

# Escribir para aprender mejor en la universidad

## Prácticas de escritura en contextos pedagógicos

**Sonia de la Barrera / Adriana Bono**

Universidad Nacional del Río Cuarto-Argentina/sdelabarrera@hum.unrc.edu.ar/abono@hum.unrc.edu.ar

Aceptado: Noviembre 2003

### Resumen

*Este trabajo constituye el relato de una experiencia pedagógica centrada en la construcción de escritos académicos desarrollada con alumnos universitarios de primer año. El propósito de ésta consiste en implementar actividades de clase tendientes a favorecer prácticas de escritura vinculadas a los aspectos declarativos y procedimentales involucrados en la producción escrita. Se presentan en la primera parte argumentos a favor de la concepción de alfabetización académica y luego se muestran las características de la experiencia. Finalmente se realiza una valoración de su incidencia en la formación de grado de los estudiantes como productores de textos.*

*Nuestra experiencia nos permite observar que a partir de estas prácticas orientadas por el control, la regulación y el seguimiento de borradores de escritura, como trabajo conjunto en el aula, los estudiantes alcanzan mayores niveles de reelaboraciones conceptuales.*

**Palabras clave:** Escritos académicos, Aprendizaje, Enseñanza, Universidad.

\*\*\*

### Abstract

#### WRITING TO IMPROVE LEARNING AT THE UNIVERSITY. WRITING PRACTICES IN PEDAGOGICAL CONTEXTS

*This work is about a pedagogical experience centered on the construction of academic pieces of writing carried out with first year university students. The purpose of the experience consists on implementing classroom activities that encourage writing practices on declarative and procedural aspects involved in written production. The presentation includes, to begin with, opinions in favor of the notion of academic literacy; then, it describes the characteristics of the experience. Finally, it concludes with the effect of the experience on non-graduate students' education as writers. Our experience allows us to observe that those practices oriented by control, regulation and draft analysis as joint classroom work help students to achieve better levels of conceptual reelaborations.*

**Key words:** Academic writings, Learning, Teaching, University.

\*\*\*

### Résumé

#### ÉCRIRE POUR MIEUX APPRENDRE A L' UNIVERSITÉ. ÉCRIVANT USAGES DANS LES CONTEXTES PÉDAGOGIQUES

*Ce travail constitue le récit d'une expérience pédagogique centrée dans la construction d'écrits académiques développés avec des étudiants universitaires suivant la première année. Le but de celle-ci est d'introduire des activités de classe tendant à favoriser des pratiques d'écriture liées aux domaines déclaratifs et des procédés impliqués dans la production écrite. Dans la première partie nous présentons des arguments à la faveur de la conception de l'alphabétisation académique et ensuite nous montrons les caractéristiques de l'expérience. Finalement nous réalisons une évaluation de leur incidence dans la formation des étudiants comme producteurs de textes. Notre expérience nous permet d'observer qu'à partir de ces pratiques orientées par le contrôle, la régulation et la surveillance des brouillons d'écriture en tant que travail dans la salle de classe, les étudiants atteignent des niveaux plus élevés des réélaborations conceptuelles.*

**Mots-clés:** Écrits académiques, Apprentissage, Enseignement, Université.

## 1. Introducción. Hablando de alfabetización académica

En los últimos años, la relación entre los procesos de escritura y aprendizaje se ha convertido en objeto de especial interés de investigaciones de psicólogos, lingüistas y educadores que centran su atención en las vinculaciones entre el proceso de escribir y los procesos de construcción, transformación y transmisión de conocimientos.

Nuestra experiencia docente con alumnos universitarios en situaciones de enseñanza y de aprendizaje de producción de textos, nos ha mostrado que al terminar de escribir, los escritores conocen y saben más y mejor que al comenzar la tarea de elaborar un texto. Advertimos, entonces, que *escribir también es una forma de aprender*.

