

¿ENSEÑAR A ESCRIBIR O APRENDER ESCRIBIENDO EN LA UNIVERSIDAD? REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESCRITURA DE ALUMNOS DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

María Teresa Conti de Londero y María Gina Furlan
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
NIVEL DE ENSEÑANZA: SUPERIOR UNIVERSITARIO ¹

Distintas investigaciones han demostrado que escribir implica pensar, y que en el proceso mismo de componer, se van generando ideas nuevas. Por otra parte, las investigaciones cognitivas describen el modo en que componen los escritores expertos como una interacción de tres procesos: planificar (generar ideas y ordenarlas en un esquema mental del texto), redactar (poner las ideas en palabras) y revisar (releer el fragmento de texto ya escrito y corregirlo).

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio (1) sobre, «La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de alumnos universitarios» (SECyT, U.N.C.), que aborda el estudio de las prácticas de escritura académica en dos dimensiones: producciones escritas en español por alumnos de 1.º, 2.º y 5.º año de las carreras de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) y las representaciones sociales que, sobre la lectura y la escritura académicas, poseen esos estudiantes, para indagar en asociaciones entre las concepciones relevadas y las dificultades y habilidades detectadas. El propósito es elaborar un diagnóstico amplio sobre la escritura de los alumnos de la FL, inexistente hasta el momento, como requisito previo para elaborar ayudas pedagógico-didácticas.

Se asume el enfoque teórico-global de la investigación educativa sobre los procesos de lectura y escritura, en su integración con distintos campos de las Ciencias del Lenguaje, en un contexto didáctico que focaliza en la escritura académica, entendida desde la concepción de Vigotsky por su mediación en la construcción conceptual, mediante una articulación de las dimensiones social, cognitiva y discursiva. La escritura se considera, así, proceso

¹Proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.C.: «La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de alumnos universitarios» (2006-2007), dirigido por Silvia Sosa de Montyn.

cognitivo situado y práctica social. En el contexto universitario, su importancia reside, entre otros aspectos, en su potencialidad para que los alumnos logren la afiliación institucional y discursiva, que supone el dominio de prácticas discursivas propias, tales como los discursos académicos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad: materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros (empleados para transmitir el saber) y apuntes personales, exámenes, monografías, etc. (producidos por los estudiantes) para registrar, elaborar y dar cuenta de lo aprendido (Carlino 2006: pág. 87). Sin embargo, en el dominio de dichas prácticas, debemos considerar la incidencia de las representaciones sociales de lectura y escritura de los estudiantes, puesto que ellas funcionan como un marco epistémico que impone restricciones u orientaciones sobre los aprendizajes. Leer y escribir un texto académico, supone en los alumnos tener incorporados ciertos conocimientos de diferentes órdenes: a) conocimientos sobre el tema que se trata, b) conocimientos sobre los formatos textuales que la comunidad científica de la que el lector o escritor forma parte usa con mayor frecuencia, c) conocimientos lingüísticos y metalingüísticos que permitan resolver problemas a la hora de leer y escribir, d) conocimientos acerca de cómo comunicar mejor lo que desea comunicar, e) Conocimientos para el desarrollo de procesos mentales superiores. En este contexto, se busca analizar las respuestas respecto del ítem que interroga sobre las operaciones mentales que realizan los estudiantes al escribir y las actividades que podrían mejorar la escritura.

La metodología se ubica en el paradigma cualitativo de investigación, si bien se utilizaron operaciones estadísticas de tipo probabilístico, se muestran en la presente comunicación los resultados que son producto del procesamiento estadístico luego de la primera etapa del trabajo de investigación, correspondiente a la elaboración, prueba piloto y aplicación de un cuestionario orientado a relevar y a definir las representaciones sociales de escritura y lectura de los estudiantes, y a partir de los porcentajes, se procede al análisis cualitativo de los datos, a partir de categorías establecidas para los ítems por considerar.

El corpus está constituido por las 220 respuestas a las preguntas del ítem 2 de los cuestionarios aplicados, producidas por alumnos universitarios de 2.º año, pertenecientes a tres carreras de de la FL: Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés. Se toma el total de la población estudiada, en este caso, los 220 estudiantes de 2.º año que cursan la materia Lengua Castellana II, común a todas las carreras.

El ítem señalado indaga en las concepciones sobre las tareas y operaciones mentales realizadas en la escritura académica: «¿Conoce qué operaciones mentales realiza al escribir? ¿Qué operaciones mentales conoce? ¿Qué actividades considera que podrían mejorar la escritura?»

