

2008-01-01

## Reflexiones y acciones prácticas para abordar el problema de la escritura en la universidad

Juan Carlos Rivera Venegas  
*Universidad de La Salle, Bogotá, [jrivera@unisalle.edu.co](mailto:jrivera@unisalle.edu.co)*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>



Part of the [Arts and Humanities Commons](#), [Education Commons](#), and the [Public Affairs, Public Policy and Public Administration Commons](#)

---

### Citación recomendada

Rivera Venegas, J. C. (2008). Reflexiones y acciones prácticas para abordar el problema de la escritura en la universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (45), 56-63.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Reflexiones y acciones prácticas para abordar el problema de la escritura en la universidad

Juan Carlos Rivera Venegas\*

Personas del común podrían sorprenderse y cuestionarse de ver tantos espacios para la discusión, tantas propuestas de políticas institucionales, tanta difusión de experiencias de aula, tantos encuentros organizados, tantos trabajos producidos, todos para reflexionar y buscar mecanismos que contribuyan a la superación de las dificultades que presentan los estudiantes al escribir y al leer, pero no así quienes nos desempeñamos como docentes, ¿por qué?, simplemente porque a diario vivimos esa ardua tarea de constatar que muchos de nuestros estudiantes no leen (al menos lo que les ofrecemos en la academia), por poca motivación o por falta de competencias para hacerlo asertivamente, lo que les impide entender, sintetizar, apropiarse y aprender, a lo que se agrega el tener que descifrar (en cualquier nivel y en mayor o menor escala según la especialidad), los grafos<sup>1</sup> casi ilegibles de algunos, corregir la descuidada ortografía de otros (factor que a muchos pareciera que les interesa bien poco), interpretar incoherentes planteamientos de quienes no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo de manera diferente, así como tener que ver el producto de los problemas que presenta una buena mayoría a la hora de buscar información (la cual sencillamente copian-pegan (plagian) de los muchos sitios que existen en la red, convirtiéndose este ejercicio en la solución todo poderosa a sus limitaciones para indagar, profundizar e investigar), al manejar bibliografías, al reseñar artículos, al redactar trabajos o sencillamente al tomar apuntes sobre los que después van a estudiar.

El simple hecho de responder a un quiz, con respuesta abierta, por ejemplo, ya deja ver muchas veces los vacíos, y las

consecuencias de estos, para cumplir a cabalidad con un rol de estudiante adecuado. Aquello de "matar las ideas al plasmarlas por escrito" sí que se hace evidente en este tipo de ejercicio académico. Suelen encontrarse jóvenes que, seguros de haber entregado un trabajo bien hecho, en donde demuestran que saben lo problematizado, una vez conocen los resultados, en reiterados casos desastrosos, se acercan a reclamar por su "baja calificación", pero entre sorprendidos e incrédulos les toca aceptar que lo escrito no es lo que sustentan oralmente y que ello más bien puede contradecir, tergiversar o cambiar por completo el sentido de lo que deseaban expresar, cuando en el mejor de los casos lo han entendido. Para la muestra, este escrito sobre el concepto del "deseo" en los budistas: "El gran deseo del budista no es adquirir riqueza material si no se basan el llegar a una felicidad absoluta más espiritual, sin desear obtenerla". ¿Qué quiso decir este estudiante?

Por eso es tan común encontrar en textos como el siguiente, en el que la Asociación Colombiana de Universida-

\*Docente y Coordinador del Área de Cultura Religiosa del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle, Bogotá.

<sup>1</sup> El género manuscrito sigue vigente en la escritura analógica. Recurrimos a él para tomar apuntes en clase, hacer notas a un texto que leemos, hacer un cheque, hacer un esquema y escribir ideas antes de ir al computador, marcar una tarjeta, escribir un sentimiento... ¿y que no se lo entiendan porque no le entienden?...

des (ASCUN) y la Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior convocan a un encuentro sobre el tema, estos argumentos para justificar la trascendencia del problema:<sup>2</sup>

La Asociación Colombiana de Universidades, comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación superior, considera este tema como uno de los más urgentes y relevantes para las agendas de las instituciones. En efecto, en educación superior, la lectura y la escritura no se pueden separar de asuntos tan sensibles como la deserción, el rendimiento académico, el fortalecimiento de la investigación, la producción de conocimiento y el desarrollo de competencias laborales, entre otros, que representan, hoy por hoy, criterios básicos para los procesos de acreditación.

