

universitaria

La escritura académica

en la formación universitaria



Maria Inês **CÔRTE VITÓRIA**

narcea

La escritura académica

en la formación universitaria

Maria Inês Côrte Vitória

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Para Mateo y para Juliana

Índice

PRÓLOGO. *Miguel A. Zabalza*

INTRODUCCIÓN. El placer de escribir

- 1. DE LA ESCRITURA COMO CULTURA A LA ESCRITURA COMO COMPETENCIA**
 - Escritura y desarrollo personal
 - La escritura como cultura
 - La escritura como alfabetización social y académica
 - La escritura como competencia académica
 - El contenido de la competencia: la escritura como proceso
 - Proceso en la elaboración de textos
 - Escritura y carrera académica
 - Escribir para publicar
 - La escritura como marca visible de identidad y estima académica
- 2. ¿CÓMO ESCRIBEN NUESTROS ESTUDIANTES? EL DIAGNÓSTICO Y LAS CAUSAS**
 - El diagnóstico
 - La difícil (¿?) tarea de escribir
 - Si nuestros estudiantes escriben mal, ¿cuáles son las causas?
- 3. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. TOMAR DECISIONES, ASUMIR COMPROMISOS**
 - La didáctica de la escritura
 - La didáctica de la escritura académica: un espacio dilemático de toma de decisiones
 - La escritura como proceso de construcción de un texto
 - La escritura como praxis académica
- 4. COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD**
 - Coreografías y escritura académica

Coreografías y buenas prácticas docentes

Coreografías didácticas y tipologías textuales

La escritura en los estudios de grado: comentarios de texto, resúmenes, blogs, diarios

5. LOS GRANDES GÉNEROS TEXTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN, TRABAJO FINAL DE MÁSTER Y TESIS DOCTORAL

Trabajos finales de titulación: TFG y TFM

Los trabajos final de graduación en Latinoamérica: Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Uruguay

La tesis doctoral

6. EPÍLOGO. SIETE PRINCIPIOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES

La escritura académica como comunicación

La importancia de un cierto distanciamiento entre la escritura y el estudiante

La corrección del texto como ejercicio de autocorrección, mediada por el profesor, pero protagonizada por el estudiante

La importancia de la escritura de diferentes géneros textuales

No hay buena escritura sin una lectura constante

Evaluación de los procesos de escritura académica en la educación superior

Convertir la escritura en una rutina amable y afectiva

BIBLIOGRAFÍA

PRÓLOGO

La profesora Inés me ha pedido que escriba un prólogo a su libro sobre *escritura académica*. Ni qué decir tiene que para mí es un inmenso placer hacerlo. Conozco desde antiguo su pasión por la escritura, sentimiento que, además, compartimos. Hemos trabajado juntos en el uso académico de los diarios de clase y en otras muchas iniciativas que tienen que ver con el escribir y con formar a nuestros estudiantes para que aprendan y disfruten haciéndolo. Ése es también el objetivo de este libro y espero que quienes lo lean se animen a escribir y, si son docentes, a estimular la escritura entre sus estudiantes.

Con todo, puede que yo no sea un analista objetivo de lo que supone la acción de escribir. A mí me gusta escribir, lo que no suele ser tan frecuente. Yo lo necesito. Más que hablar, desde luego. Como persona introvertida que soy, no siempre me es fácil contar cosas, sobre todo cosas personales. Pero ese hueco lo resuelvo bien con la escritura. Y en lo que se refiere a la escritura académica, recuerdo que disfruté escribiendo mi tesina de licenciatura e, incluso, mi tesis de doctorado. Y he disfrutado con cada uno de los libros que he ido escribiendo en mi ya larga vida profesional. Reconozco que no siempre es sencillo escribir, que muchas veces cuesta trabajo arrancar y mantenerse en el tajo, pero si no desesperas acabas reencontrando la idea y volviendo a la tarea. Al final, ver que tu texto va avanzando es un proceso que se retroalimenta. Y llegar al final, verlo completo, es una sensación inenarrable que compensa todo los esfuerzos realizados. Lo dicho, me gusta escribir.

Hace unos años, en un congreso en Brasil, un colega colombiano, jesuita creo recordar o profesor de una escuela de jesuitas, hacía referencia en su conferencia a lo que denominó «Nueva escuela colombiana», movimiento pedagógico que se había extendido por una zona del país y que había logrado que las evaluaciones de los niños y niñas de esas escuelas superaran los, hasta entonces invencibles, resultados de las escuelas cubanas.