En este sentido, consideramos la importancia de la escritura como favorecedora de *mayor significatividad en el aprendizaje* (Ausubel *et al.*, 1983). Así, por ejemplo, durante la composición de un texto se ponen en práctica procesos cognitivos que le permitirán al escritor aprender elementos que utilizará después para revisar objetivos y planes del escrito. De este modo, podemos descubrir cómo tiene lugar este aprendizaje analizando las sucesivas reformulaciones de los objetivos (Cassany, 1989). Flower y Hayes (1996) sostienen que, analizando cómo el autor planifica el texto y cómo va regenerando sus objetivos, se pueden observar actos de aprendizaje en acción, sugiriendo también que la creatividad y la inventiva del escritor están muy ligadas a estos actos.

Desarrollar y crear ideas, entonces, se constituye en un paso muy importante en el acto de escribir: a partir de los conocimientos que tenga sobre el tema, el autor puede desarrollar y crear ideas nuevas; puede también relacionar las distintas informaciones de las que dispone y formar nuevos conceptos; puede analizar una idea, desglosarla en varias partes, etc.

Para Flower y Hayes (1996) el proceso de composición de un texto escrito supone construcciones que, en su interior, guardan creaciones de significados. Estos actos o procesos creativos son básicos y esenciales para la composición cuando el autor está escribiendo sobre un tema que no domina ampliamente, pero también es cierto que difícilmente podrá utilizarlos si no dispone de unas informaciones

básicas mínimas: «... en el acto de la redacción, las personas vuelven a generar o recrean sus propios objetivos a la luz de lo que aprenden» (Flower y Hayes, 1996: p. 99). Con lo cual reafirmamos que *se aprende a través de la escritura, a través del acto de escribir*.

Escribir para aprender, para encontrar nuevas relaciones, pensar sobre el papel nos remite a concebir la escritura como instrumento epistémico, vinculada con la generación de conocimientos y su difusión, como elementos centrales a considerar en el aula universitaria. Las ideas que muestran un texto escrito por estudiantes universitarios no surgen de la nada ni de un momento de inspiración, sino que serían básicamente el resultado de la reelaboración de informaciones anteriores procedentes de otros textos, lo cual no implica que no esté presente la creatividad en esa composición. Flower y Hayes (1996) consideran que el pensamiento creativo o el espíritu inventivo del escritor residen justamente en la habilidad para explorar un tema, desarrollarlo y derivar conceptos nuevos que regeneren a los primeros.

Desde un enfoque didáctico de la expresión escrita basado en el proceso para escribir satisfactoriamente (Cassany, 1990), no es suficiente con tener sólo buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos, lo que supone saber generar ideas, hacer esquemas, revisar borradores, corregir, reformular un texto, etc. Parece imponerse así la necesidad de considerar a la versión final de un trabajo escrito como el *proceso* de composición y redacción, a partir del desarrollo de estilos cognitivos y estrategias metacognitivas, y de la creatividad y los aspectos motivacionales, entre otros.

Otra de las cuestiones relevantes a considerar está referida al hecho de que la escritura no siempre procede siguiendo pasos graduados y ordenados. Consiste en varios procesos principales como la planificación, la transcripción de texto y su revisión, los que no se dan en un orden peculiar, sino que tienen lugar recurrentemente, tornando el escribir en un acto complejo. Los factores que contribuyen a esta complejidad son diversos, como por ejemplo, los tipos de conocimientos que se requieren para saber escribir, el orden de aplicación de dichos conocimientos y las diferencias individuales en el

uso de esos conocimientos.

Si nos ubicamos en el ámbito de la universidad, la alfabetización académica constituye un proceso lento y gradual en tanto que cada campo disciplinar constituye un espacio conceptual, retórico y discursivo que genera una cultura escrita específica. Así, sin un especial cuidado hacia la producción de escritos académicos, parece poco probable alcanzar buenos niveles de producción de conocimiento escrito (Carlino, 2003).

Este trabajo constituye el relato de una experiencia pedagógica centrada en la construcción de escritos académicos desarrollada con alumnos universitarios de primer año. El propósito es el de implementar actividades de clase tendientes a favorecer ciertas prácticas de escritura, de modo que estén vinculadas a los aspectos declarativos y procedimentales involucrados en la producción escrita.

