

## **LA PRODUCCIÓN ESCRITA: Una vivencia desde el aula universitaria.**

María Yasmín Soto Alvarado

[ysoto@ut.edu.co](mailto:ysoto@ut.edu.co)

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad del Tolima

### **Resumen**

Hacerse cargo o no de la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación superior hace parte de algunas de las tensiones que hoy por hoy se discuten en las comunidades académicas. Las universidades no abandonan aún esta tarea y en menor o mayor grado, conservan en sus planes de estudio, al menos un curso que propenda por la toma de conciencia frente a estas complejas prácticas, cada vez más exigentes en el nivel universitario.

La presente ponencia da cuenta de una experiencia de aula que surge de la necesidad de enfrentar de manera diferente, un curso único de Competencias Comunicativas en el primer semestre de un programa de ingeniería de la Universidad del Tolima. El reto se centra en alcanzar logros significativos relacionados con la producción de textos que respondan a necesidades comunicativas auténticas en un tiempo no mayor de 32 horas al semestre, con encuentros presenciales de dos horas cada ocho días. Averiguar si ello resultaba posible era parte del reto.

El ejercicio comienza con la adaptación del programa de curso que propone la universidad enfocándolo al objetivo propuesto. Se acude al taller de escritura como estrategia metodológica que permite el abordaje de la competencia lingüística y el desarrollo del pensamiento crítico y se soporta desde los planteamientos de Salvador Mata (2005) y Torrance, Thomas & Robinson (2000) cuando se refieren al abordaje de la expresión escrita desde un enfoque de proceso. Los resultados arrojan importantes hallazgos desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo. De ahí que, resulte pertinente repensar la alfabetización académica en la universidad y trascender la concepción niveladora y de curso remedial en la que puede haberse circunscrito.

## **La enseñanza de la lectura y la escritura en la formación superior**

En el contexto nacional, se consideraría como un ideal encontrar que a la llegada de los estudiantes al primer semestre universitario, sus competencias lectoras y escriturales estuvieran acordes con las exigencias que este nivel les demandan; pero es bien sabido que no es así. La queja reiterada de un buen número de docentes gira alrededor de que este grupo de estudiantes presentan serias dificultades para comprender e interpretar textos -con cierto grado de complejidad- y que, igualmente, se les dificulta producir discursos que den cuenta de una asimilación conceptual básica y de una postura crítica con respecto a los temas propuestos como objeto de discusión. De ahí, una de las mayores problemáticas que afronta la universidad colombiana dado que son justamente la lectura y la escritura, las prácticas sobre las cuales descansa gran parte de los aprendizajes de los profesionales en formación.

Frente a esta situación problemática, las universidades se han dado a la tarea de reflexionar sobre el asunto y a tratar de generar algún tipo de solución. De esta manera, cada alma mater se las ingenia y dota de herramientas mínimas a los nuevos integrantes de la comunidad universitaria para que asuman el desafío de su formación profesional. En Colombia, por ejemplo, la reflexión ha estado motivada y orientada por la Red de lectura y escritura en la Educación superior (Redlees), equipo que asumió el tema como un objeto de estudio y en la actualidad cuenta con una significativa producción intelectual originada desde el trabajo de los diferentes nodos.

La revisión documental reporta publicaciones que tratan temas relacionados con: los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura, la construcción de textos académicos, estrategias de lectura y escritura, el profesor universitario y sus procesos de lectura y escritura, la relación entre teoría y prácticas de lectura y escritura en la universidad, experiencias de lectura y escritura en el aula universitaria, entre otros. Cabe destacar el liderazgo y empeño de equipos de trabajo coordinados por profesoras como Gladys Stella López, Mireya Cisneros, Blanca González, entre otros, quienes desde diferentes nodos, dan cuenta de las reflexiones, estudios y propuestas de intervención aplicadas en sus universidades, con el fin de mejorar los desempeños relacionados con la lectura y la escritura en cada caso. A ellos se suman trabajos provenientes de otros grupos

de estudio de otras universidades y de algunas instituciones de educación básica y media. Esto permite inferir, que la reflexión sobre los procesos de lectura y escritura es un asunto de interés para la comunidad académica y que se ha disparado positivamente en los últimos años.