Las investigaciones recientes en el campo, han mostrado que los diversos saberes requieren de diferentes prácticas lectoras y escriturales, las cuales, a su vez, precisan de procesos formativos específicos. Así, se viene reconociendo cada vez más que tales procesos no son exitosos cuando, como ocurre tradicionalmente, sólo se los deja a cargo de los profesores de lengua o comunicación. Las dificultades que la universidad enfrenta en este terreno, no pueden ser resueltos sin una política que comprometa a todas las personas implicadas en la formación universitaria.

Pero antes de ocuparnos de este tema en particular, sólo a manera de reflexión, consideremos un contraste que ponen de manifiesto quienes se mueven en el mundo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): ellos descubren que los jóvenes sí leen, sólo que en sus contextos y con sus nuevos simbolismos, y que fuera de eso escriben y se comunican con sus códigos y signos, de manera efectiva y clara para ellos. Así que mientras ellos son inmigrantes en nuestro mundo "tradicional, académico, conservador...", lo que los hace a ellos extraños en un terreno que no conocen bien, nosotros somos analfabetas funcionales<sup>3</sup> en su mundo, y viceversa.

En consecuencia, para poder abordar el problema, tenemos que hacer una diferenciación entre una lectura y escritura cotidiana, cuyos sentidos, formas y estructuras necesariamente tenemos que conocer y comprender ante los nuevos hechos culturales que se presentan, como la cibercultura, y la lectura y escritura imprescindible para la cultura académica propiamente dicha.

Carlino (2002) se pregunta: ¿quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?, interrogante que resulta pertinente para este último caso y que para ser resuelto debe ser analizado el problema de manera sistémica.

La queja, que parece eterna y que se escucha a lo largo del proceso educativo, que los alumnos no saben escribir, no entienden lo que leen, ni leen, termina generalmente señalando como responsable a otros: las profesoras de preescolar se quedaron jugando y no enseñaron ni a coger el lápiz; en primaria alguien ha debido haber hecho algo que no hizo y he aquí las consecuencias; en bachillerato alguno no cumplió con

lo que le correspondía en el asunto; los padres no sabían ni qué debían, por lo que nunca hicieron lo que han debido haber hecho... En esta línea de quejas y búsqueda de culpables también aparece la universidad, pues no tiene cursos nivelatorios ni materias que resuelvan el problema.<sup>4</sup>

El caso es que los estudiantes llegan al nivel superior y no siempre saben escribir, leer, ni estudiar, acorde con las concepciones propias de la academia. Y lo más grave es que se vislumbra en el trasfondo de ese mismo contexto que falta algo fundamental, básico y trascendental y que sin duda sostiene el armazón: voluntad, gusto y pasión por conocer, experimentar y aprender; inferimos entonces que en algún punto del camino truncamos estos elementos esenciales del proceso.

Al hacer entonces una mirada retrospectiva, encontramos que ciertamente cuando el sistema educativo es: coercitivo desde temprana edad (¡haga!, ¡no haga!, ¡lea esto! ¡escriba aquello!), o torturador (tiene que entregar x número de hojas, a doble espacio, de este tema -que puede que no le guste-, con estas condiciones...!), o lleno de malentendidos (es mentira que usted estaba enfermo, es que es vago, perezoso, bueno para nada), represivo ("se callan o hago evaluación..."), o agresivo (¡bruto, cómo va a preguntar eso!, ¡parece tonto!), o despersonalizante ("para mañana todos hacen los 50 ejercicios de la página 17" -no importa si han entendido el tema o no-...), o castrante ("¡así no se hace, es como YO le enseñé!"), o incluso opresor de sentimientos y emociones ("¡no llore! no me importa que esto no le guste, lo lee ya y punto!"), no hay esfuerzo que valga para acercarlos, asombrados y llenos de curiosidad, a ese mundo de la ciencia, del saber avalado, del conocimiento que debe llevarnos a la construcción de un espacio más humanizado y donde todos encontráramos la felicidad.

