3) Enseñar una materia incluye enseñar a seguir aprendiendo en ese campo.

Los estudiantes universitarios necesitan aprender a seguir aprendiendo, más allá de las clases de los docentes, una vez finalizados sus estudios formales. Por ello, requieren de sus docentes, no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta. Es preciso, por tanto, incluir explícitamente en el programa real de cada asignatura procedimientos de estudio guiados por profesores que acompañan y retroalimentan el modo en el que los alumnos leen y escriben los conceptos disciplinarios.

4) La alfabetización académica no es una habilidad básica

Aunque es frecuente la creencia de que enseñar a leer y escribir es labor de la educación elemental o incluso de la secundaria, esta idea no es más que una creencia. Las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y por esto advierten contra la tendencia a considerar que la lectura y la escritura académicas son procesos básicos que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad.

5) Escribir no es decir lo que se sabe. Leer no es extraer lo que el texto dice.

Escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado, sino que, en situaciones desafiantes escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimientos y no sólo un canal para transmitir lo ya conocido.

Por su parte leer tampoco es encontrar lo que el texto contiene, listo para usar, sino conseguir el significado que el lector sabe buscar en él. Entonces, si leer no es simplemente prestar atención a lo que dice un escrito y escribir es tampoco decir lo que ya se sabe, entonces, cabe a los docentes, por un lado, enseñar las categorías de análisis de los textos con las cuales cosechar las nociones esperadas en cada cátedra y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares.

6) Es un mito que una única materia pueda alfabetizar académicamente. Suponer que un curso de lectura del primer año es el único responsable en fomentar estas competencias en los alumnos es una idea errónea. La insuficiencia de un seminario inicial está demostrada y conocida. Es necesario seguir ocupándose de la elaboración de la lectura y de la elaboración escrita más allá del primer año ya que la alfabetización académica sólo se logra en un dilatado proceso de aculturación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinaria se encarguen de guiar a sus aprendices hacia sus modos particulares de aprender y producir textos.

Así, como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la universidad, también es que los docentes sepan enseñarlo.

Los profesores de las distintas cátedras pertenecen en mayor o menor grado a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de los casos no han tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que emplean. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, por ocuparse de enseñar ese saber, han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, debe garantizar que esto pueda realizarse.

### **3.2. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior**

Mariana Distéfano-Maria Cecilia Pereira en “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales” parten de dos premisas para llegar a elaborar este trabajo.

- 1) Considerar los aportes que, desde las distintas disciplinas se han hecho sobre la lectura y la escritura; aportes que las conciben tanto como un proceso cognitivo y, a la vez, como una práctica histórica social, con la convicción de que es necesario contemplar esta doble naturaleza del objeto para atender a la índole compleja que las ocupa.
- 2) Privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje la dimensión discursiva por sobre el tratamiento proposicional de los textos, ya que consideran que dicha dimensión es la que orienta la interpretación de la información e incide en la secuenciación de contenidos y actividades.

#### **3.2.1. Punto de partida: características de las prácticas y diagnóstico inicial**

La actividad universitaria exige no sólo que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, sino también que se ubique a sí mismo y ubique a los textos en un espacio social de circulación, con reglas propias de producción y reflexión, que orienta la actividad hacia ciertos fines.

Por otra parte, un estudiante universitario no sólo debe desarrollar habilidades para la lectura del corpus sino también para comunicar los resultados de la actividad interpretativa.

En síntesis los materiales de lectura y los escritos habituales en la universidad pertenecen a los llamados **géneros académicos**, en los que dominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o la exposición. Para integrarse activamente a este nuevo ámbito es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo, explicativas y argumentativas.



### **3.2.2. Dificultades encontradas en los estudiantes en su escritura**

- 1) No construyen adecuadamente al enunciador y al enunciatario del texto, ni manejan los distintos modos de la atribución de la responsabilidad enunciativa (no usan los discursos diferidos o lo hacen incorrectamente)
- 2) No resuelven relaciones de conexidad, no organizan el escrito en párrafos, ni utilizan títulos ni subtítulos para remarcar partes en el desarrollo del texto y, cuando lo hacen, no llegan a construir claras relaciones entre ellos. Además son frecuentes las lagunas o huecos en el desarrollo de la información.
- 3) Resulta problemático el encadenamiento de proposiciones sobre la exposición de diferentes posturas sobre un tema. Los estudiantes tienden a incorporar fragmentos de los textos leídos sin proponer una articulación de las proposiciones ni indicar relaciones jerárquicas entre ellas.

Como consecuencia los escritos no evidencian ni la existencia de un plan textual que guiara la organización global ni conocimientos de los modelos genéricos.

### **3.2.3. El aporte de distintas disciplinas para una pedagogía de la lectura y la escritura**

Frente a un obstáculo en la comprensión, la explicación suele apuntar hacia la falta de conocimientos previos, conceptuales o lingüísticos, o a la falta de entrenamiento en algún subproceso. Sin embargo, los diagnósticos revelan que los alumnos tienen dificultades de comprensión y de producción que no pueden ser explicados solamente por estos motivos. Muchas veces es el lenguaje mismo, la complejidad de la organización discursiva lo que obstaculiza su tarea.

No se trata entonces sólo, de activar correctamente los subprocesos que intervienen en la actividad lectora sino que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura requiere también de una reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje.

Es necesario considerar para esta tarea el aporte del análisis del discurso. Por lo tanto plantear actividades de escritura y lectura implican organizarse considerando los dos polos que permiten dar cuenta de la variedad de los discursos en los que se despliegan

razonamientos, y que predominan en la vida académica. En primer lugar la argumentación y, luego la exposición. Este orden no es arbitrario.

El alumno podrá reflexionar sobre la ausencia de marcas del enunciador, el uso de un léxico neutro, entre otros, en la medida en que pueda comparar este tipo de construcción con el tipo de construcción propio de la argumentación, en cuyos textos, por el contrario, se exhibe la subjetividad. Entonces, el desarrollo de las habilidades lectoras que involucra el trabajo con la argumentación, facilita, por oposición, la reflexión crítica sobre el modo de organización de los textos expositivos, que presentan una organización secuencial, más laxa y el borramiento de las huellas de la actividad valorativa del sujeto de la enunciación.

#### **3.2.4. Los aportes de la psicología social y de la historia social de la lectura y la escritura: la intervención sobre las representaciones sociales asociadas a estas prácticas.**

Pero, además de los aportes del análisis del discurso, en una propuesta didáctica de esta naturaleza, es necesario tener en cuenta factores situacionales e históricos culturales vinculados con el lector-escritor, para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre sólo en los subprocesos cognitivos, sino para que además se analice la peculiaridad de esas prácticas sociales que se están encarando.

Las investigaciones han demostrado que los alumnos no toman distancia del texto a producir, como consecuencia de no considerar su finalidad ni el destinatario previsto. Asumen en ellos un rol reproductor, que no atiende a las formas de delegación de la responsabilidad enunciativa, ni ponen en evidencia la responsabilidad que les corresponde como enunciadores del texto. Así, el texto es concebido como monológico y portador de una autoridad incuestionable, por lo tanto, los textos argumentativos se leen como expositivos, anulando la dimensión polémica, nunca cuestionadora.

Los alumnos tienden, frente a textos que requieren un alto grado de cooperación lectora, o bien a suprimir la información introducida de un modo complejo en el discurso, o bien a proyectar de modo indiscriminado sus propias concepciones del mundo para interpretar el texto dado.

Por lo tanto es necesario que el alumno pueda indagar las características que reúne el espacio social donde se produce la discursividad, cuáles son los tipos de relaciones que entablan los participantes del campo, las relaciones del campo científico con otros campos, en particular con la ética y con el orden político.

Y aunque la didáctica de la lectura y la escritura haya entablado diálogos más o menos prósperos con diversas disciplinas vinculadas a la psicología cognitiva y a la ciencia del lenguaje, el diálogo con la historia de la lectura es casi nulo, pese a lo fructífero que sin embargo resulta.

### **3.3. Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes**

Parece haber cierto consenso en que la lectura debe ser incluida en la agenda de la enseñanza superior. Maria Adelaida Benvegnú da cuenta de una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Lujan, que constituye una respuesta posible a esta preocupación.

#### **3.3.1. Postura teórica**

Existen dos tendencias en el modo de configurar el problema que guían las acciones institucionales acerca de la lectura en la universidad.

Primero, los planteos que ponen el énfasis en las carencias de los alumnos. La lectura y la escritura son tomadas como habilidades generales o conocimiento de aplicación universal, con los que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria y que, por algún motivo, no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas anteriores. Para ello se realizan cursos de aprestamiento, propuestas de ejercitación, talleres de lectura o comprensión de textos, usualmente ofrecidos a los estudiantes en los primeros tramos de la carrera o antes de iniciarla. Algunas propuestas trabajan sobre las bibliografías de las asignaturas y otras no tienen vinculación directa con ellas.

La postura que se enfrenta a ésta pone en el centro de la preocupación, la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la

producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos.

La hipótesis que subyace a esta postura es que no es necesario, ni posible, saber acerca de la lectura o la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico científico.

Las propuestas que asume esta tendencia suele consistir en trabajos de acompañamiento de los alumnos como sujetos lectores que enfrentan problemas propios de la selección de textos, de su lectura y de la construcción de conocimientos a partir de ellos.

Las opiniones y críticas que suelen formularse con relación a la primera postura no desconocen la carencia de formación que muchos estudiantes presentan en el momento de entrar en la universidad, pero alerta sobre la necesidad de no reducir la tarea a la presentación de cursos vinculados con la lectura y la escritura, que trabajan únicamente sobre habilidades globales generales suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción.

Es necesario que el trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura deba ser retomado y reconstruido en el interior de cada asignatura o área disciplinar y esto requiere de proyectos institucionales y pedagógicos complejos y extensos. Los procesos de lectura y escritura deben ser atendidos como uno de los aspectos fundamentales de la formación y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias en las áreas científicas.

Por lo tanto el asunto deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los actores de toda la vida académica. En especial los profesores de las asignaturas. Esto no implica sugerir un cambio de manos de la responsabilidad, sino un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus nuevos contenidos.