Entendemos por «operaciones mentales» lo siguiente: «conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales realizamos la elaboración de la información que recibimos» (Feuerstein, 1980: 106).

Este concepto coincide con el término estrategia definido como «un plan mental de acciones para cumplir un propósito comunicativo o un propósito de aprendizaje». (Gert Rijlaarsdam y Michel Couzijn, 2000: 219).

Las operaciones necesarias para resolver una actividad pueden oscilar desde un simple reconocimiento o identificación de objetivos (categorías) hasta niveles más complejos que exijan estrategias tales como clasificación, seriación, composiciones, análisis, (pensar, ordenar, planificar, interpretar, reformular, controlar, releer, reescribir).

Los resultados de los porcentajes estadísticos de nuestro trabajo y las investigaciones académicas sobre el tema parecen sugerir que se hace imprescindible actuar. ¿Cómo? Se pretende el descubrimiento, la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de estrategias cognitivas adecuadas necesarias para el afianzamiento del proceso de escritura en alumnos universitarios. La adquisición de estrategias requiere de constante ejercitación. Esta afirmación coincide con 89,1% de respuestas al ítem 2.3 «actividades que podrían mejorar la escritura».

Escribir es, desde el punto de vista del sujeto (escribiente), un complejísimo proceso de construcción y reconstrucción de sentidos cuya coherencia semántica definitiva depende de los aportes de los propios lectores. La escritura como proceso supone la realización de una actividad cognitiva orientada a determinados propósitos: los estudiantes leen y releen –para sí mismos y el grupo– sus ensayos de escritura con el fin de asegurar claridad; para adquirir información adicional, captar procedimientos; organizar la información en forma coherente y para controlar el uso correcto de las convenciones del lenguaje.

Los ejercicios de reproducción, paráfrasis y escritura abreviada constituyen tres modalidades de la síntesis o el resumen. Es, en la etapa universitaria cuando el alumno debe consultar fuentes de información, tomar notas, esquematizar y, por lo tanto, resumir distintos contenidos.

Desde la perspectiva del alumno, las metas para optimizar su escritura son:

A. El análisis de tareas de escritura.

B. La precisión o fijación de propósitos retóricos.

C. El desarrollo de un plan estratégico.

D. El control de la escritura.

En este trabajo de investigación, se pudo relevar que la mayoría de los alumnos analizados prioriza las tareas de escritura –especialmente aquellas que demandan una entrega a corto plazo (resúmenes, exámenes, parciales, prácticos, apuntes, es decir, textos académicos).

En este contexto, se intentó verificar qué operaciones mentales conocen los alumnos al escribir, y cuáles son sus dificultades.

En el cuadro siguiente, transcribimos los resultados a la consigna 2.1 en porcentajes.

2.1. Cuando usted escribe, ¿qué tareas realiza?

1.- Escribe un plan textual.	20 %
2.- Elabora borradores.	92%
3.- Revisa lo escrito.	83%
4.- Corrige el texto.	81%
5.- Reescribe el texto.	62%
No contesta.	%
6.- Otras	· Búsqueda significativa de palabras y vocabulario en el diccionario. · Búsqueda de información. · Resúmenes del tema.

Únicamente un 3%, cuando realiza tareas de escritura, observa modelos y busca información sobre el tema

El cuadro que sigue muestra los resultados –en porcentajes– de las operaciones mentales que los alumnos dicen que realizan al escribir.

2.2. ¿Conoce qué operaciones mentales realiza al escribir? Si es así, consigne cuáles.

SÍ	39%
NO	54%

No sabe.	
No contesta.	6,8%

Operaciones mentales	Sí	No	No sabe. No contesta.
Pensar, organizar, analizar, asociar.	26,4%	33,2%	40,5%
Planificar.	11,8%	47,7%	40,5%
Activar, usar conocimientos previos, memoria a largo plazo.	10,5%	49%	40%
Revisar, corregir.	5,0%	54,5%	40,5%
Lexicón mental, seleccionar vocabulario.	2,7%	56,8%	40,5%

Del análisis del cuadro se desprende, en primera instancia, que la mayoría logra solo verbalizar determinadas operaciones mentales: pensar, organizar, planificar, corregir, etc. Un 26% organiza, analiza, asocia, piensa, etc.; mientras que un 40% no sabe, no contesta. El 12 % planifica; esta respuesta coincide con el punto 2.1.1., en la que el 20% de los encuestados afirma que escribe un plan textual.