Lo que sí se logra a cambio es que por temor a la desaprobación no se lee o no se escribe porque rondan en ellos las preguntas: ¿será que les gusta lo que leo o escribo?, ¿será que paso con este trabajo?, ¿será que esto responde a las expectativas que tienen de mí?, ¿será que este libro es de los que

<sup>2</sup> Se cita para mostrar que alrededor del tema hay organizaciones de alto relieve y alcance nacional interesadas en el tema. Consultado en <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ascun.htm> mayo 27 de 2007.

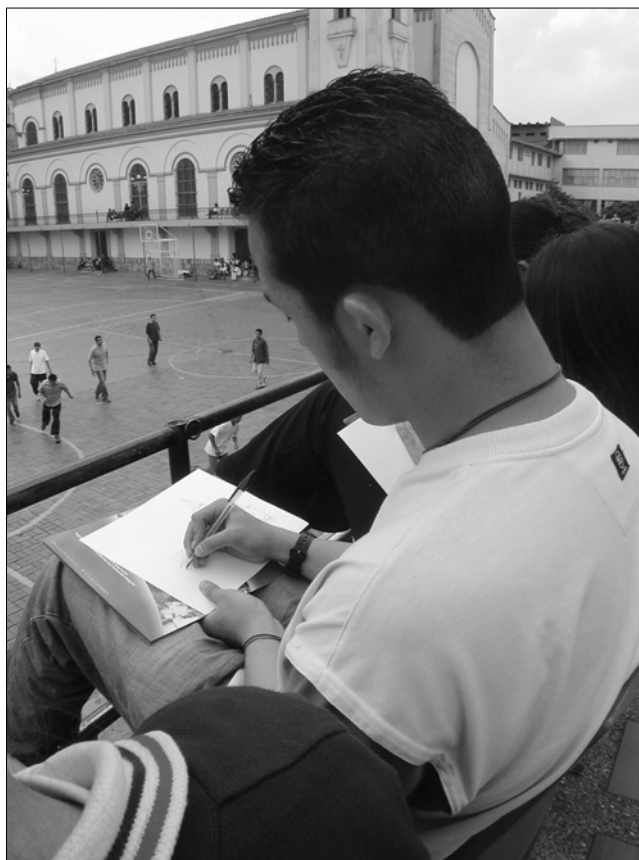
<sup>3</sup> Cassany la diferencia de la alfabetización tradicional (centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura), como "la centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz (comprender ideas generales y secundarias, discriminar datos relevantes e irrelevantes, hacer inferencias, etc.)".

<sup>4</sup> Esto como parte de un modelo que no ha ido a buscar desde una reflexión más profunda y objetiva las causas del problema y que por andar al acecho de culpables, poco avanza en la solución y logro de resultados.

debo leer? La academia se convierte entonces en un instrumento de la comunidad que la compone, para que sus miembros se vanaglorien de su saber y con él compitan para ocupar un puesto de reconocimiento en la misma, sin que su aporte trascienda en la cimentación de un mundo mejor y en el desarrollo verdaderamente humano y además sustentable. Un estudiante ridiculizado, así sea "por su propio bien",<sup>5</sup> no reconocido ni valorado, NO disfrutará jamás el proceso educativo, que en últimas tiene como fin llevarlo a ser feliz, a alcanzar la plenitud y su propia realización.

En otras palabras, con ciertas actitudes nuestras como docentes y con el desconocimiento o no reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y expresiones de nuestros estudiantes, les damos motivos suficientes para que se encierren en ese su mundo ciberespacial, a donde muchos se están refugiando y en donde nos ven como intrusos, ya que es allí donde pueden disfrutar de libertad para expresarse, como quieran, con quien quieran y cuando quieran. Allí están encontrando su comunidad, virtual, que los avances de la ciencia y los nuevos medios de comunicación y de manejo de información ofrece.<sup>6</sup>

Así las cosas, bien nos ganaríamos también nosotros el título de analfabetas, pues estaríamos demostrando que tampoco sabemos "leer" a nuestros estudiantes... ni sus rostros, ni



sus gestos, ni sus reacciones... y eso que en todo momento ellos nos están hablando, ni lo que el mundo de los hipertextos, hipermedias y la cibercultura nos ofrece.

