

La escritura en los universitarios

Fernando Romero Loaiza

En este artículo el autor realiza una disertación acerca de la escritura de los estudiantes universitarios. Apoyado en la bibliografía actual acerca del tema, las observaciones y conversaciones llevadas a cabo en la Universidad Tecnológica de Pereira con profesores y estudiantes, enfatiza en algunas estrategias en especial la reescritura y/o la revisión como procedimiento de construcción de una escritura autoreflexiva y categorial.

La escritura del estudiante universitario

Los diversos autores y educadores, coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, se encuentra que los déficit más importantes, de los que llegan son, la deficiente comprensión de textos de corte académico, es decir de contenido conceptual categorial, y la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo, así mismo en sus trabajos de grado la dificultad para construir textos de carácter inferencial o conclusorio. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto científico y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información; problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información. (Cerros, 1995, McCormick, 1997; Murray, 1987, Bono, 1998).

La necesidad de generar hábiles lectores y productores de textos ha orientado la tarea de favorecer en los estudiantes la composición escrita en situaciones de enseñanza y aprendizaje o en otros casos a que los estados desarrollen políticas generales a través de proyectos como es el caso de National Writing Project (NWP) en los Estados Unidos⁽¹⁾. La mayoría de los docentes enfatizan actividades escriturales tipo ensayo⁽²⁾, en la búsqueda de bibliografía, la realización de resúmenes. No obstante, los sistemas de evaluación como señala Bono (1998) apuntan a enfatizar más las dificultades que presentan los escritos que forman parte de los trabajos que ellos mismos les asignan a sus estudiantes, que a brindarles elementos orientadores para la elaboración.

Estas dificultades de los estudiantes universitarios pueden estar asociadas a factores tales como el deficiente ambiente escritural que rodea a los jóvenes, al reducido Input lector⁽³⁾, es decir a unos umbrales bajo de lectura y asimilación de competencias favorables a la escritura; a las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los otros niveles del sistema educativo, y al predominio de escrituras de carácter oral y descriptivo sobre escrituras analíticas, las cuales están reguladas por operaciones de pensamiento complejo y funciones de simbolización⁽⁴⁾. Se hace referencia aquí a la posibilidad de pensar en términos de categorías y relaciones de categorías, así como de desarrollar una escritura de carácter analítico (Romero, 1998a).

A este respecto se señala que es común aún realizados cursos de aproximación a la lectura y la escritura, que los profesores de la Universidad Tecnológica de Pereira

informen que sus alumnos no comprenden lo que leen y sus escritos sean deficientes. Por otra parte un estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años de 1997-98 acerca de que leen los estudiantes de esa universidad, se encontró que la lectura de textos científicos y revistas especializadas no era alta. (Romero, 1998b). La experiencia habida como director de tesis muestra que los escritos de trabajo de grado en algunos programas de la facultad de Ciencias de la Educación son insuficientes, deficientes en aspectos argumentativos y conclusorios.

En la escritura de los estudiantes predomina aquellos componentes propios de la oralidad, uso extremo de elipsis, escrituras que enfatizan en la descripción, escaso uso de conjunciones subordinativas. Es así que en un estudio realizado por Silvia B. Carvalho (1998) con textos de estudiantes de primer semestre (ingresantes) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones, Argentina, señala que la escritura de los estudiantes «depende del contexto existencial del locutor», es decir, de la situación que rodea a la producción. "Muchas características que se analizan en el nivel de coherencia, como ambigüedades y omisiones se deben a que los alumnos «enganchan» su escritura con las consignas del trabajo escrito o con la situación de escritura que les toca vivir."

Asevera la autora que, no se preocupan por su receptor, suponen de antemano que cuentan con su colaboración; no se proponen exhaustividad o claridad; escriben lo que pueden, lo que les «sale». Además se advierte la escritura espontánea, sin preocupaciones por la prolijidad o legibilidad, frecuente en situaciones de aprendizaje o evaluación.

La mayoría de los alumnos encuestados no cumplieron con la consigna en cuanto a la extensión del texto: escribir una página completa. Las respuestas en su gran mayoría tienen registros relativamente informales, en los que aparecen con frecuencia expresiones en lengua familiar, con intercalación de jergas estudiantiles, frases epistolares y estereotipadas, lugares comunes, etc. En general los textos presentan interferencias marcadas de la oralidad.