Apenas un 10% dice que activa, usa sus conocimientos previos, memoria largo plazo. Solo un 5% afirma que una de las operaciones mentales que realiza es revisar. Esta respuesta es significativa, ya que los puntos 2.1.3. y 2.1.4., el 83 y el 81% respectivamente dicen revisar y corregir. La diferencia en los porcentajes entre esta respuesta y las 2.1.3 y 2.1.4 revela el desconocimiento de los alumnos universitarios de las operaciones mentales requeridas para tareas de escritura o, al menos, la falta de conciencia de tales operaciones, ya que no pueden verbalizarlas.

2.3. Actividades que podrían mejorar su escritura

1.- Mayor práctica de lectura.	66%
2.- Estudio teórico sobre escritura.	29%
3.- Mayor práctica de escritura.	89%

4.- Devolución del docente con orientaciones precisas.	82%
5.- Proponer que los compañeros lean sus escritos.	14%
6.- Leer en voz alta para intercambiar opiniones con el profesor y con los compañeros	28%
7.- Otras	1 (Talleres de escritura: N.º 106) 0,5

En cuanto a las actividades consideradas como muy válidas para mejorar la escritura, se observa una aproximación entre los que solicitan mayor práctica de escritura (89%) y los que requieren la devolución del docente con orientaciones precisas (82%). Cabe destacar que solo un porcentaje del 1,4% no sabe o no contesta.

Para aprender a producir textos, entre otras tareas o competencias requeridas, se hace necesario interactuar y conocer los diferentes géneros discursivos que circulan en el ámbito académico. Por otro lado, el producto o resultado debe garantizar a través del desarrollo de competencias que incluyen procesos sociodiscursivos, lingüísticos y metalingüísticos, procesos cognitivos y metacognitivos, un aprendizaje significativo que pueda ser utilizado en cada acto de lectura y de escritura (en situaciones nuevas).

Cuando nos referimos a los procesos metacognitivos –según la definición de Flavell y Wellman (1977)–, aludimos a las actividades cognitivas cuyo objeto es el desarrollo de los fenómenos cognitivos: pensar sobre el pensamiento, conocimiento intencional de los propios procesos y estrategias de pensamiento, construcción de la realidad, aprendizaje y soluciones de problemas. Otros autores han señalado la importancia de los procesos metacognitivos como mecanismos autorreguladores y de alto nivel; así pues, las habilidades para la selección de la respuesta más adecuada, la trascendencia de la conducta, la aplicación apropiada de las estrategias, la autocrítica y la generación de nuevas estrategias se consideran procesos metacognitivos (Brown, 1977; Simón, 1980; Feuerstein, 1980).

Un método básico para mejorar y enriquecer la metacognición consiste en hacer que el sujeto/alumno identifique las funciones cognitivas que emplea en la tarea de lectura y escritura. A modo de ejemplo, a continuación, se especifican las funciones necesarias para el procesamiento de la información:

- Recoger toda la información necesaria (conducta y exploración sistemática).

- Usar la información que hemos recogido (elaboración): datos relevantes, evidencia lógica, pensamiento hipotético, planificación de la conducta.
- Expresar la respuesta (solución del problema).

Estamos hablando de un lector activo y consciente. Por lo tanto, debe poder formular preguntas; definir el objeto de conocimiento o problema por investigar; buscar información; seleccionar y valorar fuentes; definir una metodología de investigación; seleccionar estrategias de recolección de datos; analizar esos datos; presentar y comunicar conclusiones. Así el estilo esperable en un texto académico debe tender a la precisión y claridad; para ello se deberán utilizar algunas características propias del discurso académico:

- La utilización de vocabulario específico de la disciplina.
- La selección de expresiones que desarrollan una idea por vez.
- La omisión de aclaraciones o detalles accesorios que no sean imprescindibles para la comprensión del tema.
- La reiteración de algunos vocablos para asegurar la coherencia y evitar ambigüedades.
- El uso de conectores organizadores de la información (una manera, en este caso, etcétera).
- La presentación detallada de la información y el empleo de marcas para destacar ciertas palabras respecto de otras.
- Las enumeraciones, descripciones, clasificaciones y otras estrategias explicativas: la reformulación, los distintos tipos de citación de fuentes, otros paratextos, definiciones, paráfrasis, comparaciones.