Si vemos a la universidad, al menos en su nivel de pregrado, como una prolongación de la escuela (por el hecho de que a ella asisten a salones de clase estudiantes con edades más o menos específicas, que son supervizados por maestros y que siguen el estudio de un currículo),<sup>7</sup> le podemos dar toda la razón a los planteamientos de pensadores como Iván Illich y Paulo Freire cuando afirman que la educación y la escuela pueden llegar a reñir, hecho que sigue siendo vigente cuando se desconocen realidades. El primero, Illich (1973), comenta en la introducción de *La educación desescolarizada*, que junto con Everett Reimer "hemos llegado a percatarnos que, para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela". Y del segundo, Freire (1982), sobre el mismo asunto, vale la pena referirnos a que él siempre pensó que enseñar a leer y escribir a los niños exigía otra comprensión del lenguaje, lo que implica reconocer que hay una sintaxis propia de las clases populares<sup>8</sup> (y para ajustarlo a nuestro planteamiento agreguemos que hay un nuevo sistema de códigos, un nuevo manejo de imágenes, un nuevo sentido de los medios), y que cuando precisamente esto no se toma en cuenta, la escuela está poniendo obstáculos al proceso de aprender a escribir y leer.

Aparece entonces el problema entre un "patrón culto" y otro que no lo es. ¿Quién habla el "inculto"? Sin duda, las masas populares (y para nuestro caso ampliado: los niños y jóvenes que ya traen incorporado un chip que nosotros los de otras generaciones no tenemos, y que los hace -hablar- distinto).

Entonces se plantea la cuestión de poder con respecto al lenguaje. La gramática aparece como un instrumento de represión. No se trata de defender la tesis de que deban seguir cometiendo errores; es claro que deben aprender el buen uso del idioma y conocer la razón gramatical por la cual es así que se dice tal cosa. Pero la institución educativa debe partir del respeto de forma de expresión del común, porque esta debe respetar la identidad de su cultura y de su sabiduría. Y no es que "Freire no quiere que los profesores corrijan", como

<sup>5</sup> Véase libro de Alice Miller con este título, para entender los efectos de la -pedagogía negra-.

<sup>6</sup> Claro que hoy por hoy, mirando con atención este fenómeno, este será un espacio al que indefectiblemente todos llegaremos, de alguna manera, porque ni es reversible ni es del todo malo...

<sup>7</sup> Según definición de -escuela- de Everett Reimer, en su libro *La escuela ha muerto* alternativas en materia de educación en donde hace el planteamiento de que las funciones sociales que realiza la escuela son necesarias pero que las desempeña mal, por eso la urgencia de buscar alternativas.

<sup>8</sup> Hoy tendríamos que hablar de culturas juveniles, culturas cibernautas, etc.

puede ingenuamente malinterpretarse el planteamiento. La educación exige e implica corrección, autocorrección y un permanente proceso de crecimiento de cada uno. Se crece con corrección. La cuestión es saber cómo corregir, por qué, en función de qué y para qué. De este modo se entiende que "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual -los argumentos de autoridad- ya no rigen" (P. 86).<sup>9</sup>

Se trata pues de una corrección con caridad (que es diferente de alcahuetería y contraria al autoritarismo), en donde se tienen en consideración gustos, inquietudes, ritmos;<sup>10</sup> en donde se evalúa de manera formativa, presentando unos objetivos, unos instrumentos y unos criterios variados adaptados a cada contexto.

La institución educativa no puede imponer una forma de apreciación que desconozca el tipo de experiencia social que tienen los estudiantes que a ella acuden. Cambiar la cara mala del espacio educativo formal es redimensionar la organización de los programas de estudio, es reflexionar y ajustar la comprensión metodológica de la enseñanza, es ponernos de acuerdo sobre la comprensión que tenemos los educadores de lo que significa 'enseñar' y de lo que significa 'aprender'. Y esto no se puede ordenar para su cumplimiento o realizar en la práctica por decreto. Hacer conciencia de ello trae consigo el descubrir que hay algunos caminos para lograr ese objetivo. Fundamental: que se trabaje por la generación de un "vínculo" entre el maestro y el estudiante, con la conciencia de que esto es un acto de compartir mutuo favorecido por el respeto y la caridad, puesto que juntos crecemos y tenemos algo que decir, y que la formación científica permanente del cuerpo docente privilegia su estado pero ello le exige respeto, tolerancia, apertura, responsabilidad y humildad.