No resulta fortuito entonces, que la profesora Paula Carlino (2013) en su artículo “La alfabetización académica 10 años después” haga notar la importancia dada a la lectura y la escritura en la educación superior a partir del año 2002, concretamente en lo que a alfabetización académica se refiere.

Al respecto Carlino (2013) expresa:

“Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”. (p.370)

Justamente, es el segundo caso el que se ajusta al enfoque que se le dio al curso de *Competencias Comunicativas*, que suscitó la idea de compartir una vivencia en el aula universitaria.

### **Cursos panacea: el gran desafío**

Si bien es cierto resulta fundamental identificar claramente los problemas lecto-escriturales de los estudiantes de los primeros semestres, la solución no deja de estar lejos sobre todo si se siguen ofertando dentro de algunos planes de estudio, cursos que tienen como principal meta subsanar falencias fortalecidas durante buena parte de la formación de un estudiante colombiano. Es el caso de aquellos programas que contemplan un Curso de *Competencias Comunicativas* para que mágicamente atienda y enmiende las no pocas carencias que sobre los procesos de lectura y escritura traen consigo los nuevos universitarios. A lo anterior se suman escasos encuentros presenciales y pretensiones como la expresada en el Plan de Curso

institucional: “Desarrollar las competencias comunicativas de tal manera que los estudiantes puedan producir y recepcionar distintos tipos de textos y discursos, en forma adecuada, reflexiva, ética y pertinente, para que interactúen en cualquier contexto y asuman en forma autónoma y crítica, la lectura de su entorno local y global, como futuros profesionales”. Objetivo bastante ambicioso para tan pocos encuentros, un único semestre y desde el enfoque de un solo docente.

Este último aspecto es el que precisamente se contrapone a lo planteado por la profesora Carlino (2013. P. 372) en cuanto a la necesidad de asumir la alfabetización académica como una tarea de todos los maestros y todas las disciplinas. Es importante aclarar aquí que el plan de curso del que se hace referencia, por fortuna, no es el mismo para todos los programas; en otros ofertados por la misma Universidad del Tolima, los estudiantes deben cursar y aprobar dos niveles del curso que lleva el mismo nombre y los alcances pueden resultar más cercanos al objetivo arriba propuesto.

### **Una experiencia significativa.**

Pero qué hacer con los cursos que se constituyen en apenas una píldora para atender tal problemática? Lejos de presentar la panacea, lo que se intentó fue darle sentido al ejercicio de encontrarse cada ocho días con un grupo de 25 estudiantes para tratar asuntos relacionados con la lectura y la escritura en la Universidad; una tabla de salvación para quedarse y sacar adelante la carrera o una buena causa para desertar.

Lo primero que se ajustó fue el plan o programa de curso dándole prioridad al ejercicio de producción textual. Una vez definido el qué trabajar con los estudiantes, se pensó en la estrategia metodológica, no sin antes haber caracterizado el curso y haber diagnosticado sus expectativas y necesidades. Básicamente se trataba de un grupo de jóvenes inquietos, entre los 17 y 23 años, la mayoría recién egresados del bachillerato, provenientes de colegios oficiales y algunos de municipios diferentes a la capital del Tolima. No todos convencidos con respecto a la carrera que escogieron (ingeniería) pero si felices por estar en la universidad. Con alegría manifiestan que les gusta el ambiente y les llama la atención, la cantidad de murales y mensajes que encuentran por doquier. Entre las expectativas frente al

curso, siempre estuvo presente el interés por mejorar la expresión oral y escrita, razón por la cual reorientar el curso hacia una experiencia significativa, cobraba sentido.

