

Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad

Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura",
Seminario Internacional de Inauguración Subsedes Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*,
Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril de 2002

Dra. Paula Carlino
CONICET - UNSAM¹
paulacarlino@yahoo.com

Resumen extenso

En este trabajo examino tres formas en que las universidades canadienses y norteamericanas enseñan a escribir, como contenido transversal a todas las materias. Mi corpus de análisis son una treintena de instituciones que se ocupan de integrar, de diversos modos, la enseñanza de la producción escrita en las distintas cátedras. Estas propuestas se han consolidado a partir del movimiento Escribir a Través del Curriculum, de la Pedagogía de Proceso y del Enfoque de Géneros Textuales, para los que la educación superior debe alfabetizar académicamente, ayudando a abordar las convenciones de los textos de cada dominio y a sacar partido de la función epistémica de la escritura, entendida como reescritura.

Analizaré el sistema de Tutores de escritura, el de Compañeros de escritura en las materias y el de Materias de escritura intensiva:

- ♦ En el primer sistema, se capacita a estudiantes avanzados, que ejercen como tutores en un Centro de Escritura, abierto a las consultas de los alumnos. Los tutores funcionan como lectores críticos de los borradores que elaboran los estudiantes.
- ♦ Los compañeros de escritura llevan a cabo una similar tarea, pero asignados a las cátedras que deciden incluir en sus programas una instancia necesaria de revisión a fondo de los textos que producen los alumnos.
- ♦ En el tercer sistema, se profundizan aun más los cambios curriculares, ya que las materias de escritura intensiva son la adaptación de asignaturas existentes no específicamente destinadas a enseñar a escribir pero que incorporan un componente redaccional y, por tanto, modifican sus objetivos, metodologías y formas de evaluación para hacer lugar a la enseñanza de la escritura, conjuntamente con la transmisión de sus contenidos disciplinares.

Aunque estos tres sistemas difieren en la metodología organizativa empleada, comparten la intención de favorecer el tratamiento conjunto de pensamiento y lenguaje escrito. Orientan hacia los géneros empleados por cada comunidad discursiva y brindan retroalimentación para que los alumnos aprendan a revisar la sustancia de sus textos. Conciertan en que es preciso ofrecer un lector antes de que los alumnos sometan sus textos a un evaluador, ya que de este modo podrán disponer de comentarios que les ayuden a reescribir sus borradores, para mejorarlos, crecer como escritores y volver a pensar los contenidos sobre los que escriben.

Al final, plantearé la discusión acerca de qué utilidad presentan estos modelos para las universidades locales, que cuentan con escasos recursos pero que no debieran despreocuparse por ayudar a sus alumnos a ingresar en las culturas escritas de las disciplinas y profesiones, ya que en eso consiste una de sus funciones capitales.

Palabras clave: escritura, revisión, enseñanza, universidad, diseño curricular, enfoque multidisciplinario.

El trabajo de investigación que presento en esta ponencia tiene como punto de partida la constatación de las dificultades de escritura de los universitarios, reconocidas por los profesores y por muchos estudios diagnósticos, realizados en el nuestro y en otros países. En vez de abundar con datos acerca de qué no saben hacer los estudiantes, en esta exposición delinearé tres modalidades implementadas por universidades canadienses y norteamericanas, como caminos que ayudan a transitar el aprendizaje de la escritura académica. No se trata de fórmulas remediales, que contribuirían a solucionar desvíos, fallas o agujeros en las capacidades y conocimientos de los alumnos. Se trata de prácticas que asumen sencillamente que aprender a escribir es un proceso que no está terminado al comienzo de la universidad, que escribir es imprescindible para aprender cualquier materia, y que son necesarios pero insuficientes los cursos de escritura al ingreso de la educación

¹ La autora es Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín e Investigadora miembro de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET, con la supervisión de la Prof. Elvira Arnoux, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

superior.

Basaré mi análisis en la documentación elaborada por una treintena de universidades, estatales y privadas, del Norte americano. Los Programas de Escritura de estas instituciones adhieren a la corriente denominada Escribir a través del Curriculum (*Writing Across the Curriculum*)², a la Pedagogía de Proceso (*Process Pedagogy*) (Murray, 1982) y al Enfoque de Géneros Textuales (*Genre Approach*) (Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990).

Lector antes que corrector

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los Programas de Escritura analizados es transformar las prácticas de corrección por parte de los profesores. Si se concibe la escritura como proceso, es preciso cambiar los tiempos dados al escribir. Si se quiere intervenir en su aprendizaje, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos producen un texto, lo entregan al docente y éste lo corrige anotando sus observaciones. Los comentarios evaluativos dados al finalizar la tarea no son tenidos en cuenta por los estudiantes. No cumplen la función de enseñar a escribir sino que tienden a justificar la calificación que se les otorga (Mosher, 1997).