Es por tanto y en definitiva un asunto de nuestras fallas en la educación el que contribuye a traer estas consecuencias de muchachos desmotivados, aburridos, pareciera que algunos sin ilusión y sin voluntad de leer, de escribir, de conocer en profundidad incluso de aquello que dicen amar: su futura profesión. Tal vez deberíamos retomar estas palabras de nuestro Nobel García Márquez (1995: 20 - 21), y extenderlas a nuestros jóvenes, quienes para el caso, siguen siendo niños:

(...) nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante propósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza

que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso".

Teniendo todo lo anterior como base de reflexión, volvemos a la dichosa queja pero para centramos en la responsabilidad que le atañe a la universidad frente a la alfabetización académica de los jóvenes que a ella llegan, cargados de potencialidades y posibilidades, pero también de vicios académicos y taras, que a la vez se corre el riesgo de perpetuar, replicar o ahondar en sus predios. La lectura y la escritura en la universidad suponen un bagaje y una alta cuota de experiencias positivas significativas que permitiría avanzar a otros niveles. El problema es que esta suposición no es siempre cierta al constatarla. Comenta Carlino (2002) que se puede creer que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina, citando a Russell:

Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas.

Lo que pareciera, a pesar de los esfuerzos, es que los intentos de las universidades por superar el problema son insuficientes.

Lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia (Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000). Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo

<sup>9</sup> Obviamente aquí se estaría mirando la propuesta en el contexto más amplio de educación y no estaríamos haciendo referencia estrictamente a la función propia de la comunidad académica y científica, en donde se abordan saberes y conocimientos específicos, que se investigan, comunican, comparten y extienden, y en donde la autoridad de los docentes y de quienes allí nos movemos tenemos la pertinencia y el deber social de manejarlos y avalarlos. De hecho, más adelante se concreta la propuesta a la reflexión y el que-hacer propio que nos compete en el abordaje del tema en colación.

<sup>10</sup> Pedagogía del trato diferencial y respeto de la singularidad, conceptos propios de la propuesta pedagógica lasallista.

porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999).

El que cada profesor tome conciencia, asuma el reto, la obligación y la responsabilidad de enseñar a leer y escribir con y desde su materia es imperativo. Estos dos instrumentos son claves en el aprendizaje, por lo que su manejo puede favorecer positivamente el proceso o lo contrario, en caso de no hacerlo. Es por tanto fundamental involucrarse en un proceso de formación permanente. Es gracias a la continua reflexión, el profundo análisis y la discusión académica como se pueden generar conocimientos teóricos y metodológicos que nos permitan a los docentes universitarios contribuir, desde nuestras áreas, con el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y como productores de textos.

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?" (Bogel y Hjortshoj, 1984).

Se necesita pues responder al reto con eficacia. Hay concepciones que requieren urgentemente ser cambiadas. Todo el proceso debe buscar la forma de capacitar al alumno en el arte de escribir, lo que implica manejar unas técnicas, así como también las tiene y usa para comunicarse con sus códigos y normas propias del ciberespacio, la virtualidad y el lenguaje cotidiano.

Pero recibir tal delegación no es fácil de asumir puesto que no siempre contamos con las herramientas necesarias. El haber creído que este desafío le competía sólo a quienes tenían que ver directamente con literatura, idiomas, lengua, etc., nos alejó de una oportunidad valiosísima para superar el asunto y nos dejó sin experiencias para enfrentarlo. Es por ello que debemos apresurarnos para recuperar el terreno perdido y, con sencillez y gallardía tomar la bandera para desde nuestro quehacer pedagógico comenzar a orientar sobre lo que se espera alrededor del texto académico y la trascendencia de este, y asistir en las dificultades que encuentren nuestros estudiantes, a tiempo, sin temor, desarrollando además con esta práctica la autonomía. Es toda la propuesta de desarrollo proximal de Vygotsky.