De este modo, cuando el lector-alumno se convierte en «autoescritor», sabrá que entendemos un tema cuando lo podemos explicar a otros. El rol u oficio del estudiante implica el oficio de la escritura; tal es el objeto de la presente comunicación *Enseñar a escribir o aprender escribiendo*.

Un supuesto en el que se basan la mayoría de las investigaciones cognitivas sobre el proceso de escritura de los escritores expertos es que los resultados que se obtengan pueden ayudar a comprender las dificultades que enfrentan los escritores inexpertos y a diseñar estrategias didácticas para superarlas.

En conclusión, de las dificultades identificadas como comunes, por ejemplo, que los estudiantes universitarios planifican y revisan escasamente sus textos, que les cuesta

seleccionar los recursos lingüísticos adecuados al destinatario, al género y a los propósitos comunicativos, porque raramente construyen una representación de las tareas de escritura que incluya estos aspectos, que la mayor parte de sus esfuerzos y su atención están centrados en recuperar de la memoria los conocimientos que tienen acerca del tema y en escribir correctamente las palabras y las oraciones; surgen consideraciones didácticas de importancia, como la urgente necesidad de «mejorar» la escritura de discursos académicos de nuestros estudiantes. Para que esto ocurra, es necesaria una práctica de escritura sostenida que enfrente a los alumnos a tareas de complejidad creciente, en las que escribir sea un desafío que obligue a pensar y a establecer relaciones entre conocimientos, a experimentar con distintas alternativas de resolución y a volver sobre sus textos para reformularlos con objetivos diversos. Se trata de habilidades que la Universidad puede y debe contribuir a desarrollar.

«Enseñar a escribir o aprender escribiendo» no es tarea exclusiva del área de Lengua, como sostiene Henry Giroux (1990); una pedagogía de escritura debería considerar esta práctica «en su doble vertiente del proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y socialmente sobre su materia».

Bibliografía

- ARNOUX, E. y M. ALVARADO (1997): «El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo» en *Signo y Señal* 8. Buenos Aires: UBA.
- ARNOUX, E, S. NOGUEIRA y A. SILVESTRI (2001): «La escritura producida a partir de la lectura. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo» en Martínez, M. C. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Univ. de Cali.
- (2006): «Comprensión macroestructural y reformulación representativa de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios» en *Rev. Signos* V 39 N.º 60, Valparaíso: 9-30.
- AUSUBEL, D. (1980): *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México (1.ª ed. 1968).
- BRUNER, Jerome (1984): *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ed. Morata. Madrid.
- CARLINO, P. (2005): «Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte» en *Revista de Educación* Nº 336: 143-168.
- (2005): «Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica». Bs. AS. F.C.E.

- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- FEUERSTEIN, R. e Y. RAND (1977): *Studies in cognitive modificability Instrumental Enrichment Redevelopment of cognitive functions of retarded early adolescents*, Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.
- FLOWER, L y J. HAYES (1996): «La teoría de la redacción como proceso cognitivo» en *Textos en contextos I*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- RIJLAARSDAM, Gert y Michel COUZIIN (2000): «La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura» en Milian, M. y A. Camps (comp.) 2000. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones.
- GIROUX, H. (1990): «Escritura y pensamiento crítico», en *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- GUIMELLI, C. (1999): *La pensée sociale*. París: PUF (pp. 63-67).
- HENNAO A. et al. (2006): «La producción escrita mediada por herramientas informáticas» en *Lectura y Vida*. Buenos Aires: junio 2006 (pp. 8-13).
- JODELET, D. (1986): «La representación social: fenómenos, conceptos y teoría» en Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós (pp. 469-494).
- MORALES, O. y N. ESPINOZA (2005): «El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios» en *Lectura y Vida*. Año 26, marzo de 2005 (pp. 26-37).
- MANNI, Héctor y otros (2006): «Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso». Ediciones UNL. Santa Fe, Argentina.
- PRIETO SÁNCHEZ M. (1989): *La modificabilidad estructural congnitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein*. Madrid. Editorial Bruño.
- SCARDAMALIA M. y C. BEREITER (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita» en *Infancia y Aprendizaje* 58: (pp. 43- 64). Barcelona, 1992.
- VIGNER, G (1993): «Ecriture et savoir» en *Le francais dans le monde. fevrier-mars* 1993, París: Edicef (pp. 41-51).
- VIGOTSKY, L. (1999): *Pensamiento y lenguaje*. Bs. As: Fausto Ediciones.