El conferenciante ponía el acento no tanto en el éxito de la propuesta cuanto en su sencillez. La marca diferencial del trabajo educativo en esas escuelas era que los niños escribían seis líneas de texto al finalizar cada sesión escolar. En esas seis líneas intentaban resumir y/o comentar lo trabajado durante la jornada. Seis líneas al finalizar la mañana y otras seis líneas al finalizar la tarde. Y así, cada día de la semana. Bueno, pensé para mí, es un ejercicio estupendo para hacerse con una muy buena rutina de escritura, acabarán siendo buenos en lenguaje.

Pero enseguida, la explicación del conferenciante vino a contradecirme. Y no piensen, decía él, que los beneficios se refieren únicamente a la escritura; esos niños

mejoraron en todas las materias del curso porque al final de cada sesión no solo escribían sino que escribían sobre los contenidos que se habían trabajado. El día que habían trabajado matemáticas su resumen-comentario de final de sesión era sobre las matemáticas; cuando la clase había sido de filosofía, era sobre lo trabajado en la clase sobre lo que debían hacer su resumen final. La esencia de esas seis líneas estaba en que suponían un repaso, una recodificación y conversión en texto de lo realizado en clase. Es la mejor expresión de lo que en este libro se señala como «escribir para aprender».

Me quedé muy impresionado con aquella aportación y, desde entonces, lo he venido aplicando yo mismo en mis clases universitarias. Reservo los cinco últimos minutos de cada clase para que mis estudiantes hagan un resumen o comentario de lo trabajado durante la clase. En seis líneas. No estoy tan seguro como el colega colombiano de que esa actividad mejore sustancialmente su aprendizaje, pero creo que sí les resulta útil. Revisan sus notas, se les ve con los ojos entornados y la mirada fija, concentrados en recordar lo sucedido en la hora y media de clase conmigo.

Muchas cosas se pueden decir *sobre la escritura* y el escribir. Algunas de ellas son importantes en todas las etapas escolares. Otras se refieren más específicamente a la universidad. La profesora Inés se refiere a las más importantes de ellas en este libro. Pero como me ha pedido que prologue su trabajo y algo he de decir también yo, déjenme que señale *tres aspectos de la escritura académica* que me parecen muy importantes:

Se trata de una actividad formativa que precisa planificarse

Si el alcanzar niveles prefijados en la competencia de la escritura constituye uno de nuestros propósitos formativos, esa intención debemos concretarla y planificarla, esto es, incluirla en el plan de acción del equipo docente. Debe formar parte de nuestra programación, al igual que lo hacen los contenidos de nuestra disciplina: con unos objetivos concretos; con la inclusión en nuestra metodología de aquellos aspectos de la escritura que nos toque trabajar; con su consideración en la evaluación. Por otro lado, el hecho de ubicarla en espacios y momentos específicos del itinerario formativo permite dejar constancia, como llamada de atención dirigida tanto a profesores como a estudiantes, de la secuencia en que se abordará su desarrollo y los compromisos vinculados a su aprendizaje (quién la enseñará, en qué curso, a través de qué género textual, con qué nivel de dominio).

Se trata de un aprendizaje que precisa enseñarse

«Enseñar» una competencia es diferente de «usarla». Uno de los errores frecuentes en relación a las competencias (sobre todo, las competencias genéricas, como la escritura) es que acaba asumiéndose que el mero uso de una competencia (escribir mucho, trabajar mucho en grupo, utilizar con frecuencia Internet, etc.) es suficiente para adquirir esa competencia. Pero tal perspectiva resulta contradictoria con la propia idea de

lo que es una competencia. Si realizar repetidamente una actividad bastara para dominar la competencia a la que esa actividad se refiere, daríamos por supuesto que las competencias son eso, puros aprendizajes prácticos. Visión alejada de la perspectiva tridimensional de las competencias (conocimientos + habilidades + actitudes).

«Enseñar» una competencia incluye adentrarse en ella tomando en consideración todos sus componentes: explicar la teoría que da fundamento a la competencia; realizar las prácticas que ayudarán a consolidar las tareas vinculadas a ella; reforzar las actitudes que condicionan el dominio correcto de la competencia. Este proceso que vemos claro en las competencias vinculadas a las disciplinas, recibe menos atención cuando se trata de competencias generales como la escritura.