Nos compete pues funcionar, entre otros, como lectores externos, considerando el estado de cada estudiante, pero sin que ello nos impida asumir una postura crítica, pero que no rechaza lo cortés, frente a su producción, ante la cual tenemos un compromiso: contribuir en la mejora del texto respetando la creatividad, la postura, el conocimiento, el abordaje, las dificultades y debilidades, como también las fortalezas y oportunidades.

Cassany (1999:142), dentro de los fundamentos metodológicos que podrían abrirnos el horizonte para abordar y responder a la problemática, nos remite a la concepción sociocultural del lenguaje, derivada también de Vygotsky según la cual: "lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Formulada de manera esquemática, antes que nada existe la comunicación entre los seres humanos, con la que el individuo desarrolla el lenguaje y a través del lenguaje, se despliega el pensamiento y el conocimiento". Y los dos aspectos que señala como esenciales de esta concepción son la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito, además del aporte valioso que se recibe gracias al uso de la propuesta metodológica del aprendizaje colaborativo.

Carlino (2005) acertadamente interpreta una postura que podría aparecer como reacción generalizable del docente a esta invitación de que se apropie del enseñar a leer y escribir para la cultura académica desde su cátedra cuando prevé que se puede haber hecho ya en este momento la pregunta: "¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?" y la responde inicialmente citando a Gottschalk y Hjortshoj (1984:151): "¿quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?".

Pedir que los estudiantes produzcan textos, en donde comiencen a abordar marcos teóricos de sus respectivas carreras y donde tengan que exponer o comentar los conceptos más relevantes de la fundamentación de sus profesio-

nes, es una práctica recomendable. Y si además, la solicitud va acompañada de la explicación de que este trabajo permitirá que se evalúe no solamente la comprensión de los contenidos trabajados en la asignatura sino que además este proceso de escritura les servirá para autoevaluarse y corregir lo básico y esencial que deben manejar como futuros profesionales, si es que quieren ser idóneos y responder con altura a lo que ellos mismos puedan esperar de sí, y a lo que la sociedad espera de ellos, puede ayudar a que se asuma con responsabilidad. Para que lleguen a escribir textos más coherentes y comprensibles, es necesario abrir un espacio en el que se experimente la escritura como proceso de elaboración, reelaboración y revisión de borradores.

Para evitar que los estudiantes se deban enfrentar a un recorrido sin luz y sin sentido, dada la fragilidad con la que llegan o pueden estar, el docente puede colaborar con el autor, como diría Cassany (1999: 156), que no es otra cosa que servir de ejemplo y escribir en el aula ofreciendo un modelo de composición en el que pueden ver los estudiantes el proceso como se puede llegar a un texto final. Otra forma de hacerlo la propone Carlino (2002) intervenir sugiriendo un índice del texto a producir en el que:

los ayuda a concretar el tema, definir su enfoque, precisar la tesis o idea rectora, prever las relaciones entre los conceptos y la estructura del escrito; es decir, les permite explicitar un plan textual, formulando preguntas y señalando la necesidad de planificar qué ideas serán el eje del trabajo y cómo se las organizará... hojea el borrador producido, pide a sus autores definir el principal problema de escritura que enfrentan, y hace sugerencias concomitantes, aunque sus intervenciones nunca pierden de vista la selección, jerarquización y organización de los conceptos a incluir. Remarca la necesidad de crear un texto autónomo de la consigna y de ellos como productores, ya que --enseña-- el lector debe poder reconstruir el pensamiento del autor a través de las pistas dejadas en el texto; señala problemas de progresión temática que hacen a la cohesión y coherencia textual (saltos conceptuales que precisan ser señalados con conectores, con oraciones transicionales o subtítulos); cuestiona sobre la pertinencia de ciertas partes en relación con el todo; propone reubicar algunas ideas, sugiere podar otras que debilitan el texto, enseña a utilizar el párrafo como unidad temática, etc.