### **3.3.2. Fundamentación y contexto institucional de la experiencia**

La realización de este taller se concibió como una tarea de equipo de la división Pedagogía Universitaria para los docentes de todas las categorías y carreras de la Universidad de Lujan, en el marco de unas de las líneas permanentes de trabajo: la de

ofrecer instancias de formación, de acompañamiento pedagógico y de debate acerca de diversos problemas de la enseñanza universitaria.

La propuesta completa consiste en un ciclo de cuatro talleres sobre problemas didácticos en la enseñanza superior.

Taller uno. Las practicas de lectura en la universidad

Taller dos: las prácticas de escritura en la universidad

Taller tres: la revisión del programa de asignaturas

Taller cuatro: la reformulación de los programas de cada una de las asignaturas.

La intención no es la de instruir a los especialista de las diferentes disciplinas acerca de cuestiones teóricas vinculadas a los procesos de lectura y escritura, sino mover a la reflexión sobre cómo funcionan los textos académicos dentro de sus asignaturas y cuestiones sociales, cognitivas, disciplinares y didácticas que se ponen en juego al pedir a los estudiantes que lean y escriban dentro del desarrollo de la asignatura.

### **3.3.3. La propuesta del taller**

Los propósitos generales planteados para el taller son:

- 1) Favorecer la reflexión sobre distintos aspectos sobre las actividades lectoras de docentes y alumnos
- 2) Relevar los problemas que los docentes enfrentan en sus clases cuando los estudiantes actúan como lectores de textos, poniendo el énfasis en los problemas del proceso mínimo de lectura y escritura en el nivel superior.
- 3) Delimitar los modelos teóricos de referencia en el campo de la lectura académica y su relación con la práctica docente.

Los ejes conceptuales que han sido desarrollados son los siguientes:

- 1) Las diferentes respuestas institucionales al problema de la lectura en la universidad.

- 2) La lectura como práctica social, como práctica académica y como proceso cognitivo
- 3) La lectura en la situación didáctica: práctica en la enseñanza, intervención docente
- 4) Las intervenciones didácticas en los distintos momentos de la lectura: las consignas, las guías de estudios, la escritura al servicio de la comprensión (la toma de notas, el resumen, el informe y la síntesis)

### **3.3.4. El proceso: análisis y conclusiones.**

Se propuso la lectura de textos de especialidad con el objetivo de resolver problemas a los cuales no está acostumbrado el lector no especialista. Se intercambiaron entre los participantes algunos textos que ellos mismos dan a leer a sus alumnos, de modo que cada tipo de asignatura debió enfrentarse a escritos con los que no está familiarizado. El análisis de esta experiencia permitió confrontar algunas características singulares de sus prácticas discursivas. Contribuyó a reconocer las lógicas ajenas y a visualizar a las disciplinas no sólo como una red compleja de conocimientos teóricos sino como un conjunto de prácticas discursivas que responden a las características del objeto de conocimiento, al lugar social de la disciplina, a la historia académica de las asignaturas que se ocupan de ella, a las representaciones sobre el profesional que se pretende formar.

Como consecuencia de dicho proceso, el problema de la lectura en la universidad pudo comenzar a ser reformulado. Y superar la visión parcial que centra el problema en las carencias y dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen, y aún para dedicar tiempo a la lectura. Quedó claro que enseñar a leer en la universidad no consiste en hablar a los estudiantes acerca de la lectura, y en ejercitar habilidades de comprensión sino en construir herramientas que les permitan aprender los contenidos de cada materia.

### **3.4. Aprender a enseñar a escribir en la universidad**

La Facultad de Psicología de la universidad de Buenos Aires desarrolla desde 1995 un programa de capacitación pedagógica para docentes de las carreras de psicología, musicoterapia y terapia ocupacional que incluye, entre otras temáticas, la lectura y la escritura en el aula universitaria. El propósito que guía el tratamiento de este tema es generar la reflexión sobre la responsabilidad que cabe a la universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. (Marucca, M., 2004)

Los docentes universitarios suelen atribuir la dificultad de los alumnos para comprender y producir los textos que las cátedras demandan a deficiencias formativas previas, sin advertir que ellas no explican la totalidad del problema.

La educación superior debe intervenir en el proceso de aprendizaje anunciado en los niveles anteriores, por cuanto la alfabetización básica provista por la enseñanza primaria y media debe ser continuada por la alfabetización académica, es decir por la adquisición de conjuntos y estrategias necesarias para participar en los elementos discursivos de las disciplinas y en los ejercicios de producción y análisis de texto necesarios como prácticas universitarias

### **3.4.1. Aprender a escribir**

Hay que aprender a escribir en la universidad en simultáneo con el sistema de relaciones que define a cada disciplina. Las prácticas de lectura y escritura que se realizan en la universidad son específicas y por eso también lo son los problemas que los alumnos enfrentan.

En el curso de capacitación se analizan los problemas que los docentes advierten sobre los trabajos escritos de los alumnos.

- 1) Falta de cohesión y de coherencia global
- 2) reproducción literal de la información
- 3) reconocimiento de formas básicas de textualización y además, ausencia de una finalidad comunicativa auténtica y de un destinatario real; dificultad para construir un conjunto de composiciones que represente el contenido global del texto (macro estructura); conocimiento insuficiente de las modalidades de

interrelación que determinan la trama lógica de cada tipo de texto (superestructura); errores léxicos-semánticos.

Los concurrentes del curso reflexionan, a partir de su propia experiencia, sobre la situación del escritor voluntario y del escritor obligado. Ante la ausencia de un por qué y un para qué explícitos y significativos, el acto de escribir se vacía de sentido, se genera desmotivación y se restringe el esfuerzo que inevitablemente demanda la producción escrita.

A partir de la reflexión sobre **nosotros escritores**, se pasa al **nosotros orientadores** y evaluadores de los trabajos de los alumnos para analizar el carácter y las consecuencias de las intervenciones docentes en el proceso de escritura.

### **3.4.2. Escribir para aprender**

Otro aspecto del problema que se discute en el curso es la relación entre escritura y conocimiento. Habitualmente se consigna a la escritura como un medio para decir lo que se sabe, para exteriorizar conocimientos y opiniones. Esta posición confronta con la que sostiene que el escribir trasciende la producción de conocimientos ya que promueve su transformación.

Reconocer el valor epistémico de la escritura permite al alumno concebir la elaboración de un texto como un medio para construir y reconstruir el conocimiento, apropiarse de las propiedades comunicacionales propias de la disciplina, atender a la relación entre lo que se sabe y lo que se intenta aprender. En cuanto al docente le permite constatar las reconstrucciones conceptuales que se producen en los alumnos, evaluar los trabajos considerando el proceso más el producto, diferenciar los problemas específicos de escritura de las limitaciones en el dominio de los temas.

### **3.4.3. Enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad**

En consecuencia para concretar su función alfabetizadora la universidad debe realizar dos tipos de acciones



- 1) cursos dirigidos a alumnos que deben superar deficiencias en la educación primaria y media
- 2) enseñanzas sistemáticas de la lectura y la escritura en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudio. Esto último incluye la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos, superestructuras textuales, plan de escritura, proceso de registro de datos y de toma de notas, función de las citas, paráfrasis y notas al pie, etc.

### **3.4.3. Función epistémica de la escritura**

Si el escribir no se agota en la producción de lo desconocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden al propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel muy importante en el proceso de aprendizaje.

La experiencia realizada en el segundo cuatrimestre del 2003 por Daniel Duro, docente de la asignatura Psicología de Ciclo Básico Común se enmarca en esta consignación de la escritura. Propuso a 42 estudiantes, aplazados en el primer parcial, usar técnicas de apropiación del conocimiento, no empleadas hasta entonces. Con los doce que aceptaron organizó dos grupos de igual número de integrantes para realizar actividades complementarias coordinadas por un alumno de la misma comisión que hubiera obtenido nueve puntos en el parcial y estuviera dispuesto a acompañar el aprendizaje de sus compañeros. Los dos coordinadores seleccionados, que tuvieron la oportunidad de aplicar en la práctica la teoría de Vigotsky vista en la primera parte del cuatrimestre, recibieron asesoramiento del responsable de cátedra cada vez que lo solicitaban.

La actividad extra que realizarían los alumnos consistía en la redacción de una monografía grupal al finalizar el tratamiento de cada unidad temática. El supuesto de Daniel Duro fue que el trabajo de escritura profundizaría la comprensión de los temas y mejoraría el rendimiento en el segundo parcial, de cuya nota dependía la condición del alumno en la materia.

Obtuvo resultados auspiciosos ya que de los 12 alumnos que aceptaron participar 8 aprobaron el segundo parcial.

#### **3.4.4. Función mediadora de la escritura**

Para que el aprendizaje se produzca es necesario que docente y alumno comparta la definición de la situación, es decir, alcancen una representación coincidente de la situación y de las acciones que van a realizar en ella. Uno de los principales recursos para lograrlo es la **mediación semiótica** que implica la aplicación de formas apropiadas de comunicación lingüística para lograr el nivel de intersubjetividad requerido por la acción educativa.

En la enseñanza superior la comunicación oral suele reforzarse y complementarse con las indicaciones escritas sobre qué se hará, por qué y cómo se hará. Al emplear distintas formas de mediación semiótica, los docentes favorecen la apropiación del sentido de la tarea y la autonomía de los alumnos para programar y monitorear su desarrollo.

#### **3.4.5. Los propósitos de la escritura**

Una dificultad significativa que afrontan los estudiantes universitarios para producir los textos que la cátedras exigen es la falta de un propósito y un destinatario genuino.

El escritor voluntario selecciona y estructura el contenido en función de su intención comunicativa y del tipo de lector al que se dirige. El escritor obligado, al carecer de este marco referencial, necesita ser informado claramente sobre el por qué, el para qué, el qué y el cómo de los textos que debe producir.

#### **3.4.6. Función evaluadora de la escritura**

Las cátedras suelen requerir trabajos escritos cuyo propósito es evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Los informes, exámenes, monografías y ensayos informan sobre la apropiación de los contenidos y la posibilidad de los estudiantes de operar con ellos, pero permiten, a la vez analizar la incidencia de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje. Esta doble función evaluadora de la escritura exige a los profesores reflexionar sobre la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado para determinar si el trabajo requerido es consistente con el enfoque y el contenido de la materia.