## 2. Sobre la experiencia: aprendiendo y enseñando a escribir en contextos académicos

En los últimos cinco años, en el marco de una de las asignaturas de grado en la que nos desempeñamos, nos propusimos trabajar algunos de los procesos vinculados a las prácticas de escritura en los contextos naturales de clase, en una materia de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

En el marco de la experiencia desarrollada, los profesores elaboramos estrategias de acción a los fines de implementar un sistema de control, regulación y seguimiento de las tareas de escritura de los estudiantes, en los contextos naturales de producción.

De esta manera durante el segundo cuatrimestre de cursado se les solicitó a los alumnos que realicen un escrito académico vinculado a temas referidos al objeto disciplinar específico de su carrera de grado: la educación.

Para ello se elabora un plan de escritura conjunto entre el profesor y los alumnos, a los fines de acordar un contrato de trabajo que involucre a ambas partes, tanto en los procesos de aprendizaje como en los de construcción del escrito académico.

Este plan incluye: la selección del tema a desa-

**«Desde un enfoque didáctico de la expresión escrita basado en el proceso para escribir satisfactoriamente (Cassany, 1990), no es suficiente con tener sólo buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos, lo que supone saber generar ideas, hacer esquemas, revisar borradores, corregir, reformular un texto, etc.»**

rollar; la búsqueda, revisión y selección de bibliografía pertinente; la elaboración de un esquema previo de escritura; la explicitación de los elementos que deben constituir la introducción, el desarrollo y la conclusión del escrito académico. También se acuerdan en conjunto un cronograma de trabajo a desarrollar en el transcurso de dos meses, y los puntajes de evaluación que se asignarán a las producciones finales.

El trabajo se desarrolla en contextos de clases donde los estudiantes trabajan en sus producciones escritas en pequeños grupos. Durante el transcurso de la semana se les solicita que avancen en sus borradores de escritura, y en clases se hacen los controles de revisión y corrección con el profesor, que es quien también va señalando las modificaciones que deben realizarse. Así mismo, se hacen exposiciones orales por parte de los alumnos en el grupo clase, a los fines de favorecer aprendizajes de tipo cooperativo entre pares.

De acuerdo con el cronograma establecido, se van trabajando las diferentes partes del escrito académico que ya hemos mencionado, para lograr una versión final luego de varias revisiones o borradores de escritura y reescrituras.

Recordando lo que señala Gubern (1994), saber escribir supone poseer conocimientos de *tipo declarativo* sobre el lenguaje (mecanismos de cohesión entre frases y fragmentos del texto, valor de los signos gráficos, etc.), sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito (cuándo y para qué se escribe, cómo se organiza el escrito sobre el papel, etc.), sobre el tema (tipos de conocimientos, grados, extensión, etc.), y sobre las situaciones discursivas (para quién se escribe, con qué intención, relaciones entre escritor y lector, etc.).

**«Recordando lo que señala Gubern (1994), saber escribir supone poseer conocimientos de *tipo declarativo* sobre el lenguaje (mecanismos de cohesión entre frases y fragmentos del texto, valor de los signos gráficos, etc.), sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito (cuándo y para qué se escribe, cómo se organiza el escrito sobre el papel, etc.), sobre el tema (tipos de conocimientos, grados, extensión, etc.), y sobre las situaciones discursivas (para quién se escribe, con qué intención, relaciones entre escritor y lector, etc.)»**

En cuanto a los tipos de conocimiento previos, pudimos observar que, cuando se iniciaron las clases, los conocimientos que los alumnos tenían eran predominantemente declarativos. Sin embargo, parecía de más difícil desarrollo alcanzar buenos niveles de conocimiento procedimental en prácticas específicas de escritura académica (Bono y de la Barrera, 1998a)

Así, teniendo en cuenta estos aspectos, incluimos en el desarrollo de las clases actividades orientadas a favorecer conocimientos de *tipo procedimental* vinculados a la producción de la escritura, como la selección de los conocimientos sobre un tema, la búsqueda de información complementaria, el análisis y reconocimiento de las situaciones discursivas específicas, la organización de dicho conocimiento en función de esas situaciones, la resolución de distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto, etc.

