

El Contexto De Enseñanza En La Producción De Textos. Un Relato De Experiencia Con Estudiantes Universitarios

Eje Temático: Investigación Del Cambio Institucional Y Curricular

Autoras: Fernández, Graciela M. E.; Izuzquiza, María Viviana; Laxalt, Irene

NEES-Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA - Argentina

grafe@fch.unicen.edu.ar , izuz@fch.unicen.edu.ar , ilaxalt@fch.unicen.edu.ar

Palabras claves: enseñanza, escritura, universidad, aprendizaje

Las prácticas de escritura en la Educación Superior.

El lugar que ocupa la revisión en la universidad y en los alumnos universitarios.

Actualmente, diversas investigaciones (Carlino, 2002; Benvegnú y otros, 2001; Marucco, 2001, Rinaudo y González Fernández, 2002; entre otras), han puesto de manifiesto la importancia de la lectura y escritura en las actividades académicas de construcción y reconstrucción del conocimiento en la universidad. Asimismo, se ha puesto en tela de juicio su utilización sólo como un medio evaluativo para medir los aprendizajes de los estudiantes y se ha puesto de manifiesto el escaso tiempo didáctico dedicado a la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos de estudio. Si bien se reconoce en el ámbito la deficiente calidad de las prácticas lectoras y escritoras de los alumnos, pocas son las situaciones didácticas propuestas para modificar esa situación.

Por otra parte, los profesores universitarios exigimos a nuestros alumnos -además del aprendizaje de los contenidos de las disciplinas- poseer experticia en las prácticas de lectura y escritura. Con respecto a esta última, pretendemos que, además de responder a las preguntas de los exámenes, escriban informes, monografías, ponencias y proyectos de investigación, entre otros. Sin embargo, son pocas las asignaturas que dedican tiempo a la enseñanza de producciones escritas. (Carlino, 2003; Solá Villazón y De Pauw, 2004; Pereira, 2004; Fernández, Izuzquiza, Laxalt, 2004) Esto puede deberse a que en el imaginario docente circula la idea de que sabiendo el contenido de la materia es posible organizar un texto escrito coherente y cohesivo, ya que los conocimientos lingüísticos necesarios para llevarlo a cabo han sido aprendidos en otros niveles de la enseñanza.

Las investigaciones demuestran que para escribir un texto no alcanza con dominar el contenido temático de lo que se quiere comunicar y los esquemas textuales, sino que es necesario adecuarlo a los destinatarios lectores, lograr el efecto que se pretende, coordinar las ideas y organizar el escrito, revisar lo que se escribe teniendo en cuenta la situación de comunicación.

La mayoría de los alumnos universitarios están lejos de poder llevar a cabo una escritura de las características mencionadas. Desde la perspectiva de los estudios de la psicología cognitiva, nuestros estudiantes responderían más a un modelo de escritores "inexpertos" o "novatos" ya que no desarrollan recursivamente la planificación, la textualización y la revisión de sus escritos propuestos por Hayes y Flower (1980).

Por su parte, Castedo (2003) señala que "Bereiter y Scardamalia consideran que la revisión parece tener un lugar sumamente importante en la escritura profesional, pero no así en los estudiantes, quienes son conocidos por evitarla y por reservarla a un nivel cosmético y mucho menos profundo. Cuando se revisa, aún en los niveles superiores de enseñanza, lo que se cambia es la manera de decir, a veces inclusive agregando cierta información, pero no es usual transformar el conocimiento sobre el mundo que se pone en juego a través de la escritura. No obstante, tales cambios pueden producir una mejor composición y tener consecuencias para desarrollar un texto más completo".

La revisión de textos en la universidad es entonces una práctica ausente en un doble sentido. Ausente en los alumnos, ya que difícilmente han participado de escrituras de textos completos, reescritos en diferentes versiones revisadas por sus docentes o sus pares. Ausente en los docentes, porque no se enseña ni se propicia.

Descripción de la experiencia

La experiencia que relatamos tuvo el objetivo de introducir a alumnas, del primer año de la Carrera de Educación Inicial, en las

prácticas de escritura y especialmente en las de revisión de textos, propiciando en ellas la reflexión metalingüística, permitiéndoles colocarse "afuera" para reflexionar sobre el lenguaje usado. No nos importaba tanto la calidad del escrito final, sino el proceso por el que pasaran las autoras de los textos . " En esta perspectiva, Rey Debove (1987) considera que la evaluación de la calidad del texto puede ser aprehendida diacrónicamente observando cómo se corrige un mismo producto, en oposición a la evaluación comparativa con un discurso óptimo externo. La Crítica Textual muestra cómo una versión preexistente puede ser superior a una posterior. ¿Bajo qué condiciones se puede hablar de mejora en el texto?, más aún, ¿qué se entiende por mejorar? De allí que es un pre-juicio considerar que un texto modificado es externamente mejor que una versión anterior del mismo texto, aunque siempre la nueva versión dé cuenta del proceso del autor. Es decir, quien revisa, está aprendiendo sobre el escribir y lo escrito, más allá del producto". (Castedo, 2003)

Una de las potencialidades de generar este tipo de situaciones en la universidad es la posibilidad de que los alumnos escriban y sepan cada vez más de la escritura, participando de las prácticas de textualización y revisión. Otra, y tal vez la más importante, es la oportunidad de desarrollar la función epistémica de la escritura.