### **3.5. La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos**

Ana Villazon y Cleotilde de Pauw (2004) desarrollan sus prácticas entre los alumnos que ingresan a la universidad nacional de San Luis. Proponen un sistema de tutorías de pares que tiene la intención de aportar para la superación de algunos de los múltiples obstáculos que limitan las prácticas lectoras de sus estudiantes. Se proponen dar cuenta del alcance de la función tutorial que alumnos avanzados llevan a cabo con las prácticas lectoras de los ingresantes universitarios. Ofrecen este sistema como alternativa ante el desigual acceso al capital cultural y simbólico que circula socialmente.

El sistema de tutoría de pares: por qué, para qué, a quienes.

Las autoras realizaron un estudio con ingresantes a la Facultad de Ciencias humanas que las llevó a analizar la nueva composición de clase de los estudiantes de las carreras de formación docente. Este estudio demostró lo siguiente:

- 1) la mayoría de los estudiantes provienen de familias de bajo nivel de escolaridad y escasos ingresos económicos
- 2) un elevado número de ellos no tiene acceso a los bienes culturales que la universidad necesita, ni pudo ponerse en contacto con expresiones de orden artístico.
- 3) La gran mayoría llega a la universidad solo con su título secundario sin haber tenido posibilidades de otras experiencias educativas complementarias.
- 4) La mayoría aporta hábitos lingüísticos, formas de nombrar al mundo que no se ajustan a los que la universidad valora y espera
- 5) Muchos de ellos provienen de familias poco lectoras, no les gusta leer, se aburren con esta práctica, no son sujetos deseantes de la lectura.

#### **3.5.1. Ejes estructurantes de la tarea del tutor de pares**

- 1) el pensamiento de un sujeto es en gran medida la internalización de las prácticas sociales y culturales de las que pudo participar.

- 2) El capital cultural en estado incorporado pone de manifiesto la forma de adquisición del conocimiento. Este capital que no es igualmente distribuido según las clases sociales, nos enfrenta a estudiantes que resultaron perdedores en esta distribución y que al llegar a la universidad saben que lo portan será devaluado y poco reconocido.
- 3) Cada clase social construye sus propios habitus lingüísticos y esta diferenciación pone en evidencia la identidad de clases con su diferentes visiones del mundo
- 4) El tipo de prácticas lectoras en las que se han constituido estos sujetos, con escasas oportunidades de adentrarse en la complejidad de los textos académicos, hacen que tengan una fuerte tendencia a la concreción, a la materialidad, y a valerse de las palabras en su pura literalidad.

### **3.5.2. Fundamentos en los cuales se apoya el sistema de tutoría de pares.**

- 1) La universidad pública y democrática no puede eludir la enseñanza de los quehaceres específicos del lector de textos académicos y científicos propios de su nivel.
- 2) El carácter intencional de los procesos de aprendizaje, lo que supone situarse en lo que Vigotsky y sus continuadores han llamado “la zona de desarrollo próximo”
- 3) La colaboración entre pares como instrumentos de aprendizaje.

### **3.5.3. La capacitación de los tutores**

La formación de los tutores contempla dos grandes momentos: El primero, de un mes de duración, se desarrolla antes de la práctica concreta con los ingresantes. El segundo, de capacitación en la acción abarca todo el periodo de la práctica tutorial. Las tutorías se constituyen sobre la base de un tiempo y un espacio pensado para crear las condiciones didácticas favorables para que la lectura sea posible y permita la interacción, la confrontación, el intercambio, el comentario, procesos necesarios no sólo para la construcción de sentido sino también para ensanchar las fronteras de quienes no se reconocen como sujetos de derecho en la universidad.

### **3.6. El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer**

Los docentes cuya tarea se desarrolla en los primeros años de las carreras humanísticas manifiestan que asisten a deserciones masivas luego del primer parcial. Esto indica que comprender textos complejos es una condición que contribuye de forma decisiva a la permanencia y al éxito académico, por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad. (Graciela Fernandez, Maria Viviana Uzuzquiza, Irene Laxalt, 2004)

Por lo tanto las autoras han llevado adelante experiencias didácticas que de alguna manera intentan modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la universidad. Los supuestos teóricos que han guiado estas experiencias son:

- 1) Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de de sus experiencias.
- 2) Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. Los textos que se leen en la institución han sido escritos en el marco de la comunidad científica de determinada disciplina. Esa comunidad comparte un conjunto de principios y acuerdos básicos que deben ser aprendidos por los alumnos.
- 3) La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la escritura y la lectura en el nivel superior, no sólo porque conocen la convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con los contenidos difíciles que los estudiantes deben dominar.
- 4) Es una responsabilidad indelegable de la educación universitaria hacerse cargo del abordaje de textos complejos.

Por lo tanto para contribuir a que los alumnos ingresen como lectores plenos de la comunidad disciplinar en la que se están formando es necesario que los docentes puedan elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas,

los quehaceres que dichas prácticas implican y las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra. Esto solamente podrá hacerse si se desarrollan acciones institucionales que tiendan a la elaboración de investigaciones didácticas para estudiar el funcionamiento de propuestas dirigidas a resolver los problemas de la lectura.

### **3.7. Jornadas de reflexión sobre la lectura y la escritura en la Universidad**

Las tres posturas que se reseñan a continuación pertenecen a las Jornadas de reflexión sobre la lectura y la escritura en la Universidad realizadas en la UNLU en noviembre del 2001. Corresponden a docentes de distintas especialidades y de distintas regiones del país y las tres ubican la posible solución del problema en distintos puntos.

El primer trabajo corresponde a docentes de la Universidad de Lujan, quienes, tras enumerar los propósitos generales y particulares que hacen de la práctica de la lectura y la escritura en la Universidad un ejercicio diferente al realizado con anterioridad, reflexionan sobre el papel de la Universidad y la responsabilidad que compete a los docentes. Las autoras sostienen que como estas prácticas tienen su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica, es decir, su propia práctica de lenguaje, según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc.”, los docentes no pueden desligarse de su enseñanza aunque las mismas hubieran sido practicadas con eficiencia previamente. Así se manifiestan convencidas de que los problemas de lectura, comprensión y escritura no pueden ser atribuidos al sistema educativo y creen necesaria la participación de especialistas de diferentes campos científicos: Letras, Educación, Psicología, etc., en la resolución y orientación de las acciones institucionales.

El segundo trabajo, el de Carina Muñoz, corresponde a una especialista en Ciencias de la Educación de la UN de Entre Ríos que considera la práctica de la lectura y la escritura como modos del trabajo intelectual. Desde ese lugar se reconstruye la idea de un supuesto “saber objetivo, exterior al sujeto” y se apoya el “concepto de trabajo intelectual ligado a un método de carácter reconstructivo que permita al sujeto revisar críticamente sus propios recorridos de producción de conocimiento”. La idea de Muñoz no es la de Benvegnu et al., de “compensar” con nuevos trayectos las posibles deficiencias en lectura y escritura, sino plantear un recorrido de lecturas y producciones

escritas que permitan construir un conocimiento acerca de ese “hacer” y sea “capaz de habilitar la crítica y de restituir la emancipación intelectual como deseo”.

La modalidad de trabajo con estos alumnos del ciclo introductorio a Ciencias de la Educación y Comunicación Social es la de taller y a partir de la conciencia de la dificultad de leer y escribir en la Universidad, tal como cuenta la autora, se generan actividades de producción individual y colectiva que no respondan a las necesidades de promoción de las asignaturas sino que creen un registro diferente. Estos talleres intentan descentrar el problema del rendimiento y recentrar al sujeto en la relación con el conocimiento de modo que también se estimule la movilización de los límites impuestos por el saber institucionalizado. El proyecto busca que los estudiantes logren “aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” pero dándole mayor importancia a la relación que se establece con los textos (ciencia pegada – ciencia transformadora) que a los textos mismos.

El último artículo corresponde a una docente de la Facultad de Psicología de la UBA, donde se ha asumido como propio el desafío de enseñar a leer y a escribir. Para intervenir sobre las dificultades de los estudiantes se han desarrollado dos líneas de acción en la capacitación pedagógica, los cursos “La lectura como herramienta de aprendizaje” y “Las producciones escritas de los alumnos”, en los que los docentes trabajan en particular los siguientes aspectos:

- Curso de lectura: Incidencia del propósito lector sobre la selección y procesamiento de la información; función de la exploración previa del texto; intervención en la comprensión del texto de los conocimientos previos y las estructuras lingüísticas y superestructuras textuales; análisis de la interacción entre lector y texto y modalidades de intervención docente que orientan la lectura (contextualización del autor y su obra); propósito de la lectura; reconocimiento de la macroestructura; criterios de selección bibliográfica y organización de actividades tendientes a favorecer el ingreso y el recorrido de los textos.
- Curso de producción: Análisis de las dificultades personales; lectura de bibliografía referida a la escritura y al tipo de textos que los estudiantes elaboran; se discute la necesidad de asignar sentido a los trabajos de los

estudiantes y comprendan el aporte que la escritura brinda a su formación académico profesional.

Según puede apreciarse, la propuesta de los distintos autores pasa por el compromiso. Mientras que los dos primeros apuntan a la modificación de las prácticas de los alumnos, el tercero propone una modificación en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los tres parecen reconocer, de alguna u otra manera, que es la universidad la que debe hacerse cargo de los vacíos dejados por el sistema y desarrollar políticas que modifiquen la relación que los sujetos tienen con el conocimiento.

### **Bibliografía**

Textos en contextos, n° 6 Leer y escribir en la universidad compilados por Paula Carlino para Lectura y Vida (octubre del 2004)

Benvegnú, María Adelaida y otros. “¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?

Muñoz, Carmen. “Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad”.

Marucco, Marta. “La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria”.



#### 4- LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO

“No solo nuestros planos y mapas nos ponen, a nosotros y nuestro mundo, sobre el papel. Nuestra literatura, nuestra ciencia, nuestra filosofía, nuestras leyes, nuestra religión, son, en gran medida, artefactos literarios. Nos vemos a nosotros mismos, a nuestras ideas y a nuestro mundo en términos de esos artefactos. Por ende, no vivimos en el mundo, sino más bien en el mundo tal como está representado en ellos”, afirma David Olson en este libro dedicado a Jack Goody.