Este tipo de tareas escritas se sostiene a partir de las siguientes acciones: los alumnos participan en la elaboración de criterios de producción y evaluación de sus escritos; los alumnos conocen las pautas de evaluación a las que serán sometidas sus producciones; tanto docentes como alumnos reflexionan sobre la forma y el contenido del texto en los distintos momentos de su elaboración; y el docente funciona como un organizador que ayuda a tomar conciencia de las convenciones de la escritura del campo disciplinar (Carlino, 2002).

El interés propio de las actividades que mencionamos se sustenta en la comprensión de que saber escribir supone conocimientos de gestión y control del proceso, que activan y orientan «... los conocimientos anteriores en función de unos objetivos, que se concretan en la elaboración de un texto para una

ocasión específica y marcan las directrices de la gestión» (Gubern, 1994:11).

En relación con los procesos de orientación por los docentes en la elaboración de textos y a la consideración de la calidad de los escritos, nos adherimos a la *corrección de tipo procesal* (Cassany, 1993) en la que se contempla:

Énfasis en el proceso: se corrigen los borradores previos. Énfasis en el escritor: se trabaja con los procesos y estrategias del alumno. Énfasis en el contenido y en la forma: primero, ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística. El maestro colabora con el alumno a escribir. El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto. Norma flexible: cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada situación y cada texto son diferentes. Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición escrita (Cassany, 1993: 21).

### 3. Consideraciones finales

En función de la experiencia de trabajo llevada a cabo en el marco de la producción de escritos académicos en el aula universitaria podríamos realizar algunas reflexiones.

Nos interesa particularmente hacer hincapié en aquellos aspectos que han fortalecido la escritura de los alumnos, considerando el estado inicial en el que se encuentran cuando comenzamos con las tareas en clase, y la situación a la que llegan cuando valoramos sus producciones escritas al finalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera vemos que el trabajo de escritura, como proceso, fortalece tanto los aspectos vinculados al aprendizaje cooperativo como los aspectos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes individuales. El seguimiento que se realiza de las diferentes reescrituras involucra en un trabajo conjunto tanto a los profesores como a los estudiantes, lo que permite tanto el enriquecimiento de los procesos de escritura, como una mayor profundización en el conocimiento disciplinar (Carlino, 2002).

En este sentido e interpretando a la escritura como proceso cognitivo complejo inserto en un contexto socio-pedagógico, comprendemos que:

- El funcionamiento del sistema cognitivo de los estudiantes se va estructurando en la confluencia de la interacción compartida entre tres factores: la forma de actuación personal de cada alumno, la naturaleza de la tarea de aprendizaje, y la relación entre profesor y alumno durante el proceso de aprendizaje inmerso en un contexto situado.
- La escritura es una actividad de construcción de conocimiento sobre el proceso que ella implica y sobre los contenidos del escrito, es decir, tanto o más importante que el producto es el proceso de elaboración del texto, pues es así como se construyen conocimientos.
- La actividad de escritura se constituye en una actividad dinámica que pasa por diversas fases de manera recursiva, con avances y retrocesos constantes, y que requiere de tiempo y espacio para su realización.
- Los alumnos universitarios requieren de ayudas durante sus actividades de escritura: reflexionar sobre los procedimientos de ayuda facilitados se convierte en una tarea estratégica que permite su interiorización y reutilización. Es necesario entonces un clima de colaboración y construcción compartida entre docentes y alumnos, entre los alumnos, y entre los mismos docentes, para dar sentido a la tarea de escribir (de la Barrera, 2002; Bono y de la Barrera; 1998b).
- Así como existen relaciones sólidamente fundamentadas entre lectura y escritura, también podemos establecerlas entre escritura y pensamiento, reconociendo el valor e importancia de la escritura en tanto que permite objetivarlo y promueve el pensamiento reflexivo.
- Desde una perspectiva crítica de una pedagogía de la escritura (Giroux, 1990) docentes y alumnos nos convertimos en copartícipes de nuestros procesos de aprendizaje, en una relación que es totalmente dialógica aunque asimétrica: el docente es un enseñante y también un acompañante activo de los procesos de conocer del educando, sin restarle por ello el protagonismo como sujeto de ese acto creativo y político que es el acto de conocimiento.