Ante el hecho de que en una prueba o examen, suelen pedirse respuestas escritas, Carlino (2002) propone otra acción: una "preparación para el examen". Parte de esta premisa: prepararse para ser evaluado requiere algo más que estudiar. Es clara en afirmar que sus alumnos pueden llegar a percibir qué puntos les observa al corregir un escrito, "en el transcurso de la actividad cotidiana de "elaboración rotativa de síntesis de clase", cuando revisan colectivamente los registros expositivos de las clases. Además, un par de semanas antes de la evaluación, los estudiantes reciben una lista amplia de preguntas potenciales, algunas de las cuales serán las que efectivamente responderán en el examen real. Estas preguntas

focalizan la lectura de la bibliografía de manera diferente a la lectura previa que han debido realizar a lo largo de las clases, con ayuda de guías de lectura más ceñidas a los textos. Las preguntas de examen demandan un nivel de abstracción y generalización mayor: solicitan establecer relaciones entre textos y autores, entre la bibliografía y los temas desarrollados en clase". Antes del primer examen parcial, los alumnos participan de un simulacro en el que responden en clase, por escrito, una de esas preguntas. Este no será calificado, pues se considera más un ensayo de la dinámica del examen y una oportunidad para repasar las dudas que puedan surgir sobre los temas tratados. A medida que van entregando las respuestas, se hace una selección de aquellas que presentan dificultades comunes y cuyo análisis y comentario puede enriquecerlos a todos. Es como si entre todos revisaran el texto para mejorarlo. En consecuencia, los estudiantes terminan valorando la importancia de la escritura y reconociendo la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector que hace como si no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos.

Muy cercano a este mismo propósito está esta otra experiencia: a más de recurrir al discurso oral o a las exposiciones, se puede solicitar a los estudiantes que lean los textos escritos por ellos mismos y que han de servir de base para la elaboración de los mismos, y a partir de estos, generar el análisis, fomentar la discusión y el debate, como también confrontar las distintas comprensiones a las que hayan podido llegar los participantes. Y para aprovechar aún más esta actividad, se podría partir de ella para dar origen a la escritura de ensayos, resúmenes, síntesis y hasta investigaciones.<sup>11</sup>

Otro ejercicio que también involucra a los miembros de los grupos es el de hacer una tarea compositiva de manera cooperativa, y este lo defiende Cassany (1999: 158) argumentando que puede realizarse considerando la intervención de varias manos en el escrito y allí se exige la negociación de todos los aspectos del texto y de la construcción, o que puede hacerse bajo la autoría de un solo individuo que cuenta ocasionalmente con la ayuda de compañeros que pueden aportar ideas, pueden convertirse en lectores del borrador y dar su visión de lo escrito, pueden servir de "correctores". A la crítica de que este tipo de práctica es inconveniente porque la autoría final se puede diluir, sin dejar claro cómo atribuir la calificación global, el mismo autor resalta la concepción social y polifónica de la composición, con lo que la justifica. "Todas las palabras que utilizamos son prestadas por otros, por nuestra comunidad, y llega a ser lógico que el que mejor redacte

<sup>11</sup> La virtualidad y los cursos en línea pueden ser instrumentos de gran ayuda para poner en escena cada quien sus escritos y que muchos pares puedan leer, comentar, sugerir y hasta corregir.

sea el que sabe apropiarse mejor de las palabras las ideas de los demás -y en ningún caso hay que confundir esto con el plagio" (Cassany, 1999).

Aunque estas propuestas tienen escollos, como lo son la limitante de tiempo para dedicarse a estos "otros" asuntos, el número de estudiantes que se puedan tener, y las cargas horarias asignadas a muchos profesores, vale la pena contemplarlo dada la marcada diferencia entre ellas y la costumbre de pedir escritos, sean grupales o individuales, sin ofrecer un modelo u orientación a lo largo del proceso. Creo que la experiencia de muchos de nosotros es que muchos de los trabajos iniciales que suelen entregar los alumnos, presentan múltiples problemas textuales. Aparece entonces el dilema: se aprueban haciendo caso omiso a ellos, o se reprueban al tenerlos en consideración. He ahí por tanto un punto a cuidar, ya que si no existe la posibilidad de acompañar el proceso de producción como tal, estaríamos siendo un tanto desconsiderados al exigir algo que no hemos enseñado y que sin apoyo, difícilmente se supera.