Sin embargo este profesor de Ciencias Cognitivas sostiene que no ha sido la escritura quien impactó en la estructura del conocimiento sino la lectura. En *El mundo sobre el papel* recorre a través de doce capítulos las distintas hipótesis que sostienen que la escritura ha contribuido al desarrollo del hombre para señalar que las considera poco probadas, que deben revisarse y que deben tener en cuenta el papel que la lectura desempeñó en el progreso de la cultura escrita.

Tal como lo advierte a su lectores, no es que haya cambiado con respecto a las consideraciones realizadas en libros anteriores pero luego de tener como fundamental la autonomía del significado textual, ahora cree que **lo esencial es que el texto proporciona un modelo para el habla** en tanto realizamos una introspección de nuestra lengua en términos de las categorías establecidas por nuestra escritura. **Es decir, que las consecuencias conceptuales surgen de los modos de leer esos escritos, de nuestras maneras de interpretar y crear textos.**

Según Olson, la cultura escrita en Occidente no consiste sólo en aprender el abecedario; sino en usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos. Es la evolución de estos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita (65).

En el capítulo 3 de su obra, contrapone a las actitudes diferenciadas por Carruthers -el fundamentalismo (que supone que los textos no requieren interpretación sino el conocimiento de la verdad revelada) y el textualismo (que supone que sí requieren de ella)- **los modos de leer**, que constituyen una parte de la historia de la cultura escrita.

Para saber cómo se relacionan las prácticas de la lectura y de la escritura, en el capítulo siguiente explica los distintos modos de representación de la palabra escrita a través de la historia. Así concluye, en primer lugar, que la escritura no fue ya desde un principio la transcripción del habla; antes bien, proporcionó y proporciona un modelo conceptual para esa habla. Por estas razones, la escritura logográfica, silábica y alfabética son, según Olson,

“descripciones groseras” y no representaciones de los rasgos estructurales de la lengua. En segundo lugar, los cambios producidos a través del tiempo como la introducción de los signos gráficos y de puntuación, lo llevan a sostener que la historia de la escritura no es la historia del camino hacia el alfabeto sino el producto de los intentos de usar una escritura para una lengua para la cual no es adecuada. En tercer lugar, los modelos de lengua surgidos de nuestra escritura, reconoce, constituyen una metalingüística. Finalmente, los modelos que dan las escrituras tienden a no permitirnos ver otros rasgos de la lengua que son importantes para la comunicación. Los actos ilocucionarios solo ingresan en los textos **cuando la lectura se vuelve silenciosa y los escritores necesitan incluir las instrucciones para que los textos puedan ser interpretados.**

Son estos cuatro puntos los que le permiten observar al cognitivista que **la historia de la cultura escrita es la lucha por recobrar lo que se ha perdido en la transcripción.** La solución pasa por transformar las propiedades no léxicas del habla en propiedades léxicas, por ejemplo, anunciando que una proposición debe interpretarse como una suposición, una inferencia o una metáfora. Pero al hacerlas explícitas no sólo se dan instrucciones para leer sino que los objetos textuales se transforman en objetos de reflexión. Resolviendo la escritura el problema de los dispositivos de invención que pueden compensar lo que se pierde, el problema de la lectura es dominar los indicios y técnicas hermenéuticas que proporcionan datos sobre la intención del autor.

Como reconoce en los capítulos 6 y 7, fue la dificultad en la recuperación de la intención comunicativa, sobre todo en aquellos textos que hacen usos sutiles de los indicios textuales y contextuales, lo que condujo a una revolución en los modos de leer los textos y, eventualmente, a la invención de nuevos modos de escribirlos, lo que es lo mismo que a nuevos modos de pensar.

Aunque es cierto que los textos escritos para ser leídos de determinada manera pueden ser leídos de otra totalmente distinta, como lo hizo el antropólogo alemán que leyó los poemas de Homero y descubrió la antigua Troya o Freud que ofreció una lectura posmoderna del mito de Edipo, las lecturas erróneas no pueden ser confundidas con las lecturas correctas. Para evitarlo el autor tiene a su disposición una variedad de dispositivos léxicos y sintácticos para limitar u orientar la contribución del lector en este intento de representar el mundo. El lector y el escritor experimentado son conscientes de todos estos aspectos. El lector experimentado puede reconocer la mente detrás de la escritura: aún cuando el texto diga “El pasto es verde” sin

mediar voz alguna, implicará un “yo afirmo que el pasto es verde”, y también imaginará al lector que el autor tenía en mente (lector modelo).

Las explicaciones dadas por el autor se resumen al final del libro en ocho principios: 1) la escritura fue responsable de hacer conscientes los aspectos de la lengua oral; 2) ningún sistema de escritura vuelve conscientes todos los aspectos de lo dicho ya que no proveen una representación explícita de la fuerza ilocucionaria de un enunciado; 3) es difícil tal vez imposible hacer consciente lo que la escritura no representa, cualquiera sea el modelo de lengua que se posea, un individuo considerará que es un modelo completo de lo que se dice; 4) una vez que la escritura como modelo ha sido asimilada, es difícil dejar de pensar en ese modelo y ver de qué modo alguien que no está familiarizado con él percibe la lengua, de ahí que algunas culturas perciben como literales enunciados que en otras no lo son, por ejemplo, en el caso de esos antropólogos modernos que se resisten a interpretar metafóricamente un enunciado de los nuer “los gemelos son pájaros” cuando están hablando de otra cosa, o los clérigos medievales cuando querían interpretar la frase de Jesús, “Yo soy la puerta”; 5) los poderes expresivos y reflexivos del habla y de la escritura son complementarios y no similares, lo que la escritura proporciona es la conciencia de la estructura implícita del habla: la escritura es esencial para la conciencia lingüística, pero ninguna de las dos tiene la primacía; 6) una implicación importante de la cultura escrita deriva del intento de compensar lo que se pierde en la transcripción, cuando el hombre intentó distinguir entre la “letra” y el “espíritu” surge lo que Olson ha dado en llamar la lectura “algorítmica” que le permitió a los lectores atar la interpretación a la forma del texto, ya no se necesitaba una internalización del texto, el significado derivaba de los medios textuales y entonces la interpretación se naturalizó. Esta nueva teoría del significado literal no era un fundamentalismo sino la recuperación o el manejo de la intencionalidad (ver modos de leer en Santo Tomás –fundamentalista- y en Martín Lucero –textualista-); 7) una vez que los libros se leen de un nuevo modo, la naturaleza es “leída” de un modo análogo, hecho que puede relacionarse con el surgimiento de la ciencia moderna que rápidamente se atribuyó un modo más exacto de hablar y se distanció de la religión, aun sin resolver el problema de la fuerza ilocucionaria; tuvo que esperar hasta que Austin explicara que todo enunciado fáctico tiene la fuerza de una aserción y que por lo tanto responde a un “yo veo” a un “yo afirmo”, es decir, a un punto de vista que tiene una intención para dar un paso más; el no reconocer esta fuerza es lo que hace que nuestros alumnos confundan los enunciados con expresiones directas de hechos objetivos y no como expresiones de creencias

de sus autores; solo en el siglo xx y con considerable experiencia vemos a los enunciados como aserciones y a los hechos como dependientes de la teoría; 8) una vez que se ha reconocido la fuerza ilocucionaria como la expresión de una intencionalidad personal y privada, los conceptos para representar el modo en que debe tomarse un texto proporcionan los conceptos necesarios para la representación de la mente.

En este sentido, tal como lo explica Olson, la teoría cognitiva no es sino un conjunto de conceptos mentales que corresponden a la expresión de la fuerza ilocucionaria de los enunciados. “¿Qué son las creencias? Son los estados en que uno se encuentra cuando enuncia con sinceridad”, por ejemplo. Una explicación de las maneras de decir las cosas es, por ende, una explicación de los modos de pensar de las cosas. La *res cogitans* cartesiana es el nuevo modelo para la comprensión de la mente derivada de la nueva comprensión de cómo tomar los enunciados y los textos.

Señalados estos principios Olson se ve obligado a redefinir los conceptos de lectura, escritura y pensamiento para terminar concluyendo que las distinciones epistemológicas relevantes para el pensamiento y para el avance del conocimiento son apropiadas para, y en parte derivan, de la lectura de un texto. Su interpretación está sujeta a la misma gama de actitudes, desde la conjetura hasta la creencia, y son revisables sobre la base de la evidencia.

Sin embargo, advierte, no hay que creer que el pensamiento letrado o científico está asociado solamente a la cultura escrita, está incorporado en el discurso oral de una cultura letrada, de allí que conceptos como *saber*, *significar*, o los verbos modales como *podría ser*, *debe ser*, etc. son parte de la competencia oral de los niños pequeños. Los procesos complejos como “inferir”, “hipotetizar”, y las entidades derivadas de esos procesos aparecen más tarde y según el énfasis que se ponga en la adquisición de esos conocimientos.

En síntesis, para Olson la mente es un artefacto cultural modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. “Estos artefactos forman parte del mundo igual que las estrellas y las piedras, aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana”.

## **Bibliografía**

Olson, David, (1994), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, 1999.

## SEGUNDA PARTE

En la segunda parte de este trabajo, daremos cuenta, en primer lugar, del diseño instrumento de investigación que está integrado por el relevamiento de prácticas de escritura (qué tipos de textos se escriben, con qué finalidad, con qué frecuencia, qué relación se establece entre escritura y evaluación, etc.) en todas las asignaturas del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

En segundo lugar, se analizan las muestras con el fin de reconocer las representaciones acerca de la escritura de los profesores a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios.

Finalmente, se elaboran las conclusiones, a partir de los resultados obtenidos, y en relación con los estudios teóricos sobre la escritura planteados en la primera parte de este trabajo.