Las universidades estudiadas sostienen que hay que retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una nota, para impulsar las operaciones de revisión. Se ha comprobado que los estudiantes (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que elaboran, los retocan sólo en forma superficial (Bailey y Vardi, 1999; Jackson *et al.*, 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión para reconsiderar la sustancia de lo escrito -su contenido y organización-, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando. Según Scardamalia y Bereiter (1985), la clave de este poder epistémico del proceso de composición es que los escritores expertos logran poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), en tanto que los inexperimentados se abocan únicamente a redactar lo que saben. La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Por ello, los Programas de Escritura examinados enfatizan la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subrayan que en cada materia, el rol del docente, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector (Hjortshøj, sin fecha). Abogan por “ofrecer una audiencia” durante el proceso de escritura, de modo que, teniendo en cuenta los comentarios de un lector genuino, los estudiantes puedan reorganizar sus escritos para mejorarlos. Así, enseñan a revisar los contenidos y la estructura de los textos y, con ello, a *volver a pensar* sobre el campo conceptual del que tratan.

Para resumir, las universidades analizadas en este trabajo se plantean ayudar a sus estudiantes a mejorar sus textos, a desarrollarse como “escritores” y a emplear la escritura cognitivamente. Y no sólo en un curso inicial, separado del resto de las asignaturas, sino a través de programas que orientan a los alumnos para escribir los contenidos de las distintas materias.

TRES MODELOS PARA AYUDAR A PENSAR Y A ESCRIBIR SIMULTÁNEAMENTE

He encontrado tres modalidades de acompañar el desarrollo de la escritura en los alumnos: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. La secuencia que elegí para exponerlas no es azarosa. Por

² Otras corrientes afines a WAC, son Leer y Escribir para Pensar Críticamente (*Reading and Writing for Critical Thinking*), Escribir en las Disciplinas (*Writing in the Disciplines*) y Escribir para Aprender (*Writing to Learn*).

el contrario, cada uno de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el curriculum que cada cátedra lleva adelante.

“Tutores de escritura”

Esta modalidad es la más extendida en las universidades analizadas. En casi todos los Programas de Escritura investigados, se han creado Centros de Escritura, que incluyen la oferta de tutores. Basados en la pedagogía de proceso, para la cual el diálogo es una fructífera forma de enseñanza, los tutores de escritura se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes llevan al Centro de Escritura sus consultas junto a sus producciones, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas para ser evaluados. Los tutores son estudiantes de grado (y eventualmente posgrado) seleccionados y capacitados cuidadosamente. Según el Dartmouth College (en Hannover, New Hampshire)

La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas, y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los estudiantes [...]. En cambio, la misión del Centro es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados. (Dartmouth web page, 1997).

Para la Universidad Estatal de Boise, los tutores sirven como

una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de una consulta de escritura es que el escritor logre airear sus preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo. (Leahy, 2000).

De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige:

Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Program, 2000).

Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores:

Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarlo a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2-3).

De este modo, los tutores ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor “enseña” -a través de su acción- a leer como escritor. En este sentido, se advierte a los tutores que resistan la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita retrabajarse, también debe ayudarlo a aprender los criterios que guían este análisis. Por ello, al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría.

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos alusivos, elaborados por el Programa. Estos folletos abordan toda la gama de problemas referentes a los distintos niveles textuales y a los diversos momentos del proceso de escritura.

Al finalizar cada consulta, el tutor debe completar una ficha con los datos del alumno y consignar un breve informe acerca de la labor realizada conjuntamente. Allí reflexiona sobre su tarea y, al hacerlo, aprende a pensar sobre la escritura, la enseñanza y el

aprendizaje.

A continuación, muestro otra forma en que algunas universidades se hacen cargo de promover la escritura académica.

Compañeros de escritura en las materias

La práctica que realizan los Compañeros de Escritura es similar a la de los tutores. La diferencia entre ambas es de gestión, ya que el sistema de compañeros de escritura deja de estar aislado organizativa y físicamente de las clases regulares, y pasa a funcionar dentro de las asignaturas que lo incorporan. Las cátedras que deciden incluirse en este Programa rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colaboración de uno o más tutores pares, que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de los borradores de los alumnos. Por medio de este sistema se *hace lugar en el curriculum* a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de éste tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador.

El sistema de Compañeros de escritura no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba para la producción escrita. Este ciclo -en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige- desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran (Leahy, 1999).

Con la incorporación de uno o más compañeros de escritura a las materias que adhieren a este Programa, el ciclo para cada tarea de escritura, incluye, además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica), una fase en la cual los alumnos entregan sus borradores avanzados al compañero de escritura asignado y éste los devuelve con observaciones. A veces, concertan una tutoría -individual o en pequeño grupo-, en la que se discuten las producciones y se establecen lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y reescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del compañero de escritura crea una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en el dictado de las asignaturas (Anson y Hightower, 1997).