Metodológicamente hablando, se planteó el taller de escritura como estrategia desde la idea básica de poder relacionar la teoría y la práctica, y la posibilidad de contribuir a desarrollar pensamiento crítico. Estratégicamente se aprovechó una de las respuestas más recurrentes dada por los estudiantes al preguntárseles acerca de lo que más les gustaba de la universidad. De ahí nace el ejercicio central del curso y gira en torno a la pregunta ¿QUÉ DICEN LOS MUROS de la U?.

Sacar partido de los murales y grafitis que acompañan el paisaje universitario, particularmente, si de una universidad pública se trata, resultaba un buen pretexto para aplicar el proyecto MUROS QUE HABLAN, el cual, no es otra cosa que la semejanza a un gran texto universitario tejido a múltiples manos interesado en mostrarle a la comunidad qué y cómo piensan algunos de sus integrantes. Como un gran libro o una revista producida por la universidad, los murales comunican ideas, comparten puntos de vista, visiones de mundo y resulta inevitable reaccionar y sentirse de alguna forma afectado por algunos de ellos.

El ejercicio se soporta teóricamente en los planteamientos de Salvador Mata (2005) y Torrance, Thomas & Robinson (2000) citados por Meneses y otros, (2007, p. 84) particularmente en lo concerniente al estudio de la expresión escrita desde un enfoque de proceso. Dicho enfoque ha sido explicado desde los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992) para determinar, entre otros, las operaciones mentales que están implicadas a la hora de producir un texto.

Al abordar la escritura como proceso se pone especial atención en tres fases concretas a saber: **planificación**, la cual se centra en la construcción mental del borrador del texto que se quiere escribir; ello incluye, entre otros, documentarse sobre el tema (sugerido por el mural), plantearse un objetivo comunicativo, proyectar la estructura del texto, (tipo de texto) y considerar al lector potencial. Para la fase de **transcripción** el estudiante se focaliza en la redacción del documento. Algunos autores también la llaman textualización y exige de quien escribe, un conocimiento adecuado de la estructura de la lengua, es decir

una competencia lingüística que le permita plasmar sobre el papel las ideas generadas desde su pensamiento. En esta fase resulta fundamental reconocer las características del tipo de texto que se desea producir. Por último y no por ello menos importante, está la fase de **revisión**, la cual exige del autor del documento, una capacidad evaluativa y de toma de distancia frente a lo que se escribió; en términos coloquiales es ponerse en los zapatos del lector y valorar si se alcanzó el objetivo propuesto en la fase de planificación.

Con esta idea de proceso en la escritura, se dio inicio a la actividad concreta del curso, la cual comenzó con una salida al campus universitario donde los estudiantes, durante la primera hora de clase, observan el mayor número de murales posible, al regresar al aula conversaban acerca de la experiencia, hablaban de lo que se encontraron y de lo que más le llamó la atención. Para el siguiente encuentro, los estudiantes debían elegir uno de los murales, observarlo nuevamente y responder a las preguntas: ¿Qué comunica el mural? ¿Cuál es la intención del autor? Y ¿Qué piensa usted al respecto? Además, debían averiguar acerca de los autores de los murales (información que pudieron conseguir desde la vicerrectoría de Desarrollo humano dado que ya se había hecho un concurso de murales y se había documentado cada obra). Este ejercicio permitió que los estudiantes intercambiaran apreciaciones con los autores, experiencia que valoraron como muy enriquecedora. El ejercicio obligaba a tomar apuntes y a hacer algunas notas.

Posteriormente, se visitó la biblioteca para consultar acerca de las temáticas del mural escogido, con ello se alimentaban los apuntes y se reforzaba lo concerniente a la fase de documentación y de referencias bibliográficas o webgráficas. Con la experiencia y las notas se llegaba a la clase siguiente para intentar construir un texto auténtico. Cada quien construía su texto y le imprimía su propio estilo. Así pues, resultaron diferentes tipos de texto. Algunos se sintieron tentados por la poesía, otros por la narración, y otros por la crítica. Desde ahí se inicia el trabajo con los géneros discursivos y se aprovecha para fundamentar este conocimiento.