### **1. Encuesta**

#### **1.1. Diseño del instrumento**

De acuerdo con esta fase de la investigación, -y con el objetivo de llevar a cabo el relevamiento de las prácticas de escritura en todas las asignaturas- se distribuyó, a través de la dirección del Departamento de Humanidades, un cuestionario en el que se solicitaba contestar ciertas preguntas y aportar datos sobre las características de los trabajos escritos que los docentes piden a los alumnos, los tipos de consignas que utilizan, las clases de textos solicitados y la evaluación de dichas producciones. Asimismo, se les solicitaba la formulación de ejemplos de esas actividades en los que debían indicar: objetivos y tema específico solicitado por el docente. (Ver Anexo). En este caso, tenían cuadros en los que podían formular precisamente cuatro ejemplos.

## 1.2. Análisis de la encuesta

### 1.2.1. La no respuesta

Cabe destacar que, a pesar de la solicitud formal por parte del Departamento y a pesar de ser anónimos, de 100 cuestionarios que se repartieron entre los docentes, sólo contestaron el 20%, es decir 20 docentes expusieron brevemente los tipos de trabajos de escritura que proponen a sus alumnos, los objetivos que persiguen y el tema específico que solicitan.

Este silencio es significativo y constituye un tipo de respuesta que no debe dejar de atenderse. Una primera interpretación de estos resultados podría indicar que:

- a) los docentes no desean hacer explícitas sus formas de encarar los trabajos escritos;
- b) consideran una intromisión en su “libertad de cátedra” el relevamiento de las prácticas de escritura que proponen a sus alumnos porque se sienten ellos mismos evaluados;
- c) tienen reticencias que podrían deberse a ciertas inseguridades respecto del tema de la escritura académica por temor a quedar expuestos por incorrecciones o supuestos errores: tanto en la formulación de ciertas consignas, como por los objetivos que ellos se plantean con la producción escrita solicitada o por el lugar que otorgan a la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura durante un cuatrimestre;
- d) dudan de la finalidad que persigue esta investigación en la Universidad;
- e) conceptualizan la escritura como subsidiaria en ese proceso y consideran innecesario responder.

Estas y otras variadas interpretaciones son posibles. Además puede agregarse como factor que intervino negativamente, la fecha en que se les solicitó la información (15 de noviembre), que coincidía con los exámenes parciales y el cierre de promedios del cuatrimestre, lo que puede haber incidido en la entrega de respuestas.

### 1.2.2. Las consignas de escritura académica

En lo que respecta al 20% que sí contestó el cuestionario solicitado, se observó en todos los casos que, teniendo la posibilidad de dar cuatro ejemplos de consignas de producción escrita, la mayoría solo ilustró con una o dos, por ejemplo, un informe de lectura y los clásicos parciales con preguntas de comprobación de lecturas.

Entre los géneros académicos que solicitan a sus alumnos y los objetivos y temas que plantean para la producción escrita, los docentes incluyeron los que figuran en el cuadro que sigue. (Incluimos un ejemplo de cada tipo con los objetivos y el tema tal como fueron contestados por los docentes.)

(Sobre las respuestas de los 20 docentes)

Tipo de texto solicitado	Objetivos	Tema	%	docentes
"Informe de lectura"	"Dar cuenta de la comprensión de dos textos y la relación que puede establecerse entre ellos a partir de señalamientos de similitudes y diferencias"	"Tecnología y comunicación"	30%	6
"Distintos escritos técnicos que formarán parte de la tesis final de la carrera"	"redactar una tesis"	A elección de los alumnos	5%	1
"una tesis"	"realizar el informe final de un proceso de investigación"	A elección de los alumnos	5%	1
"parciales domiciliarios"	"que desarrollen y comparen el tema en función de los textos leídos"	"Concepto de trabajo"	10%	2
"notas periodísticas"	"conocer conflictos reales para analizar su desarrollo y el comportamiento de los actores de las relaciones laborales"	"Conflictos laborales"	5%	1
"parciales"	"que expliquen determinadas teorías y posturas de los autores representativos de las líneas teóricas abordadas en el programa de la materia"	-	80%	16

**Cuadro I**

Tal como puede observarse en el cuadro anterior, la mayor parte de los textos solicitados por los docentes aborda la producción de escritura como comprobación de lecturas; las consignas más comunes son: “explicar teorías y posturas de autores”, “dar cuenta de la comprensión de...”.

Sin embargo, algunas de ellas implican algo más que la mera repetición de teorías ya que 6 (seis) docentes solicitan la confrontación de fuentes a través de “señalamientos de similitudes y diferencias”. Esta última actividad exige un grado de elaboración más profundo y una estructuración más compleja del texto escrito para poder exponer organizada y claramente los elementos en común y las diferencias entre autores o teorías leídos, no obstante en ningún caso se proporcionan pautas acerca de *cómo* llevar a cabo la escritura.

### **1.2.3. Cantidad de trabajos solicitados a los alumnos**

El 80% de los docentes que respondieron la encuesta, o sea 16 de los 20, afirman que piden a los alumnos dos trabajos escritos.

El 15% (3 docentes) dice que solicita tres trabajos escritos y sólo 1 docente menciona 5 trabajos de escritura. En este caso afirma: “Distintos escritos técnicos que formarán parte de la tesis final de la carrera”, aunque no aclara qué tipos de escritos “técnicos”, excepto uno de ellos: “Elaborar un *informe* sobre el tema elegido según los datos primarios, secundarios recogidos y la bibliografía encontrada.”

### **1.2.4 Las pautas de escritura que se proporcionan a los estudiantes**

Es importante destacar que sólo 2 de los 20 docentes (10%) especifican algunas pautas de trabajo o guías sobre cómo proceder en el tratamiento de la información previo a la escritura, pero ninguno de ellos especifica a los alumnos las características enunciativas, estilísticas o estructurales del género (Bajtín, 1982) y, a veces, no se entiende claramente de qué género se trata (informe, artículo de opinión, comentario, etc.). Además, ninguno de los docentes proporciona textos que sirvan como modelo para el trabajo de escritura que están solicitando.

Damos a continuación un ejemplo de consigna:



“EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO: Realice el seguimiento de un conflicto laboral del país seleccionado a través de notas periodísticas, vía internet.. Realice una sistematización cronológica de los acontecimientos, describa el comportamiento de los actores. Vincule el conflicto con algunas de las teorías desarrolladas en la materia. El trabajo es grupal y se expondrán las conclusiones en clase.”

En la consigna anterior está pautada con claridad la actividad de indagación, el pedido de aplicación de la teoría, y lo que el alumno debe hacer; pero no queda claro el cómo, o sea el género o tipo de texto solicitado (¿un informe?). Al parecer en este caso la actividad de escritura está centrada en la posterior exposición oral por lo que lo solicitado se asemeja al guión o esquema de exposición oral.

### **1.2.5 Las pautas de corrección de los trabajos**

En el ítem de la encuesta correspondiente a la corrección de los trabajos escritos - específicamente en las evaluaciones escritas- y a la caracterización que hacen de la escritura de sus alumnos, los docentes mencionan “serios problemas gramaticales”, “párrafos enteros que no se comprenden”, “errores graves de ortografía” pero en ningún momento aluden a las pautas de corrección ni a las formas de encarar los problemas de escritura encontrados en sus alumnos.

Podemos presumir en estos casos que los docentes no toman a cargo el problema de la escritura porque consideran que los alumnos deben llegar con esos conocimientos, desconociendo la necesidad de que exista una alfabetización académica.

### **1.2.6. Consignas, géneros discursivos y tipos textuales**

Resulta llamativa la confusión terminológica y la polisemia en términos con que los docentes caracterizan los géneros académicos que solicitan a los alumnos. En el 80% de los casos la confusión terminológica está ligada al hecho de no discriminar claramente aquellos géneros discursivos en los que prevalece la explicación –como es el caso del *informe*- de aquellos en los que prevalece la argumentación -por ejemplo, el comentario, la tesis o la tesina, entre otros.

Se sabe que los géneros académicos son generalmente expositivo-argumentativos. Es decir, que combinan secuencias explicativas y argumentativas. Las primeras dan cuenta de las características de determinados fenómenos a través de un enunciador cuya función es dar a conocer, hacer-saber a través de estrategias objetivantes, un conocimiento que él no ha producido y que está legitimado en algún campo del saber. En el caso de la argumentación, por el contrario, el enunciador “se muestra” a través de juicios de valor, apreciaciones, términos evaluativos, toma de posición ante determinados temas, y construye nuevos conocimientos con una intención persuasiva.

Las secuencias explicativas y argumentativas, sin embargo, no tienen el mismo peso en todos los géneros académicos, ni la misma importancia o extensión. Un parcial privilegiará las primeras y un comentario o una tesina, las segundas.

Estas informaciones básicas sobre géneros y tipos de textos y secuencias parecen, sin embargo, poco extendidas entre los docentes encuestados. Algunos de ellos parecen manejar pautas propuestas en los libros de metodología de la investigación, en donde la confusión terminológica y de géneros es bastante común.

El siguiente ejemplo explicita para los alumnos la tarea de escritura y da cuenta de lo que venimos diciendo.

- “Elaborar un *informe*<sup>1</sup> sobre el tema elegido. Este trabajo implicará el análisis y comprensión del fenómeno objeto de estudio. De esta manera será posible desarrollar un razonamiento crítico y reflexivo sobre las cuestiones suscitadas en los textos.
- Se debe cuidar no caer en los riesgos típicos de la realización de un *comentario* como es el de realizar una repetición parafraseada de lo que el texto dice, o utilizar el texto como pretexto para escribir otra cosa. (...)
- Explicación del contenido y significado del texto, es decir, dar cuenta de lo que dice el/los texto/s. Esta labor interpretativa es propiamente el *comentario*: re-exponer y glosar el contenido del texto en virtud de sus conexiones con el contexto. Naturalmente la capacidad del comentarista para señalar las conexiones será proporcional a su formación y conocimientos sobre el asunto.

---

<sup>1</sup> El subrayado es nuestro.

- Al término del escrito será conveniente hacer un balance y reflexión global sobre el interés e importancia de lo redactado, a modo de *conclusión*, en la que podrá volcar el resultado de la discusión grupal sobre el tema.”

Aquí podemos observar que el informe de lecturas es vinculado por el docente con a) la comprensión del tema y b) con el razonamiento crítico y reflexivo.