En esta investigación la autora clasificó los textos en:

1)	Escritura	Textualizante
2)	Escritura	Ingenua
3)	Escritura	Copiosa
4)	Escritura	Caótica
5)	Escritura	Precaria
6)	Escritura Insuficiente.	

La escritura textualizante es aquella en la cual, las producciones escritas evidencian un mayor grado de respeto de las normas de textualización propias del registro académico: adecuación, coherencia y corrección. Los escritos que integran este grupo son aquéllos que se entienden con una sola lectura, que se pueden leer de corrido. La escritura ingenua es aquella que obliga al lector a releer, para comprender el sentido. El desarrollo temático es relativamente claro con información pertinente y con cierto grado de estructuración semántica, pero la relación con las normas lingüísticas es vacilante. Es una escritura poco controlada, sin revisiones. La escritura copiosa es aquella cuyos textos presentan un grado de «desorden» mayor que en los estilos anteriores, las estructuras se complejizan y disipan progresivamente. Fallas entrelazadas, tanto de coherencia como de corrección crean zonas de turbulencia que dificultan la lectura. Son textos confusos, que desorientan al lector.

La escritura caótica agrega dificultades marcadas en adecuación. El «desorden» progresa, las perturbaciones causadas por la acumulación de fallas desalientan al lector y pueden provocar el abandono de la lectura. Es necesario un verdadero esfuerzo para avanzar en la construcción del sentido, en estructuras complejas, recargadas de información. Al desorden del contenido se suman fallas de corrección y de adecuación. La escritura precaria, es la escritura propia de escritores que demuestran una gran falta de experiencia, de entrenamiento en la tarea. A veces manifiestan actitudes negativas, se «niegan» a escribir, declaran: «no me gusta». El lector (aunque sea el docente) no llega a entenderlos con una lectura detenida y generalmente debe pedir explicaciones, necesita conversar con los autores para llenar los vacíos de la escritura. Son textos con interferencias muy marcadas de la oralidad que corresponden a formas de escolaridad temprana. La escritura insuficiente es aquella la cual los autores escriben apenas una frase; por lo tanto son indescriptibles pues el «vacío» impide cualquier tipo de evaluación o análisis. Según la autora sólo se pueden formular hipótesis relacionadas con las competencias del sujeto, con su falta de entrenamiento; y en otros casos, con las condiciones de producción, que pueden llegar a crear actitudes negativas; por ejemplo: el sujeto se resiste o se niega a escribir.

En la escritura de los estudiantes predomina aquellos componentes propios de la oralidad, uso extremo de elipsis, escrituras que enfatizan en la descripción, escaso uso de conjunciones subordinativas.

El modelo de "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento" y el modelo de los sistemas de alfabetización

Bono et al (1998), siguiendo a Bereiter y Scardamalia (1992, citado por Bono, 1988;15), presenta dos modelos de procesos de composición para entender la escritura en los universitarios: «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento». El primero explicaría los procesos de la composición denominada «inmadura», mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores «maduros».

Según la autora, se considera de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar el conocimiento. La transformación del conocimiento se produce a través de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto. Esta perspectiva obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción escrita, teniendo en cuenta la audiencia a la que está dirigido dicho texto. Un texto bien elaborado, exige entonces un esfuerzo por parte del escritor de adecuación al lector, es decir de relieve, de escogencia de palabras, de organización de las ideas, de revisión.

Cuando se hace referencia a transformar el conocimiento, se hace alusión a los procesos del escritor, es decir, a lo que le sucede al autor mientras escribe una obra. Según la autora, Scardamalia y Bereiter, mencionan que autores experimentados indican que su comprensión de lo que están intentando escribir cambia y crece durante el proceso de composición: se considera de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que los alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

La autora considera que los textos que utilizan los estudiantes universitarios, son textos de información científica. En este orden de ideas, las acciones deben estar orientadas a la escritura de trabajos científicos. En el marco de su experiencia se inclina por la elección del trabajo monográfico, como tarea de escritura, "(...) porque este tipo de textos les permitiría decir y transformar el conocimiento. Nos

interesó la monografía como texto de información científica de trama argumentativa y de función informativa, (...) " (...) los textos de trama con predominio argumentativo permiten a los alumnos comentar, explicar, demostrar o confrontar ideas. (...) " (pág 15)

Natalia Becerra (1999) desde el modelo del Sujeto Completamente Alfabetizado (SCA) llega a conclusiones semejantes a la anterior autora. Según Becerra, La noción de SCA va más allá de aquel que domina el alfabeto. El SCA, como tipo ideal, es «... aquel que dispone de la competencia necesaria para discriminar y manejar diferentes tipos de texto, para fortalecer acciones, sentimientos y pensamientos con un propósito específico, en un contexto social determinado» (Wells, 1989, citado por Becerra, 1999; 15).