Se trata de una competencia que precisa graduarse

Las competencias poseen, por lo general, una estructura jerárquica, con diversos niveles de dominio que se van sucediendo secuencialmente en una progresión en la que los niveles inferiores dan paso a niveles superiores. De ahí que un aspecto fundamental del trabajo por competencias tiene que ver con la particular forma en que estas se distribuyen a lo largo de la malla curricular siguiendo una secuencia coherente y progresiva. Las diversas modalidades de la escritura exigen que esa secuencia esté bien estructurada. Algunas Facultades, por ejemplo, se proponen como objetivo final en esta competencia el que sus estudiantes, al acabar su carrera, sean capaces de presentar una comunicación escrita a un Congreso de la especialidad. Obviamente, para poder llegar a ese propósito complejo de escritura científica, la propuesta curricular de esa Facultad debe ir escalonando diversos niveles y modalidades de escritura a lo largo de los cursos de manera tal que, cuando esos estudiantes lleguen al último año, estén en condiciones de asumir la tarea compleja de construir ese *paper* científico.

Desde el punto de vista del diseño curricular, eso significa que ha de quedar bien establecido qué aspectos de la escritura se trabajarán en el primer año, qué aspectos en el segundo, cuáles en el tercero, y así hasta llegar al último en que los estudiantes ya han de ser capaces de recorrer todo el proceso que les lleve a redactar y presentar en público su trabajo científico: saber identificar un problema, saber documentarse, saber hacer síntesis, saber argumentar, saber citar, saber construir una comunicación científica, saber construir una presentación y saber presentarla ante un auditorio experto.

En resumen, escribir es una competencia que tanto profesores como estudiantes precisamos aprender, enriquecer y llegar a dominar con propiedad y belleza. Y estaría bien que fuera, a la vez, una actividad que nos permitiera disfrutar tanto del proceso de escribir como del producto de nuestra escritura.

Lo que desconsuela más de la actitud de algunos estudiantes es que han convertido el placer de escribir en el suplicio de escribir y eso ha transformado sus expectativas. Si viven el escribir como sufrimiento, como suplicio, como fuente de inseguridad, no habrá didáctica capaz de recuperar su deseo. Lo que, a veces, resulta preocupante es el pensar

si hemos sido nosotros, sus profesores, quienes hemos provocado ese sentimiento de rechazo. Cuando el hacerlo bien o perfecto se convierte en más importante que el hacerlo, cuando la ausencia de una coma o un acento acaba teniendo más valor que el esfuerzo expresivo realizado al construir el texto, se produce un cortocircuito en las propias emociones.

Hay una leyenda urbana que insiste en esa visión de sufrimiento. Hasta algunos buenos escritores insisten en ello.

En una conferencia que impartió en la Universidad Complutense de Madrid el gran escritor colombiano Álvaro Mutis¹ confesaba que para él leer es un gran placer pero no así escribir:

«Cuando escritores, colegas míos cuya obra admiro, me dicen que sienten un placer infinito al escribir, no es que no les crea... es que me cuesta un trabajo horrible imaginar eso. Para mí escribir es una lucha con el idioma. El pintor tiene un lienzo en blanco, y lo va llenando de colores. Pero el lienzo está en blanco, entregado a él totalmente, a lo que él haga. El músico tiene una gama de sonidos, una manera de aprovechar esos sonidos. En cambio, los escritores nos las tenemos que ver con las palabras; con las que hablamos con el peluquero, peleamos con el taxista, discutimos con el amigo, hacemos una vida diaria que gasta y desgasta las palabras. Y esas mismas palabras son las que tenemos que sentarnos a usar para darles un brillo, para darles eficacia, para que nos ayuden a que Maqroll el Gaviero no haga más burradas de las que normalmente hace. Entonces esas palabras, cuando se unen unas con otras en una forma inesperada, toman un brillo especial, saltan y se escapan de esa cosa usual, gris, cotidiana... Ahí está el sufrimiento: en buscar la otra palabra, la manera de usar algo que está gastado y usarlo como nuevo. Y a mí eso me hace sufrir y me parece un infierno.»