Se solicitó que cada estudiante trajera a la clase siguiente, textos similares a los producidos en clase o que trataran la temática de cada quien; con ellos se trabajó todo lo relacionado con las características según la tipología textual, estructura y propiedades textuales. Una

vez atendido este aspecto, se solicitó a los estudiantes que eligieran un tipo de texto con el que querían acreditar el curso.

Con esta dinámica se dedicaron varios encuentros para construir borradores, los cuales eran socializados y corregidos entre ellos; igualmente, recibían asesorías por parte de la profesora. Así las cosas, como lo diría Caldera (2003), los procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión de los alumnos se dieron de forma recíproca, y vivieron la experiencia de desempeñar el rol de lector y de escritor simultáneamente. El ejercicio de la coevaluación y heteroevaluación permitió también generar espacios para la reflexión y la crítica.

### **Los resultados**

Desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo el desarrollo del curso arrojó resultados importantes. Los estudiantes reconocieron el ejercicio de la escritura como una labor compleja, que requiere abordarse por etapas y corresponde a una oportunidad para expresar su pensamiento. Además, asumieron cada actividad como una posibilidad de aprender y adquirir conocimientos. Lograron profundizar en temas como: la explotación minera, manifestaciones propias de la condición humana, la educación según Paulo Freire, los pecados capitales, los valores y los vicios del siglo XXI, entre otros. Por otra parte, manifestaron gran beneplácito por haber vivido la experiencia de escribir de manera más consciente sus propios textos y lo más importante, según ellos, cambiar la idea que traían con respecto a que este curso era para ver lo mismo de las clases de español del colegio.

Entre las bondades del ejercicio destacaron la mecánica que se dio durante las clases, el taller se prestaba para ayudar a resolver dudas ortográficas y gramaticales y la posibilidad de leer en voz alta los textos ponía en evidencia fortalezas y debilidades que se atendían entre ellos mismos. Leer el texto que se construyó en clase y discutir sobre lo que se dice y cómo se dice generaba construcción de sentido. La reescritura de borradores por su parte, les ayudó a construir conciencia retórica y los preparó para asumir la crítica.

## **Amanera de conclusión**

Aunque los cursos de *Competencias Comunicativas* o asignaturas equivalentes que aún se encuentran presentes en los planes de estudio de muchos programas académicos, siguen siendo orientados con fines nivelatorios o remediales y atienden a una gramática prescriptiva, las reflexiones suscitadas desde la revisión de las prácticas docentes y desde los resultados de estudios de investigación en el área del lenguaje han permitido reorientarlos y darles un giro enfocándolos hacia una concepción epistémica del lenguaje. De ahí la importancia de repensar la alfabetización académica en la universidad y asumirla como una tarea de todas las disciplinas. Así, los ejercicios de producción escrita en el aula universitaria, entre otros, formarían parte de la construcción de sentido en el sujeto que ingresa a una institución de educación superior para formarse profesionalmente.

## **Referencias:**

Caldera, R. (2003) El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Educere, Volumen 6. Universidad de los Andes. Venezuela.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica: Diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 18. Distrito Federal. México

Flower, L y Hayes, J. (1980) The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale New Jersey. Lawrence Earlbaum Associates

González, R. A., & Mata, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*,

Mata, F. (1997) Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. España. Aljibe

Mata, F. (2000) Necesidades Educativas especiales en la expresión escrita. En CODINA, N. Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención por las diferencias; Granada, Adhara.

Mata, F. Gallego, J. (2002). Expresión escrita y necesidades educativas especiales. Una línea de investigación en Psicodidáctica. Universidad de granada.

Meneses, A. Mata, F y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. Acta colombiana de psicología. Volumen 10. Universidad Católica de Colombia.



Programa de Curso: Competencias Comunicativas I y II. Universidad del Tolima.  
Colombia.

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de la comprensión escrita. Infancia y Aprendizaje.

.