El concepto de SCA según la autora implica dos acepciones, por un lado, se habla de competencia necesaria para discriminar y manejar diferentes tipos de texto: textos descriptivos, narrativos, instructivos, retóricos, argumentativos, expositivos, etc. Por otro lado, aparece la idea de utilización consciente de estos textos, lo que implicaría una idea de función. En esta óptica, el SCA tendría conocimiento de los textos escritos con funciones determinadas: comunicarse; conocer; fortalecer acciones, pensamientos y sentimientos; gozar.

¿Pero cuales son los niveles de alfabetización y su relación con el SCA?

Según Becerra (1999) los niveles de alfabetización se relacionan con el uso del texto escrito con propósitos determinados. En el nivel ejecutivo, el sujeto pone énfasis en el uso del texto escrito para «tomar conciencia» sobre la característica alfabética de la escritura, y por lo tanto poder leer y producir un mensaje en términos convencionales. En el nivel funcional, se enfatiza el uso del texto escrito para la comunicación interpersonal. Los textos que se utilizan son los exigidos por la vida cotidiana. El nivel instrumental implica un sujeto que emplea el texto escrito para acceder al conocimiento en la escuela, principalmente, al conocimiento particular de las disciplinas y al saber históricamente acumulado, que se trasmite con la escolarización. Se lee para buscar información y se escribe para recordar y demostrar a otros el conocimiento adquirido. En el último nivel de alfabetización, el epistémico, el sujeto reconoce el papel del texto escrito en los cambios cognitivos afectivos que se pueden producir en él y en la sociedad a la que pertenece.

Cuando se hace referencia a transformar el conocimiento, se hace alusión a los procesos del escritor, es decir, a lo que le sucede al autor mientras escribe una obra.

Siguiendo a Bruner, la autora plantea que en esta perspectiva, el leer y el producir textos cobran sentido pues el sujeto. El texto escrito se concibe, no sólo como un medio de comunicación sino como un medio de representación del mundo. Un medio que permite desarrollar una intervención reflexiva en el conocimiento, el cual al ser compartido y negociado permite acrecentar un sentido de sí (self).

En el nivel ejecutivo de alfabetización, leer y producir textos escritos, tiene la función de hacer conocer al sujeto el código alfabético. En el nivel funcional se lee y se escribe para establecer relaciones interpersonales con un otro que no está presente. En el nivel instrumental, la lectura se utiliza para informarse. La producción para registrar la información y recuperarla para otro o para sí mismo. En éste, la producción de textos tiende a ser considerada menos importante y su papel radica, de manera básica, en la posibilidad de recuperar información posteriormente.

En el último nivel, el epistémico, el leer y el producir textos tienen como función «cuestionar la manera como concebimos el mundo y otorgar a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones cursos diferentes» (Larreamendy, 1991, citado por Becerra, 1999, 16). En este nivel se lee y produce textos escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por lo tanto se fomenta una «relación textual» basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autorreflexión.

De la revisión a la argumentación y el trabajo compartido

La escritura académica empleada en las comunidades científicas o educativas es escritura intelectual, un modo de comunicación que habla de diversos mundos. A diferencia de la escritura que se usa cotidianamente, la cual busca producir en el lector respuestas emocionales o incitarlo a la acción. Como señala Murray (1997) el enfoque, la consistencia, la precisión, y la argumentación que se apoya en tesis o autores para relatar un punto de vista, son los aspectos prioritarios de la escritura académica. En la poesía, el ensayo ligero, la dramaturgia las intenciones no se declaran a menudo, en cambio en la escritura académica la tesis es explícita :