Se propuso a las alumnas escribir un texto de tipo autobiográfico en el que recuperaran sus experiencias previas como lectores, su "camino lector". Para iniciar la actividad se dieron preguntas orientadoras referidas a la lectura: ¿qué es leer?, ¿qué lugar ocupó y ocupa la lectura en tu vida?, ¿qué leyeron en la escuela y en la casa?, ¿les leían y/o contaban cuentos?, ¿qué lecturas recuerdan con placer?. La consigna solicitaba "elaborar un texto, en primera persona, que de cuenta de mis primeras experiencias con la lectura". Además, esta consigna iba acompañada de una ficha en la que constaban las condiciones de producción que debían tener en cuenta, los criterios y la escala de evaluación ¹.

Luego de la redacción del primer borrador leyeron el texto "Primeras experiencias" de Graciela Cabal, escrito en primera persona, con modalizadores altamente subjetivos y con marcas textuales que dan cuenta del estilo de la autora. A continuación realizaron una reescritura en función del modelo.

Por último, se propone una situación de revisión por parejas, en la que se solicita tener en cuenta las condiciones de producción explicitadas en la consigna: "Tomar la producción de un compañero y en un hoja en blanco realizarle sugerencias teniendo en cuenta las condiciones de producción del trabajo, explicitadas en la consigna del práctico". Tal como sostiene Mirta Castedo (2004), haciendo referencia a García-Debanc, es importante "...la lectura recíproca de textos (entre pares de la misma clase), revisión del propio texto a partir de las observaciones de otros alumnos, reescritura por equipos. Estas propuestas se conciben al servicio de generar interacciones verbales que ayuden a configurar estrategias propias de los expertos."

Las propuestas de revisión del texto fueron formuladas por escrito y se sugirió tenerlas en cuenta al momento de la redacción definitiva.

Condiciones del contexto de enseñanza

El contexto está constituido por condiciones lingüísticas y extralingüísticas que tuvimos en cuenta para propiciar el conocimiento y uso de los quehaceres que un escritor pone en práctica cuando produce un texto:

- El tipo de texto que se les solicitó escribir era un texto autobiográfico. La decisión de escribir este tipo de texto, que no es el que circula habitualmente en la cultura académica, se debió a la intención de liberar a las alumnas del contenido específico de una disciplina, y que pudieran centrarse sólo en el proceso redaccional.
- El texto de Graciela Cabal se mostró como un modelo textual,
- Las profesoras actuamos como mediadoras. Coincidimos con Camps en que es necesario "que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean" (Camps: 2003).

- Dedicamos tiempo didáctico a la revisión por pares y a la reescritura,
- Elaboramos preguntas iniciales que permitían salvar el pánico de la hoja en blanco.
- Propusimos una ficha de evaluación en la que se establecía qué era lo que se iba a evaluar (Carlino, 2003) y qué considerábamos un escrito adecuado.

Estas condiciones propuestas tienen que ver con que los enfoques cognitivistas nos muestran que los estudiantes son "inhábiles" para revisar sus propios escritos porque necesitan tomar el lenguaje como objeto de reflexión. Es por ello que poner la revisión en manos de otros facilita tomar distancia del escrito porque es otro el que lee. Los que leen en este caso son también inexpertos, pero tienen en cuenta para la corrección las condiciones de producción requeridas en la consigna. Estas facilitan al inexperto que corrige dirigir su mirada hacia algunas cuestiones que el escritor no puede mirar. Por su parte Mirta Castedo, refiriéndose a García-Debanc, señala que "la autora otorga gran importancia al tipo de texto a producir y a la circunstancia planteada en función de que la misma ayude a los alumnos a tomar conciencia sobre la posición del virtual lector del texto. Recomendamos la elaboración de pautas externas o de planificación. Ambos instrumentos, lectura recíproca de textos y elaboración de pautas externas de revisión, se crean con el propósito de aliviar la "sobrecarga cognitiva" que supone la coexistencia de todos los subprocesos redaccionales." (Castedo, 2004)

Análisis de las producciones **¿Qué es posible observar en las correcciones de los pares?**

Tal como sostiene Ana Camps (1992) "dichas revisiones afectan a diversos niveles de producción desde los superficiales a los globales referidos al contenido y a la función del texto y a la situación discursiva"

En general se observa que:

1- Sugieren modificaciones locales: la redacción de un párrafo, la repetición de palabras.