Mutis habla de lucha y, sin embargo, lo que queda más claro es ese gran placer que, al final, encuentra cuando las palabras adquieren ese brillo tan especial y le hacen escapar de las rutinas cotidianas. Porque no cabe duda de que también es condición humana que tendemos a aprender y fijar aquellas conductas que nos producen placer y en tanto que nos producen placer.

La educación está llamada a cerrar ese círculo casi imposible de hacer compatible el placer con las reglas. Todo lo contrario del mensaje que algunos políticos y educadores cenizos tratan de transmitir vinculando la educación al sufrimiento y el sacrificio.

Aprendemos cosas para poder disfrutar más de la vida y de nuestro conocimiento. Es cierto que con el conocimiento sucede que, para poder disfrutar de él, uno ha de transitar primero por fases menos gratificantes y que requieren esfuerzo. Pero, al final (y también durante el proceso de aprendizaje), uno tiene que disfrutar de lo que está haciendo y ver claro que ese disfrute aumentará a medida que aumente su dominio de lo que aprende.

Como en el aprendizaje de la música, de los idiomas o del baile, uno puede entender que primero debe aprender con esfuerzo (pero sin renunciar al placer) para poder, después, disfrutar con lo que ahora sabe hacer pero antes no sabía. Con la escritura sucede algo parecido. Aunque siempre tiene que ser placentero escribir, ese placer se hace más fuerte e intenso cuanto más dominio se posee de esa competencia. Es el placer de escribir.

Y hasta podría considerarse que uno ha alcanzado un nivel válido de dominio de la escritura cuando deja de pensar en las reglas y comienza a jugar con el idioma, con la

sintaxis, con el contenido y la estructura de los textos que escribe. Ahí comienza el arte.

MIGUEL A. ZABALZA

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

El placer de escribir

Partiendo de que este libro está dedicado a los que se interesan de modo general por la enseñanza de la escritura, podemos decir que tenemos una cierta tendencia a considerar el proceso de escritura bajo el punto de vista pedagógico, como si esta importante actividad humana dependiese solamente de aspectos instrumentales y cognitivos. Tal perspectiva, a pesar de arrojar luz sobre algunas dimensiones de la adquisición de la lectura y la escritura, y sus respectivas especificidades, está lejos de dar cuenta de toda su complejidad y de los distintos matices que envuelve la escritura académica en la Educación Superior.

El hombre no es el mismo cuando posee las capacidades de leer y escribir pues rompe el inmediatez propio de la palabra oral. Se ha llegado a decir, incluso, que la escritura respondería al deseo humano de inmortalidad frente a la angustia de saberse finito y limitado. Por la escritura el hombre se expande, deja marcas, asume riesgos, se expone. A propósito de esto, podríamos decir que la voluntad de escribir y la conciencia del valor que ser competente en la redacción de textos tiene para el desarrollo como personas y ciudadanos, son condiciones indispensables para emprender esta tarea.

Es importante, además, tener en cuenta que, sin un acceso constante a la lectura, la mera producción de textos se hace difícil, costosa y, no pocas veces, sacrificada y deprimente. La escritura es una competencia que nunca avanza aislada. Precisa de la capacidad de meterse en la vida e implicarse en las experiencias (para tener qué contar), y del hábito de leer (para saber cómo hacerlo). Esta circunstancia debe estar presente en cualquier planificación educativa orientada a la adquisición de competencias en el dominio de la escritura. Es preciso, además, crear ambientes en los que los estudiantes se sientan estimulados y movidos a establecer una relación dialéctica constante entre su propia producción escrita y buenos modelos de referencia.

No podemos olvidar que el acto de escribir es un poderoso instrumento de reflexión. Al escribir, además de comunicar sus percepciones a otros, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo. Escribir confiere a quien escribe el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a su audiencia, concibe propósitos, desarrolla ideas, elabora borradores, produce anotaciones y acaba configurando un texto que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. Escribir con más eficacia requiere cuidar todo este conjunto de actividades que comprende el acto de escritura, no solamente centrar el esfuerzo en el producto final, como suele suceder a muchos

estudiantes.