En resumen, este sistema adentra la enseñanza de la escritura en las materias, como un peldaño más para alentar el desarrollo conjunto de los conceptos de las asignaturas y de la capacidad de escribir sobre éstos. A continuación expondré un tercer modelo, en el cual se profundiza el entrecruzamiento entre producción escrita y aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de ambos son los mismos profesores que imparten sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

Materias de escritura intensiva

La tercera modalidad de entrelazar la transmisión de contenidos en un dominio con la orientación para escribir sobre ellos son las Materias de Escritura Intensiva, en las que enseñar a escribir es una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Las Materias de Escritura Intensiva son adaptaciones de asignaturas existentes en las carreras, en las que se ha incluido un componente redaccional. Los mismos profesores que las imparten proveen “situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada disciplina” (Duke University Writing Program, 1998).

Este sistema implica un importante cambio curricular, ya que para ser acreditadas como “de escritura intensiva”, las materias -además de impartir sus contenidos disciplinares- deben reunir ciertas características, detalladas en los estatutos de las universidades:

- a) Tienen que incluir un mínimo de tareas formales de escritura.
- b) Deben permitir que estos trabajos se desarrollen a través de varios pasos, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (quien ofrece observaciones escritas y tutorías; organiza análisis grupal en clase y comentario de pares, etc.).
- c) Han de destinar tiempo de las clases al trabajo directamente relacionado con el escribir, para discutir consignas, criterios de evaluación, textos modelo y problemas frecuentes, y

- para retroalimentar la escritura (tutorías del profesor y comentario de pares).
- d) Los estudiantes deben poder participar en una o más tutorías individuales con el docente.
 - e) La bibliografía dada para leer no ha de superar cierto número de páginas por semana, para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad.
 - f) Tienen un tope máximo de alumnos.
 - g) Deben detallar en el programa de la materia los objetivos y las actividades de escritura, así como el modo de evaluación de este componente.
 - h) Quien cursa una materia de escritura intensiva obtiene más créditos que si cursara una sin este componente de escritura.
 - i) Los profesores a cargo de estas materias han de participar en seminarios de capacitación ofrecidos por especialistas en escritura, a fin de que las tareas de escritura propuestas y sus modos de responder a los textos producidos por los universitarios logren potenciar el aprendizaje.

CONCLUSIONES

En esta presentación, he analizado tres modelos que acompañan y orientan la escritura de los alumnos más allá de un curso inicial, en todas las materias y niveles. Las tres modalidades examinadas incluyen en las cátedras la escritura como reescritura, porque reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Las tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector, antes que sobre el evaluador. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en el curriculum de las asignaturas.

La filosofía de estos tres sistemas queda reflejada en las palabras de Katherine Gottschalk, de la Universidad de Cornell,

Todo programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente. (1997, p. 23).

Pienso que conocer cómo se enseña a escribir en las universidades estudiadas resulta fecundo para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge la queja de “qué mal que escriben los alumnos”. No creo que éstos sean modelos únicos, ni sé si son factibles en nuestro entorno. Sin embargo, quienes queremos dejar de preocuparnos y empezar a ocuparnos de la escritura en todas las materias, frente a estas experiencias nos preguntamos “¿por qué no?” y ¿cómo sería si...?”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSON, J. Y HIGHTOWER, D. (1997) “The Write Project: as we saw it”. *Word Works*, nº 84, febrero.
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) “Iterative feedback: impacts on student writing”. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- DUDLEY-EVANS, T. (1994) “Genre analysis: an approach to text analysis for ESP (English for Special Purposes)”. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge, pp. 219-228.
- GOTTSCHALK, K. (1997) “Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines”. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, pp. 22-45.
- JACKSON, I., CARIFIO, J Y DAGOSTINO, L. (1998) “The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behaviour of Community College Students”. *Educational Eric Document* nº 417449.
- LEAHY, R. (1999) “Four aspects of conducting successful writing assignments”. *Word Works* nº 100, noviembre.
- LEAHY, R. (2000) “When your students use the writing center, what do they get out of it?” *Word Works* nº 105, octubre.

-
- MOSHER, J. (1997) "Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give". *Teaching with Writing* Vol 7 nº 1, otoño.
- MURRAY, D. (1982) "Teach Writing as a Process Not Product". En *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook.
- PRINCETON WRITING PROGRAM. (1998) *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, D. Y HAYES, J (1991) "Redefining Revision for Freshmen". *Research in the Teaching of English*, Vol. 25 nº 1, febrero, 54-66.