"la idea se entiende pero arreglar la redacción"

"...este texto, que está muy completo y específico, tiene algunas oraciones muy largas". Cita la oración y propone la inclusión de signos de puntuación y la reescritura de algunos segmentos que considera "... medio confuso, mezclado o repetitivo"

"Primer párrafo: revisaría un poco la redacción. El tercer párrafo lo juntaría con el segundo ya que tratan el mismo tema, sino el tercer párrafo queda solo", "párrafo 5: ampliaría un poco el tema del libro de canciones y rimas y separaría un poco el tema de la moraleja", "cambiaría la manera de expresarlo, el vocabulario, revisaría la repetición de lectura, leer, leemos, leíamos, leía."

2- Algunas veces se refieren al contenido que debe ser agregado.

"quizás faltan (...) anécdotas de experiencias vivadas con las lecturas que ella realizaba por placer y las que realizaba porque se las exigían en el colegio"

"Lo que desde mi punto de vista falta en este texto es información de la relación que la autora tuvo con la lectura en la primaria y la secundaria, en cuanto a la exigencia de los profesores hacia la lectura de un libro determinado".

3- Algunas se refieren a la organización textual

"En el texto lo que para mí le hace falta es conectar más las ideas principales (...). Desarrollar más las experiencias y ponerlas en un orden cronológico para tener un mejor encadenamiento de sucesos y no ser una acumulación de ideas desconectadas". Este comentario tiene en cuenta aspectos formulados en los criterios de calificación, "desde el punto de vista textual, las distintas partes temáticas tratadas en el texto se ligarán entre sí y no serán un mero listado o acumulación de ideas inconexas (por ej. un párrafo

retomará lo ya tratado en el anterior, o bien se emplearán conectores o frases transicionales, etc.)"

4- En otros casos, son recomendaciones imprecisas, vagas.

"A mi criterio el texto en general está bien, quizás un poco incompleto".

"expresar más los sentimientos en esta experiencia", "corregir o modificar algunos conectores (coherencia)", "repetición de palabras".

¿Qué es posible observar en cuanto a la relación entre las sugerencias de los pares y las modificaciones introducidas en las versiones de borradores o el texto definitivo?

- Los estudiantes rara vez realizan las etapas de planificación y revisión de la escritura. La planificación la reemplazan por las respuestas lineales a las preguntas planteadas por el profesor o al modelo que han leído.

- Las sugerencias de los pares giran, en general, en torno al modelo propuesto y a las condiciones de producción especificadas en la consigna, todas las modificaciones propuestas son tenidas en cuenta por los escritores, en sucesivos borradores y/o en el escrito final..

- No se rescriben las partes del texto que no han sido sugeridas para su reformulación.

Condiciones del contexto que estuvieron ausentes y que consideramos necesarias para otras situaciones didácticas.

Consideramos que, fundamentalmente, estuvieron ausentes condiciones que propiciaran la sistematización de contenidos específicos de la Lengua, necesarios para avanzar en el proceso de escritura.

Por otro lado, no se destinó el suficiente tiempo didáctico para intervenir en otros momentos de escritura.

En Conclusión

Con esta actividad intentamos ver qué cuestiones les permiten, a los estudiantes, aprender acerca de la composición escrita, construir conocimientos sobre la escritura y sobre el proceso redaccional. Por otra parte, a través del relato de esta experiencia, buscamos hacer observables las operaciones que lleva a cabo el escritor en el proceso de producción.

Es relevante propiciar el desarrollo de propuestas didácticas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes sobre la escritura y el lenguaje escrito, particularmente a partir del valor epistémico de la escritura. Considerar al alumno como un autor capaz de desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus producciones., que tiene en cuenta el destinatario y la circunstancia de comunicación en función de los cuales va ajustando su producción, con ayuda de pares y docente.

Bibliografía

Camps, Anna (1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje* , Nº 58.

Camps, Anna (2003) "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura* . Año 24, Nº 4, diciembre 2003. Buenos Aires.

Carlino, Paula (2003) "Rescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación* , vol. 15 (1), Marzo.

Castedo, Mirta (2003) "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". Tesis presentada para obtener el Grado de Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. México, junio de 2003.

Castedo, Mirta "Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia" *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina"*. Santa Rosa, La Pampa, julio 2004. Disponible en Internet www2.fchst.unlpam.edu.ar

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, N° 58

Notas

[1](#) Esta propuesta fue elaborada teniendo en cuenta el artículo de Paula Carlino (2003) "Rescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación*, vol. 15 (1), Marzo.