En primer lugar, habría que aclarar que tanto el concepto de “comprensión” como el de “razonamiento crítico y reflexivo” no son unívocos y que, además, la comprensión de un tema no implica *per se* el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En segundo lugar, si se desea aplicar “pensamiento crítico y reflexivo sobre las cuestiones suscitadas en los textos” tal como expresa el encuestado ya no es un *informe* lo que se está solicitando al alumno (o sea un texto en que prevalece la explicación) sino una reformulación evaluativa de los textos-fuente (es decir, un texto en el que dominen las secuencias argumentativas).

Por otro lado, si en la conclusión del texto se aconseja como “conveniente hacer un balance y reflexión global sobre el interés e importancia de lo redactado”, el docente está solicitando algo que contradice su primera consigna: “Se debe cuidar no caer en los riesgos típicos. [de]utilizar el texto como pretexto para escribir otra cosa”.

Esa “otra cosa” -de la que advierte la consigna del docente- es argumentar, dar opiniones fundadas, contextualizar el conocimiento, reformularlo y evaluarlo. Y todas estas operaciones cognitivo-discursivas exceden el género *informe*, a menos que se considere que éste sea algo más que “dar a conocer”, reproducir, parafrasear o glosar un conocimiento.

### **1.3. Interpretación de los resultados**

Estas imprecisiones o contradicciones en las consignas, en los conocimientos sobre los géneros académicos y los tipos textuales (explicativos-argumentativos) tienen su fundamento en varias causas. No sólo se trata de una cuestión de claridad terminológica y de un conocimiento de los géneros. Hay además ciertas representaciones sobre el

papel del conocimiento, la formación del pensamiento crítico, el lugar de la escritura en la universidad y el paradigma educativo que subyace a ellas.

En algunas consignas de comprobación de lectura, en 4 casos (20%) aparece como objetivo la formación de un pensamiento crítico y reflexivo. Es importante destacar que esta relación no es casual y se plantea como problemática por el paradigma cientificista que domina en todos los niveles de enseñanza. En primer lugar porque habría que definir el pensamiento llamado “crítico” y si las prácticas de escritura en la universidad contribuyen a su desarrollo.

Hay que puntualizar, además, que el concepto de pensamiento crítico dista mucho de tener una definición clara por parte de los investigadores de los diversos campos de estudio (psicología cognitiva, filosofía, análisis del discurso, pedagogía crítica, etc.). Todos coinciden, no obstante, en considerarlo una forma de razonamiento que cuestiona la certeza de los saberes aceptados y trata de reconocer la insuficiencia o el reduccionismo de los conceptos legitimados para problematizarlos y trascenderlos. El pensamiento crítico -definido como un pensamiento que considera y evalúa todos los aspectos de un problema, atiende a otras posiciones y otros sistemas conceptuales sobre un tema dado-, es dialéctico y trata analíticamente las partes de una materia compleja (Plantin, 1990). El interrogante es si el pensamiento crítico y reflexivo puede lograrse solicitando al alumno la “explicación del contenido y significado del texto” como se advierte en muchas consignas.

Una representación difundida ampliamente entre muchos docentes e investigadores es la consideración de la emergencia del llamado “pensamiento crítico” como una consecuencia “lógica” de la adquisición de conocimientos transmitidos gracias al desarrollo de los contenidos del programa.

Según este paradigma cientificista, centrado esencialmente en conocimientos ya elaborados que se deben *adquirir*, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría sin una intervención pedagógica particular, en otras palabras, se suele asimilar el espíritu crítico a la adquisición de conocimientos.

En este sentido el saber *academicista*, muy difundido y sobrevalorado en el ámbito educativo, dogmatiza el conocimiento científico y suele asumir en forma obediente conceptos provenientes de teorías, algunas veces incluso abstrayéndolas de su marco

histórico-social y de su relación con los métodos científicos que los produjeron. Un modelo educativo de este tipo, privilegia prácticas repetitivas de lectura y escritura como formas de *adquisición* del saber ¿favorece esto la actitud crítica o reflexiva?

Más bien las características academicistas, la lectura obediente que propician algunos docentes y el modelo de aprendizaje son coherentes con la concepción según la cual aprender es saber *qué* dicen los textos, y se tiende a soslayar *por qué* lo dicen y con qué argumentos o *cómo* lo justifican. Por consiguiente, las prácticas específicas de lectura y escritura buscan evaluar la comprensión acerca de *qué* dicen los textos.

En definitiva, como se ha estudiado en otras investigaciones con docentes universitarios, “se evalúa el grado de ‘adherencia’ o ‘adhesión’ al conocimiento enseñado o transmitido” (Cortes y Alvarado, 1999). Nuestros resultados parecen corroborar esa hipótesis.

## **2. Reflexiones finales**

En este apartado, retomaremos los aportes teórico-metodológicos expuestos en la primera parte de esta investigación con el fin de que nos permitan pensar soluciones para la problemática expuesta.

### **2.1. La escritura como producto y como proceso**

El estudio de la escritura ha atravesado distintas etapas cuyos resabios podemos hallar en las actuales concepciones de la escritura.

Recién a partir de la década del sesenta del siglo pasado, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha alcanzado un alto grado de desarrollo. En los primeros acercamientos al tema, a partir de las gramáticas, los tratados de retórica y estilística, el concepto de escritura estaba centrado en el producto y no en el proceso de producción escrita, con énfasis en los mecanismos codificadores de superficie de la estructura textual (ortografía, puntuación, orden oracional). Esta tradición simplifica el proceso de redacción de un texto, limita su foco a aspectos formales, y no presta atención a los procesos mentales requeridos para la elaboración de un escrito.

El primer modelo de la escritura como proceso se denomina el modelo de etapas. Se trata de un modelo lineal y unidireccional porque su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y programada el proceso de escritura. Las etapas que se proponen son discretas y sucesivas y de ser desarrolladas orgánicamente se podría llegar a contar con un texto aceptable.

Este modelo fue de gran influencia en el campo de la enseñanza por la atención prestada al mejoramiento de la calidad de los escritos de los alumnos, así como por su carácter prescriptivo, que explicita los pasos a seguir en el logro de escritos apropiados. Se centran en el proceso de crecimiento del texto como producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor.

Flower y Hayes (1981) proponen un modelo cognitivo en proceso, en el que predominen la recursividad y de la flexibilidad, de modo que las operaciones de planificación, escritura y revisión no resulten tan tajantes como en el modelo anterior.

Estos autores proponen un modelo del proceso de producción textual en el que tratan de explicar cuáles son los procesos que un escritor sigue durante la tarea de producción escrita. De especial interés en este modelo son las estrategias o procedimientos que el escritor ejecuta y la forma en que estos interactúan mientras se lleva a cabo el proceso mismo. No es un modelo psicolingüístico, falta lo discursivo propiamente tal.

Por su parte, Bereiter y Sacardamalia (1982, 1987) se interesan en una psicología del proceso de producción escrita y proponen a partir de información empírica, dos modelos de composición textual que constituyen una unidad global: un modelo denominado proceso de “decir los conocimientos”, y un modelo de “transformar los conocimientos”. La diferencia entre ambos no se establece en términos de los tipos de textos producidos, sino los procesos y estrategias que llevan al escritor a la generación del texto escrito.

En el primer modelo, el escritor no ejerce control intencional en el proceso de generación de ideas; se trata de un proceso reproductivo limitado por los conocimientos y experiencias previas del escritor; y la ausencia de análisis del problema y determinación de objetivos y metas a desarrollar.

En cambio, el modelo de transformar el conocimiento es mucho más complejo, se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir del conocimiento y estrategias de los escritores, de mayor experiencia y madurez en

diferentes edades. Estos escritores, en su tarea de sacar adelante una composición escrita están dispuestos a realizar tantos cambios en el texto como cambios en lo que ellos mismos quieren decir, de este modo, se confirma la idea de que la escritura puede desempeñar un rol importante en el desarrollo del propio conocimiento del escritor.

Los modelos complementarios de Bereiter y Scardamalia logran aportar una visión integradora de los procesos generadores de un texto en un escritor experto. Separadamente, al considerar sólo uno de los modelos –decir el conocimiento- se revela mucho del procesamiento cognitivo de un escritor inmaduro y de la fuente de sus posibles errores que no le permiten alcanzar una escritura independiente y fluida, de acuerdo a la tarea, destinatario y demandas del entorno.

El modelo de Bereiter y Scardamalia carece, al igual que el modelo de Flower y Hayes (1981), de componentes de procesamiento lingüístico específico que den cuenta explícita de los aspectos textuales propiamente dichos. No son modelos psicolingüísticos sino estrictamente cognitivos.

En 1989, Flower explora un tipo de investigación que se interese por la interacción entre la cognición y el contexto en el ámbito de la producción escrita. De este modo postula la necesidad de elaborar una teoría integral basada en la observación del proceso estratégico de composición que incorpore el contexto social.

La perspectiva estratégica se desprende para Flower (1993) del enfoque de la escritura emergente de los trabajos en psicología cognitiva e inteligencia artificial, abocados al estudio de la resolución de problemas en computadoras y seres humanos. Un enfoque centrado en la resolución de problemas asume que a menudo existe una mejor manera de enfrentar un determinado aspecto de la producción del texto escrito y que los escritores pueden sustancialmente expandir su repertorio de estrategias de acuerdo con múltiples y diversas variables emergentes. En este sentido, el conocimiento y desarrollo conciente de los propios procesos o capacidad metacognitiva es una clave para mejorar en el proceso de escritura.

La enseñanza de estrategias de composición puede encontrar diversos medios. La alternativa elegida por Flower se basa en estimular las habilidades metacognitivas de los sujetos y hacerlos saber y sentir que controlan sus propios procesos de escritura; de este modo, ello llegarán a ser más reflexivos y productivos como escritores y a la vez más

efectivos en comunicación escrita con sus posibles lectores. Para lograr estos objetivos, la autora propone concentrarse en tres tipos de estrategias: las estrategias del escritor para comprender la situación retórica; las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades de un lector; las estrategias del escritor para el acto mismo de componer. Desde el punto de vista psicológico, la teoría mantiene su enfoque de la producción escrita como resolución de problemas, pero enriquecido al especificarse como proceso estratégico heurístico.