"In writing within the academic community, the appeal is to thought. And focus is of primary importance. Much academic writing is argumentative in the sense that the writing attacks a previous opinion or establishes an opinion that with stands attack. In each case there must be a clear focus-thesis-that is stated, defined, developed, and supported with objective evidence. Remember Vonnegut: everything must relate to the thesis. In the graceful essay, the lyric poem, the dramatic scene, the focus is often not stated. It is implied. The reader is given an artistic experience that stimulates the focus. The pages illuminate the reader's own experience. In academic writing, however, the thesis is clearly stated, and often restated during the development of the research paper, the blue book exam the term paper, the final master's degree paper that is called a thesis. It might be called a focus. The academic reader expects the writer to not only have a focus, ..." (Murray, 1997;42) (5)

Según el autor, en la prosa académica en vías de desarrollo, el escritor debe persuadir al lector con evidencias documentadas. Las apelaciones de la prosa académicas al intelecto más que a las emociones, sin embargo, no significa que se debe ser distante, generalizador, aburrido, o pretencioso. La escritura en cada género, incluyendo, la escritura académica, puede lograr las metas más altas de la prosa, la agilidad, el brillo. El territorio de la escritura académica es el campo de batalla de las ideas. Los académicos no están haciendo nada más que influenciando al lector, pues en esta se ve claramente las distancias. entre entre las creencias contrarias, las teorías, los conceptos. La idea ataca la idea, por ello el idioma debe ser preciso y exacto, y ágil para captar el interés del lector que debe estar entreteniéndolo, vivo, alegre por el ingenio del autor. El escritor tiene que analizar la información, descubrir los significados encubiertos resaltar lo obvio. La escritura académica es pensamiento crítico agudo. Establece las ideas, opiniones, las teorías, las proposiciones, los argumentos, e intenta persuadir por una combinación de evidencias y pensamiento basado en esa evidencia.

En la escritura académica las ideas no "surgen de una vez", es fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno de una idea, un concepto, una pregunta; es pensar a medida que se escribe o pensar a través de la escritura. Murray (1997), expone a este respecto que cuando nosotros revisamos lo que hacemos estamos revisando lo pensamos, nuestros sentimientos, nuestra

memoria, lo que nosotros somos. En la revisión las palabras cambian para producir algo nuevo y reconfigurar nuestro pensamiento. Las correcciones simbolizan lo que nosotros pensamos, lo que nosotros creemos, lo que nosotros nos preocupamos y cómo nosotros vemos el mundo.

Becerra (1999) considera la producción del texto argumentativo como una forma de desarrollar el nivel epistémico de alfabetización, pues este texto, por definición, implica el planteamiento de una situación de controversia donde el argumentador adopta una posición y trata de convencer al otro. En el proceso de producción del texto escrito la persuasión se hace sobre si mismo. Así pues, una de las hipótesis teóricas que subyace a estos planteamientos, ha sido la de que la producción del texto argumentativo es por excelencia un medio para desarrollar el nivel epistémico de alfabetización, ya que «la argumentación puede asimilarse a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones» (Dolz, 1993, citado por Becerra, 1999; 19),

El proceso de producción escrita de un texto argumentativo exige por parte de quien lo hace comparar y contrastar diferentes situaciones de argumentación, elaborar diferentes tipos de argumentos y contraargumentos, organizar los argumentos con el adversario (un otro, o el mismo argumentador como si fuera otro) \ reflexionar acerca de las características y las estrategias lingüísticas del texto argumentativo. Todo este proceso implica una actividad mental continua, reflexiva y autónoma.

Bono (1998) de manera mas didactista considera que la perspectiva del trabajo compartido es una manera de conducir a los estudiantes a una escritura academica. A partir de una monografía le plantearon a un grupo de estudiantes que se abordara diversas corrientes pedagógicas contemporáneas, luego se consensuaba con los alumnos el tema del trabajo, el contenido y la bibliografía; y desde la cátedra de Estrategias para el trabajo intelectual se actualizaban las estrategias de trabajo y se orientaba a los estudiantes en la construcción de las escrituras y reescrituras.

Se orientó a los alumnos para que consideraran en la elaboración del trabajo monográfico aspectos relevantes, tales como la contextualización de la corriente seleccionada, su conceptualización básica, la reelaboración de conceptos trabajados y el establecimiento de nuevas relaciones.