A modo de síntesis, nuestra experiencia con alumnos universitarios en situaciones de enseñanza y de aprendizaje de producción de textos, nos indica que, al terminar de escribir, los escritores conocen y

saben más y mejor que al comenzar la tarea de elaborar un texto. Advertimos, entonces, que escribir se constituye en una valiosa forma de aprender, lo que nos permite afirmar que es posible abordar la enseñanza y el aprendizaje de la elaboración de textos en la universidad respetando y orientando las maneras particulares de los grupos y profesores en la construcción de escritos académicos.

---




---

- Ausubel, D; J, Novak y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Revista Lectura y Vida*. Asociación Internacional de lectura. XIX(4), 13-20.
- Bono, A. y De la Barrera, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Revista Contextos de Educación*. 1(1), 130-137.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida*. 23 (1), 6-14.
- Carlino, P. (2002). Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo. *Actas del 9º Congreso Nacional de Lingüística*, Soc. Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Revista Propuesta Educativa*. 12(26), 26-31.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- De la Barrera, S. (2002). *Práctica docente y pedagógica en la universidad: Fundamentos de una docencia compartida*. EFUNARC (Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto): Río Cuarto. Córdoba. Argentina.
- Flower, L y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en Contextos*. 1.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. En: *Revista Aula de innovación educativa*. II(29), 11-14.

A C C I O N

# Pedagógica

## CONTENIDO del NÚMERO anterior

VOLUMEN 12, NÚMERO 2 / 2003

### DOSSIER: El aula: práctica y reflexión

La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos.

**Mariano Gutiérrez Tapias**

El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación.

**Samuel Gento Palacios / Mireya Vivas García**

La activación de las estructuras cerebrales en el aprendizaje de la lectura.

**Adrián Filiberto Contreras Colmenares**

El análisis de la concepción de la diversidad a través de los refranes y frases hechas como recurso en la formación de formadores.

**M<sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo/Tiberio Feliz Murias**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del vídeo.

**Jenny Bustamante Newball**

Propuestas para la formación del profesorado universitario

**Mireya Vivas G. / Gladys Becerra / Damaris Díaz**

Gestión de cambio en la universidad.

**Marina Tomás Folch**

Docencia, investigación y extensión en un seminario de mitología clásica.

**Bernardo Enrique Flores Ortega**

El lenguaje en la comprensión de la lectura.

**Gustavo Villamizar Durán**

### OTRAS INVESTIGACIONES, ESTUDIOS Y REFLEXIONES

La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista.

**Reina Caldera**

### EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia.

**Carmen Teresa Chacón**

### DOCUMENTOS

#### Plan de cooperación

Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente.

### VIÑETA PEDAGÓGICA

También PEDAGÓGICA EN LA RED  
a través de las siguientes líneas:  
RESEÑAS  
Fax: 0276/3562609  
Telf.: 0276/3532465

Si usted desea suscribirse a nuestra publicación o dar su opinión sobre ella, puede escribirnos a la siguiente dirección.

Apartado Postal 273, 5001-A  
San Cristóbal, Táchira,  
Venezuela

Dirección electrónica

[accionpe@ula.ve](mailto:accionpe@ula.ve)

Página web

[www.saber.ula.ve/accionpe/](http://www.saber.ula.ve/accionpe/)

PRÓXIMO NÚMERO  
EDICIÓN ANIVERSARIO