Un principio básico del escribir bien es tener claro que la meta no es acabar un trabajo o completar un número determinado de caracteres, sino hacerlo bien. El otro principio a tomar en consideración, ya lo hemos mencionado: tiene que ver con los objetivos de escribir, esto es, con la necesidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje. Pero eso no será posible a menos que el propio proyecto formativo de la institución académica lo facilite y garantice a través de una atención explícita a la formación en escritura. El estudiante aprende a escribir escribiendo y recibiendo un *feedback* permanente por parte de sus formadores. Orientar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los estudiantes debería ser el método básico de instrucción. Leer lo que escriben los colegas, explicar las impresiones personales que causan estos textos y escuchar las opiniones de otros sobre los propios textos son actividades importantes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Así, la escritura se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un componente de organización de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Como escribía Benveniste (1989) «el lenguaje está en la naturaleza del hombre, aunque no sea él quien la fabricó». Le parece pura ficción la idea de un hombre completo que encuentra un semejante y juntos crean el lenguaje. Y continúa: «Nunca encontramos un hombre separado del lenguaje y no lo podremos encontrar nunca inventándolo. Lo que encontramos en el mundo es un hombre hablando, un hombre hablando con otro hombre, y el lenguaje nos enseña la propia definición de hombre». Y ahí, en esa dimensión humana del lenguaje es donde aparece la escritura como la otra cara de la moneda de nuestra naturaleza humana.

La escritura, junto al lenguaje, nos hace humanos; nos permite expresarnos y conservar nuestro patrimonio individual y colectivo. Nos inserta en nuestro contexto cultural. Como decía Freire (1989), nos conecta con el mundo: la lectura de la palabra es siempre precedida de la lectura del mundo. Dice:

[...] aprender a leer, a escribir, alfabetizarse es, antes que nada, aprender a leer el mundo, comprender su contexto, no en una manipulación mecánica de palabras, sino en una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad. Además, el aprendizaje de la lectura y la alfabetización son actos de educación y la educación es un acto fundamentalmente político [...].

No deja de ser esta una importante constatación en el ámbito de la realidad. Ceñir la lectura o la escritura a actividades mecánicas, con valor meramente administrativo (cumplir con el trámite de completar los trabajos que se nos demandan), resulta un empobrecimiento notable de las posibilidades formativas de la escritura.

Por eso, justamente, la escritura posee una dinámica ágil y sutil, liberadora y, a la vez, socializante: transmite mucho más que lo que dice porque esconde/oculta sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su corpus todo tipo de significados, al punto de conseguir que las palabras se adecuen a los particulares intereses de las personas. La escritura, así entendida, asume un carácter indeterminado. Es resbaladiza,

variada, estructurada, explícita y, al mismo tiempo, ambigua, creativa y tradicional en cada nueva manifestación. Por tanto, se trata de ofrecer al estudiante universitario recursos variados y polivalentes de escritura académica, evitando modelos pre-establecidos de escritura y ofreciéndole posibilidades diferenciadas de elaboración de sus escritos académicos.

Se trata, también, de revisar algunos conceptos basados en teorías tradicionales (que priorizan la eficacia y la organización) para contraponerlos a los conceptos que se amparan en teorías críticas (que insisten en la reflexión y en la emancipación). Incluso habríamos de pensar en agregar a esa reflexión los enfoques que resaltan la importancia de la significación en la construcción del discurso. Eso nos permitiría avanzar hacia un abordaje de las tareas vinculadas a la escritura que trascienda los límites de una visión mecánica y protocolaria.

Sabemos que una teoría se define por los conceptos que utiliza para concebir la realidad en la que vivimos (o, quizás, en la que deseáramos vivir). Por eso, nos interesa asentar los procesos de escritura en enfoques caracterizados por la búsqueda de la identidad, por el estímulo a la diferencia, por la valoración de la subjetividad, por el multiculturalismo, por la significación y por la capacidad de decir lo que queremos decir. Yo escribo desde Brasil y comprenderán que en un contexto como el brasileño resulta difícil afrontar la escritura sin contemplar este universo social marcado por la heterogeneidad y por las contradicciones inherentes a cualquier realidad con tantas diferencias. Y esa cualidad polícroma del pensamiento debería proyectarse, también, sobre la escritura académica, y en realidad, sobre toda la formación que se ofrece en instituciones de Educación Superior.

Nuestros universitarios precisan tener conciencia de sí mismos, poder compartir sus procesos de reflexión personal, organizar una escritura que exprese lo que son y lo que quieren, identificar y formalizar sus proyectos personales, poner en valor su participación en el contexto social, garantizar su individualidad en los relatos colectivos. Todas ellas no son sino formas de actuar y de hacernos escuchar, maneras de dialogar con el mundo.