Hayes (1996), por su parte, reconociendo que la escritura depende de una gran cantidad de factores de índole cognitiva, social, afectiva y ambiental, propone un modelo que combina todos esos elementos. Se destaca en la propuesta el mayor énfasis otorgado al rol de la memoria de trabajo (y sus diferentes subcomponentes) y a la incorporación de los factores afectivos y motivacionales. A pesar de los avances, el modelo sigue siendo cognitivo (social y afectivo) y la carencia de un mayor desarrollo de estrategias lingüísticas persiste como una debilidad importante.

van Dijk y Kintsch (1978, 1983) junto a van Dijk (1985, 1990) han propuesto un modelo general de comprensión y producción textual que puede aplicarse tanto al texto oral como al escrito. En este esquema, desde una perspectiva psicolingüística, el área de la comprensión textual ha recibido mayor énfasis y profundización por parte de ambos autores; no obstante, ellos reconocen no contar con un modelo completo de producción bien desarrollado y aceptan especular sobre ciertos componentes y estrategias específicas involucradas.

El modelo que estos autores bosquejan para la producción del discurso enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. Los autores argumentan que, dados los antecedentes disponibles respecto de las características de la memoria episódica y de corto plazo en cuanto a los mecanismos de representaciones internas iniciales, así como las limitaciones de la memoria de corto plazo en cuanto a la producción textual, es imperativo que el enfoque hacia la producción sea de naturaleza estratégica. De este modo existe un mecanismo flexible que, considerando diversos tipos de información, permita, al mismo tiempo, la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas.



Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación del denominado modelo de situación, que corresponde a organizaciones jerárquicas que ordenan una amplia gama de conocimientos de diversa índole en torno a una tarea específica, como puede ser la producción textual. Por una parte, existen conocimientos almacenados en la memoria, referida a situaciones pasadas de tipo experiencial que pueden variar de persona a persona y que por lo tanto constituyen un conjunto de información subjetiva y parcial; por otra parte, también existe un conjunto de información más general y compartida con grandes grupos de personas en torno a eventos históricos, políticos, países o personajes ampliamente conocidos. Durante el proceso de producción textual, se asume que los conocimientos necesarios serán activados, formando la base para un nuevo modelo de situación que se adecua a la tarea particular en ejecución.

Van Dijk (1985, 1990) al profundizar en los componentes de una teoría de la producción del discurso y sobre la cognición social, vuelve sobre la idea de los modelos cognitivos de situación y entrega mayores antecedentes sobre ellos.

Un modelo de situación se construye en base de experiencias pasadas y bases de textos a partir de la misma situación u otra similar. Se pueden definir como representaciones cognitivas de experiencias personales e interpersonales, incluyendo las opiniones y creencias, y su ubicación se especifica en la memoria episódica. Su diseño estructural es el de un esquema categorial compuesto de una serie de categorías fijas pero interactuantes: tiempo, ubicación, circunstancias, participantes, etc. Esta estructura resulta estratégicamente muy eficiente cuando se debe actuar en situaciones sociales, dado que el escritor produce diversos tipos de textos en contextos sociales divergentes. Esto quiere decir que un escritor experto deberá manejar diferentes tipos de información. Esta información es almacenada en ciertas categorías del esquema.

De acuerdo a van Dijk (1985) se postula la existencia de un Sistema de Control General que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo, en consonancia con la información contextual. Este sistema de control determina los modelos que deben ser activados y qué información proveniente de ellos

debe ser tomada en cuenta. En síntesis, este sistema monitorea estratégicamente la búsqueda, activación, uso y reconstrucción semántica del modelo de información.

En síntesis, este modelo de producción textual pone en evidencia que no se trata de una propuesta acabada. Sin embargo, su importancia se debe a que especula sobre aspectos psicolingüísticos de índole estratégica que han recibido escasa atención en las otras teorías y modelos abordados. Así se contempla el procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que den cuenta de cómo las ideas, generadas en la mente del sujeto escritor, llegan a plasmarse organizada y coherentemente sobre una hoja de papel. Desde esta perspectiva, estas ideas unidas a otras comentadas anteriormente permiten formar un panorama cada vez más acabado y global del proceso de escritura, atendiendo a la diversidad de componentes y situaciones involucradas.

El modelo de proceso en la línea de Flower y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde se les asigna la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial. Al mismo tiempo los aportes de van Dijk y Kintsch permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

El enfoque de proceso de la escritura no puede descartar definitivamente los aportes de un enfoque de producto, pues lo que se elabora es un texto escrito que, para llegar a constituirse en una unidad de comunicación escrita pertinente, debe atenerse a ciertas normas de ortografía, puntuación y gramática. No obstante lo anterior, estos aspectos de carácter más formal no deben ser el foco exclusivo de atención, sino que deben contar con un lugar dentro de un modelo abarcador y coherente.

Los antecedentes presentados ponen de relieve que la teoría o modelo de escritura que dé cuenta de los múltiples factores intervinientes está aún en elaboración. Sin embargo, los diversos avances permiten obtener una visión en conjunto que hace dimensionar el proceso de escritura y los procesos y subprocesos involucrados. Las futuras investigaciones deberán desplegar esfuerzos desde el campo teórico y aplicado para contribuir a especificar y profundizar en las áreas deficitarias y menos trabajadas, hasta llegar a teorías y modelos integradores.

De cara al objeto de esta investigación y frente a los resultados obtenidos en las encuestas, se puede observar una representación de la escritura que tendería a un modelo de proceso, ya que no existen marcas que lo asimilen como producto. En efecto, los aspectos formales desaparecen tanto en la elaboración de las consignas para los alumnos como en la corrección de lo producido por ellos. Sin embargo, más allá de la vaguedad de lo que se considera macro (por ejemplo, solicitar la producción de un determinado texto que corresponda a determinado género), tampoco existen marcas que vuelquen la representación del docente hacia un modelo psicosocial. Finalmente, ante la consulta sobre las dificultades de los alumnos, las respuestas refieren particularmente a la forma de los textos, es decir, a las convenciones gráficas.

Ahora bien, ¿qué herramientas de las expuestas sería necesario conocer para que la escritura transforme el conocimiento y no se trate de una mera reproducción de lo que ya se sabe (Bereiter y Scardamalia)?

## **2.2. La lectura y la escritura críticas**

El pensamiento letrado o científico no está asociado solamente a la cultura escrita. La escritura no es más que una de las prácticas dentro de la cultura letrada pero sin ella poco sabríamos de la lógica interna de la ciencia, de los resultados que alcanza, de los valores que promueve. Sin la divulgación que proporciona la escritura, el deseo de saber y la posibilidad de transformar el conocimiento sería un punto inalcanzable en la cinta de moebius de la experiencia humana.

Para que esa cultura letrada se aproxime a sus propósitos, y detenga esa rueda infinita en la que los puntos no se tocan, no solo debemos persistir en la enseñanza de los recursos de la escritura para aquellas tareas y procedimientos ya conocidos. Debemos promover su evolución junto con el conocimiento y la habilidad para explotar esos recursos.

Hacerlo implica que cada especialista reconocerá que la lectura y la escritura están internamente vinculados y que si es necesario escribir ciencia, además de enseñar a escribirla, es absolutamente necesario enseñar a leerla.

El problema de la escritura es en gran parte el de la lectura, solo desarrollando las habilidades hermenéuticas que proporcionan datos sobre los textos y ayudan a

distinguir, entre otros rasgos, su fuerza ilocucionaria, los alumnos tendrán destreza en el manejo de los dispositivos que pueden convertir en palabras su conocimiento y sus hallazgos.

Salir de la visión dualista que hace de la enseñanza de la escritura una disputa maniquea resulta imperativo. No hay que elegir entre enseñar una forma o enseñar un contenido. Si enseñamos a leer en cada campo del saber el eterno maridaje que existe entre ambos términos, esa lectura será luego interiorizada y transformada en escritura científica. Leer y escribir son prácticas que cada ciencia debe ejercitar con el respaldo de los especialistas.

Nuestra investigación sostiene que la escritura es un instrumento epistémico, es decir, una herramienta gnoseológica que permite revisar, transformar y acrecentar el propio saber; y que el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores- que favorezcan la apropiación crítica y transformación del conocimiento- implican una “alfabetización académica” sistemática y especializada.

La representación de la escritura más extendida, en cambio, la concibe como un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. Por lo tanto, basta con estar alfabetizado y tener algo que decir.

Cassany en *Construir la escritura* a partir de su propuesta metodológica, claramente expone que la escritura es un proceso de construcción que debe enseñarse de manera integral y sistemática y que incluye a todas las materias del currículo académico.

Escribir es un ‘acto de cognición’, es decir, que permite al autor desarrollar conocimiento nuevo que no existía antes ni al margen del acto de escribir.

El autor enuncia axiomas cuestionadores con respecto a la práctica escrituraria escolar: *se escribe mucho pero se enseña poco a escribir; no se enseña a escribir lo que el alumnado necesita; no se enseña a escribir para pensar y aprender*. Fundamenta que la educación lingüística académica sólo fomenta la pasividad, la inercia y la falta de espíritu crítico y propone *enseñar a escribir* sustentándose en la interacción en el aprendizaje y la relevancia de lo oral en la adquisición de lo escrito, en la utilización de producciones intermedias-*borradores* – que permiten segmentar el proceso de composición y en la redefinición del rol docente, quien debe, desde este enfoque, convertirse en *escritor experto* y escribir *en y para* el aula. La práctica escrituraria

académica se transforma entonces en formativa, heterogénea, autodirigida y no alejada de los intereses personales.

Otro elemento esencial que desarrolla esta teoría es la relación entre lenguaje y conocimiento científico: el lenguaje no es *posterior* al *descubrimiento de un nuevo objeto* sino simultáneo a la forma de ‘ver’ y ‘comprender’ el objeto descubierto. El lenguaje ocupa un lugar central en el aprendizaje de las ciencias: *construye el conocimiento científico*. Aprender ciencia significa aprender a hablar y escribir sobre ciencia.

Por su parte, Marina Cortés y Maite Alvarado en *La escritura en la universidad. Repetir o transformar.*, retoman la idea planteada en el texto anterior sobre que *la escritura es el medio y el fin primordial de la enseñanza* y el canal de acceso a la *apropiación, transformación y generación* de conocimiento.