Los estudiantes debían presentar a los docentes, como requisito indispensable para la discusión y control de sus trabajos, las escrituras correspondientes a los diferentes pasos básicos a seguir en la elaboración de la monografía. Estos pasos eran la delimitación del tema; revisión y selección de la bibliografía; elaboración del plan de trabajo; introducción, discusión y reelaboración del desarrollo y conclusión; y versión definitiva de la monografía.

La intención era orientar y alentar a los estudiantes para que desarrollaran en sus escritos y estos pasaran por etapas de "de cir" y de "transformar el conocimiento", de acuerdo al conjunto de estrategias para realizar una tarea. Estas estrategias son escribir borradores propios, realizar esquemas, relecturas y revisiones de las producciones; por otro lado, las estrategias de apoyo como planificar el escrito, detenerse y revisarlo, pensar el texto para una audiencia determinada, a partir de poseer conocimientos suficientes sobre el tema y dominio del código con el que se quiere escribir.

NOTAS

(1) En los Estados Unidos se ha desarrollado el Proyecto Nacional de Escritura cuyo objetivo es desarrollar acciones entorno de la escritura en la escuelas y universidades. Por ejemplo el *Bluegrass Writing Project* opera con maestro que enseñan y maestros administrativos que siguen los principios del NWP. Estos son los mejores maestros, pues el escritor o escribiente requiere una atención constante desde el jardín de infantes hasta la universidad. Se considera en este proyecto que los maestros ejemplares son buenos escritores. El trabajo en este sentido en las universidades por lo tanto es un gran aporte a la sociedad.

(2) En entrevistas colectivas llevadas a cabo con estudiantes de Areas Técnicas y Etnoeducación en la Universidad Tecnológica de Pereira durante el año de 1998, se informa que el ensayo es uno de los procedimientos escriturales más empleados por los profesores.

(3) Los trabajos realizados por Stephen Krashen son demostrativos este respecto: quien lee más es mejor escritor. El estilo en la escritura así como los aspectos gramaticales de la escritura se desarrolla en base a la lectura.

(4) En términos taxativos una escritura no se desarrolla sino asociada a un pensamiento categorial o lo presupone, en otros términos, se puede realizar un ensayo de carácter argumentativo cuando hay un conocimiento teórico respectivo y se piensa en termino de conceptos.

(5) "El escrito en la comunidad académica, apela a el pensamiento. Y el enfoque es de importancia primaria. Mucha escritura académica es el argumentativa en el sentido que las respuestas o divergencias se escriben realcionados a una opinión anterior o establece una opinión que contrapone a las posiciones que ataca. En cada caso debe haber un claro enfoque -un tesis- que se declara, define, desarrolla, y apoya Recuerde Vonnegut: todo se debe relacionar a la tesis. En el ensayo elegante, el poema lírico, la escena dramática, el enfoque, no se declara a menudo; es implícito. El lector tiene una experiencia artística que estimula el enfoque. Las páginas iluminan al lector con esa experiencia. En la escritura académica, sin embargo, la tesis se declara claramente, y se presenta reiteradamente durante el desarrollo de un artículo de investigación, en los artículos finales de examen, y el artículo de trabajo de grado que se realiza de la tesis. El lector académico espera que el escritor tenga no sólo un enfoque,"

BIBLIOGRAFIA

BECERRA C, Natalia (1999) "*¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?*". En: **Revista Latinoamericana de lectura**. Año 20, N° 1, Junio, p. 14-21.

BONO, Adriana; De la BARRERA, Sonia (1998) "*Los estudiantes universitarios como productores de textos*". En: **Lectura y Vida**. Año 19, N° 4, Dic., p. 13-20

CARVALLO, Silvia (1998) "*El discurso caótico: aportes para una análisis crítico*". En: **Periódico Universitario: Nuevo Papel** [Http:// www.argiropolis.com.ar/](http://www.argiropolis.com.ar/)

MCCORNICK, Lucy. (1997) "**Didáctica de la escritura**" Aique grupo editor: Buenos aires, págs 432.

MURRAY, Donald (1997) "**The craft of revisión**". H.B. College publisher: USA, p. 238.

ROMERO, Loaiza Fernando (1998a) "*Voces e inscripciones de las oralidades y las escrituras*". En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 5, N° 13, Marzo, p. 45-54

ROMERO, Loaiza Fernando (1998b) "*¿Qué leen los estudiantes de la Universidad tecnológica de Pereira?*" En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 5. N° 16, p. 120-130