No podemos perpetuar en los salones de la universidad la relación enseñanza- aprendizaje pasiva y unidireccional. Tenemos que asegurar que todos superamos aquel supuesto de que los estudiantes no saben y que van a la universidad a aprender, y que los docentes, quienes sí dominan el saber, están allí solamente para enseñar el saber que ostentan. No se puede compartir esta información, sea de manera oral o escrita, con el mero propósito de que la reciban pasivamente, para que luego la repitan con el fin de ser aprobados por la técnica de medición que escogamos.

Se trata más bien de buscar que nuestros estudiantes comprendan lo que leen, escuchan y experimentan. Para lograrlo han de confrontar sus propios esquemas con los de los demás, incluyendo los del docente, para que paulatinamente vayan asimilando. Sin duda, una vez se haya decodificado les será más fácil reconstruir, parafrasear, resumir, sintetizar, interpretar, citar, memorizar, etc. la información estudiada. La información no es conocimiento.

Es preciso crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes puedan aportar sus conocimientos en la construcción de interpretaciones objetivas de la información. No se trata de imponer criterios sino de construir democráticamente. Esto, precisamente porque las interpretaciones pueden ser diversas. Al hablar de comprensión sabemos que no existe una sola forma de hacerlo, ya que esta es individual, subjetiva. Factores tales como: la propia competencia comunicativa, los conocimientos previos, la misma concepción del mundo que se tenga, e incluso las experiencias previas en lectura y escritura, así como el componente afectivo, pesan en esa comprensión. Favorecer que los estudiantes expresen esas comprensiones particulares para confrontarlas con las de sus pares y con las de



sus docentes, como lo dije antes, los acercará a interpretaciones más objetivas y el producto es que la información se puede convertir en conocimiento.

Atender a la macroestructura de un texto es sacarle la información para asegurar que se entiende qué dice éste y no lo que le puedo hacer decir. Debemos hacer un esfuerzo por ejercitarlos en la práctica de analizar y/o escribir una sucesión de proposiciones enlazadas entre sí, con coherencia, y que dan como resultado el sentido global del texto y la expresión clara de una intención.

Pero si bien es cierto que escribir, en este contexto, sería como un proceso de construcción y de descubrimiento de significados, en el que escritor expresa cómo comprende un tema, o cómo interpreta un aspecto de la realidad, y que precisamente si no se ha comprendido la información presentada y si no se ha iniciado su asimilación, es bien difícil que lleguen a componer textos comprensibles en donde se exprese objetivamente lo contemplado, también lo es que si no se tienen los elementos mínimos para hacerlo de manera pertinente tampoco se puede esperar un buen producto. Esa microestructura, o sea, la estructura de las oraciones y las relaciones de coherencia y cohesión entre ellas, junto con las reglas de la lengua, juegan un papel fundamental al momento de escribir.

En conclusión, expresar lo que se siente y que ello sea entendido fielmente, es un arte. Informar y que ello sea claro y asimilable para quien recibe dicha información exige estar en sintonía. Querer recibir lo que me quieren dar, y querer dar, implica que haya un acto de voluntad recíproco. Así que en el arte de escribir y leer, tenemos que sintonizar maestros y alumnos, para hacer de ese proceso un acto voluntario de crecimiento mutuo. En juego está nuestra posibilidad inmensa de comunicarnos, y con ella, nuestra oportunidad de convivir y avanzar en nuestra humanización.



## BIBLIOGRAFÍA

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

Cassany, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo veintiuno editores, 1982.

García Márquez, G. *Informe misión de ciencia, educación y desarrollo, Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

## CIBERGRAFÍA

Carlino, P. "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?". *Lectura Y Vida* 23.1 (2002): 6. Academic OneFile. Thomson Gale. Universidad Externado de Colombia. (consultado 27 Mayo/ 2007).

<http://find.galegroup.com/ips/infomark.do?&contentSet=IAC- Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=IPS&docId=86044862&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=uedcw&version=1.0>

Illich, I. *La Educación desescolarizada*. 1973. (consultado 27 de mayo de 2007). <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=18303>