Señalan que la relación entre pensamiento y escritura se ve obstaculizada por la práctica escrituaria académica y que la producción de textos significativos, exigentes y originales, o sea, los que forjan la *ciencia verdadera*, sólo será posible si la escritura se convierte en una herramienta cultural. Para tal fin, las instituciones académicas deberían propiciar espacios de entrenamiento y reflexión en habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura. El lugar que se conceda a la escritura está directamente relacionado con el perfil de profesional que se privilegie: un repetidor de teorías o un generador de conocimiento.

Ambas concepciones teóricas cuestionan duramente la práctica escrituaria académica convencional y coinciden en que la escritura es una herramienta epistemológica que forja la ciencia verdadera y que para tal propósito amerita un espacio institucional integrado, sistemático y ecléctico que propicie la producción de escritos personal y socialmente significativos que lleven a la construcción del sujeto autor.

La ciencia verdadera puede generarse si la institución académica genera el espacio adecuado para ello: si modifica su representación sobre el lenguaje, sobre la escritura, sobre la generación del conocimiento y la ciencia, sobre el rol del docente en cuanto a este proceso y sobre el sujeto autor.

### **2.3. Algunas propuestas finales**

En esta etapa de conclusiones, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, será necesario diseñar un programa de escritura en la Universidad que ponga en relación pensamiento académico y lenguaje escrito, y promueva la formación de competencias escriturales en los alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de cada asignatura.

Para tal fin sostenemos junto con Paula Carlino (2004) la necesidad de establecer una responsabilidad compartida entre los alumnos, los docentes y la institución.

El programa, que contendrá la implementación de talleres de escritura para docentes y alumnos, deberá basarse en los siguientes planteamientos teóricos:

- 1) Que cada disciplina tiene modos de leer y escribir que le son propios. Ingresar en una comunidad disciplinaria determinada implica apropiarse de sus usos instituidos y eso sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinaria.
- 2) Que ningún docente de ninguna materia debiera enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo ellos se aprenden, de acuerdo a los modos de leer y de escribir que le son propios.
- 3) Que los estudiantes universitarios necesitan de sus docentes, no sólo contenidos sino recursos para poder adquirirlos por su cuenta.
- 4) Que la alfabetización académica no es labor de la educación elemental o incluso de la secundaria sino que debe aprenderse en el mundo académico, sin tener en cuenta la tendencia que considera que la lectura y la escritura académica son procesos básicos que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad.

- 5) Que escribir no es decir lo que se sabe sino que es el medio para elaborar lo que sabemos, no es solo un canal de transmisión.
- 6) Que leer no es extraer lo que el texto dice sino construir un sentido a partir de la transacción entre lector y texto. En este apareamiento debe surgir otro texto, parecido al texto original, pero nunca idéntico a él, pues la variación en la interpretación es la respuesta esperada. Por lo tanto, el rol del lector es sumamente activo y no es el de un espectador pasivo que solamente toma lo que el texto le ofrece.
- 7) Que es imposible que una única materia pueda alfabetizar académicamente. Un curso de lectura en primer año no puede ser el único responsable de fomentar competencias con respecto a la lectura y la escritura académica en los alumnos. La elaboración de la comprensión del texto y la producción de textos académicos escritos va más allá del primer año y sólo se logra en un dilatado proceso que requiere que todos los miembros de una comunidad disciplinaria se encarguen de guiar a sus alumnos hacia sus modos particulares de aprender y producir los textos.
- 8) Que los profesores que pertenecen a las comunidades disciplinarias, en la mayoría de los casos, no han tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que emplean. Por lo tanto, la Universidad como institución debe garantizar que los docentes reciban orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional.
- 9) Que los alumnos, siguiendo a Mariana Distefano y Maria Cecilia Pereyra (2004), puedan dominar los llamados **géneros académicos**, en los que predominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición.

- 10) Que los alumnos puedan resolver las distintas dificultades que se encuentran habitualmente en su escritura, a saber:
- a. No construir adecuadamente al enunciador y al enunciatario del texto.
  - b. No distinguir los distintos modos de atribución de la responsabilidad enunciativa.
  - c. No resolver relaciones de conexidad.
  - d. No organizar el escrito en párrafos.
  - e. Profundizar las lagunas o huecos en el desarrollo de la información.
  - f. No producir el encadenamiento de proposiciones sobre la exposición de diferentes posturas sobre un tema.
  - g. No indicar relaciones jerárquicas entre las distintas ideas relevantes que conforman un texto, etc.
- 11) Que el aporte en el análisis del discurso es fundamental para plantear actividades de escritura y lectura, organizando los dos polos de las secuencias que predominan en los géneros discursivos de la vida académica, tomando en primer lugar la argumentación y luego la exposición.
- 12) Que es necesario tener en cuenta factores situacionales, históricos y culturales vinculados con el lector-escritor, para que la reflexión sobre la lectura y la escritura no se centre sólo en los procesos cognitivos sino que se analice la peculiaridad de las practicas sociales que se encaran.
- 13) Que, como bien afirma Maria Adelaida Benvegnú (2004), los talleres son absolutamente necesarios para que a partir de la reflexión sobre los **nosotros escritores** se pase a la representación de los **nosotros orientadores y evaluadores de los trabajos de los alumnos**, para analizar el carácter y las consecuencias de las intervenciones docentes en el proceso de escritura.



14) Que es importante, como afirman Ana Villazon y Cleotilde de Pauw (2004), la puesta en práctica de un sistema que ponga en funcionamiento la tutoría de pares. La idea consiste en formar alumnos avanzados en prácticas de lectura y escritura para orientar la tarea de los ingresantes universitarios que se inician en prácticas lectoras del ámbito universitario. Este sistema sostiene la importancia de la colaboración entre pares como instrumento de aprendizaje. Para esto dichos tutores, deben ser previamente orientados por docentes especializados en las áreas técnicas y disciplinares.

En síntesis, todos estos conceptos deben ser tenidos en cuenta como base epistemológica fundamental de una teoría que ponga en funcionamiento un **Programa Universitario de Lectura y Escritura**, que ayude a superar todas las problemáticas y dificultades que observamos en la práctica cotidiana de la vida académica con respecto al desarrollo de las actividades de lectura y escritura en las aulas universitarias.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, Mijail. (1952) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1982.
- Benvegnú, María Adelaida y otros. “¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?”, en Carlino, P. (2004) *Textos en contextos, n° 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Bereiter y Sacardamalia (1982, 1987) (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Camps, Ana (1997) “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. En *Signos . Teoría y práctica de la educación 20*, pp. 24-33 Enero-marzo
- (1990) “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Cassany, Daniel. (1990) “Enfoques didácticos para la enseñanza de la enseñanza de la expresión escrita”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, , 6, 63-20
- (1999) *Construir la escritura*, Bs. As, Paidós.
- (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires,
- Cortés, Marina y Maite Alvarado (1999). *La escritura en la universidad. Repetir o Transformar*. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la educación, 4-11-99.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.
- Marucco, Marta. “La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria”, en Carlino, P. (2004) *Textos en contextos, n° 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Muñoz, Carmen. “Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad”, en Carlino, P. (2004) *Textos en contextos, n° 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Olson, David, (1994), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Parodi Sweis, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Ediciones Universitarias Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Plantin, Ch. (1990) *Essais sur l'argumentation*, París, Kimé.

van Dijk y Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprensión*. New York: Academic Press.

## ANEXO

### ENCUESTA DISEÑADA

#### Prácticas de Escritura en la Universidad

1- ¿Qué tipo de **textos** escritos (cuestionarios, informes de lectura, reseñas, monografías, fichas bibliográficas, etc.) solicita, habitualmente, que sus alumnos escriban y con qué **objetivo**? ¿Sobre qué **temas específicos** de su materia? ¿Puede **ejemplificar** con alguna consigna que utilice habitualmente? De acuerdo con su actividad docente, complete el siguiente cuadro. Puede mencionar hasta 4 actividades.<sup>2</sup>

TIPO DE TEXTO SOLICITADO: .....
OBJETIVO: .....
TEMA ESPECÍFICO: .....
EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO: ..... ..... ..... .....
TIPO DE TEXTO SOLICITADO: .....
OBJETIVO: ..... .....

<sup>2</sup> Ejemplo:

**TIPO DE TEXTO SOLICITADO:** Informe de lectura

**OBJETIVO:** Dar cuenta de la comprensión de dos textos y la relación que se puede establecer entre ellos a partir del señalamiento de similitudes y diferencias.

**TEMA ESPECÍFICO:** TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN

**EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO:** Escriba un informe de lectura a partir de los textos "Una cuestión de ética ¿Para qué sirve la comunicación?" de José Saramago, "Academias Telemáticas", de Umberto Eco, y "Recuerdo perdido" de Asimov, Isaac. El informe consistirá en interrelacionar los tres textos –en un solo texto- a partir del concepto de tecnología: identificar convergencias y divergencias respecto del mundo tecnológico y justificar la explicación a través de citas textuales.

**Extensión: de 30 a 40 líneas.**

Características de la presentación: texto tipeado en cuerpo 12, times new roman, interlineado 1,5.

Fecha de entrega: 03/10.

TEMA ESPECÍFICO:

.....

EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO:

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

TIPO DE TEXTO

SOLICITADO: .....

OBJETIVO:

.....

TEMAS ESPECÍFICOS:

.....

EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO:

.....

.....  
.....  
.....  
.....

TIPO DE TEXTO

SOLICITADO: .....

OBJETIVO:

.....

TEMA ESPECÍFICO:

.....

EJEMPLO DE CONSIGNA DE TRABAJO:

.....

.....  
.....  
.....  
.....

2- En caso de que dé pautas para la escritura de esos trabajos, ¿cuáles son esas pautas? (Extensión, estructura, forma de presentación, otras normativas, etc.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3- ¿Cuántos trabajos escritos solicita en un cuatrimestre? ¿Esos trabajos constituyen siempre instancias de evaluación?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4- Los trabajos solicitados ¿son individuales o grupales? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5- En las evaluaciones escritas, ¿qué aspectos tiene en cuenta para calificar la construcción de la respuesta? (Contenido, organización de la información, coherencia en la exposición, actitud crítica, normativa, etc.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