Lo anterior parte de entender la escritura como el primer acto que el estudiante realiza a favor de sí mismo. Ellos y ellas deben estar seguros, yo lo estoy, de que mantenerse confiados ante la pantalla vacía del computador o ante la página en blanco, y trabajar hasta que sus borradores, pacientemente elaborados y reelaborados, se conviertan en algo que tenga sentido para ellos, puede representar su forma de inscribirse en el mundo, su mundo, a través de la escritura. En ella quedarán plasmados nuestros deseos, inquietudes, preguntas, descubrimientos, conquistas y todo lo que forma parte de la totalidad de nuestra experiencia humana. Y esto es algo que siempre viene acompañado de placer, de deleite, de fruición y de sensación de reconquista del equilibrio.

Así lo han vivido las personas que han hecho de la escritura una parte relevante de su mundo. Son muchas las contribuciones que nos aportan los diferentes autores con respecto a esta sensación personal de trabajo, placer y éxito en el escribir. Jorge Luis

Borges (2007) escribía:

[...] El trabajo esencial del escritor consiste en distraerse, en pensar en otra cosa, en fantasear, en no apresurarse para dormir, sino imaginar algo... Y luego viene la ejecución, que ya es el oficio. Es decir, no creo que sean incompatibles las dos cosas. Además, creo que cuando uno está escribiendo algo más o menos bueno, uno no lo siente como una tarea, lo siente como una distracción. Una distracción que no excluye la inteligencia como tampoco la excluye el ajedrez, que me agrada mucho y que me gustaría saber jugar [...]

Pero también queremos resaltar que los escritores consagrados hablan bien y mal acerca de la percepción que tienen sobre la escritura. Conviene destacar esta dicotomía porque históricamente nos habituamos a sacralizar el libro y por consecuencia a los autores y teóricos. Pero esa sacralización no siempre se corresponde con la realidad. Primero porque, como ellos mismos señalan, una hoja en blanco acepta todo lo que escribas sobre ella y, por tanto, no todo lo que está en un libro merece ser valorado como algo pertinente y útil desde el punto de vista de la academia o la ciencia. Segundo, porque no solamente los otros (entendiendo por «otros» todos los que escriben y publican) tienen ocurrencias interesantes para contar; nosotros también las tenemos.

Aunque nuestra escritura se presente como algo que no modificará el mundo, ni cambiará el rumbo de la historia, incluso así, nunca deja de ser importante poder hacer nuestros propios escritos, pues si conseguimos expresar con claridad nuestras ideas y, con eso, alcanzamos a encontrar y a compartir nuestras ideas con los lectores, si conseguimos que lo que hemos escrito les afecte de alguna manera, ya podemos decir que nuestra escritura logró ser una contribución importante.

Pero, por si eso no bastase, todavía nos queda aceptar que *nuestra escritura es importante* por una razón bien simple, *porque es nuestra*. Solo por esto ya merece ser valorada, pues tiene un lugar garantizado en nuestra historia personal y colectiva. Tal vez nos hemos habituado a encarar los escritos ajenos como superiores a lo que nosotros mismos podemos decir. Algo que nos hace sentir como estar en medio de gigantes, cuando nos consideramos tan pequeños. Y esto es una equivocación. Del esfuerzo exigido para escribir nadie se escapa.

Lo que tal vez diferencie a los que escriben de los que no escriben es que los primeros saben que el esfuerzo que exige escribir viene seguido de placer, de sensación de autosuperación y de construcción de una autoimagen más positiva de nosotros mismos. A veces la escuela comete el error de acostumbrarnos a ser benevolentes y solidarios con la escritura ajena pero implacables con la nuestra.

Me atrevo a proponer, humildemente, a los estudiantes que eventualmente estén leyendo estas líneas, que la generosidad y admiración que dedican a los otros que escriben no se agote y se extienda también a las producciones escritas por ellos mismos. Es justo que los escritores noveles también disfruten de esa alegría que acompaña a todo escritor cuando el texto está terminado. De ahí la importancia de que primero escribamos para nosotros mismos, sin comparaciones con nada ni nadie, ni siquiera con nosotros mismos.

Si nuestra escritura logra expresar honestamente los saberes y percepciones acerca

del mundo, de la vida y de los conocimientos que hemos construido a lo largo de nuestra trayectoria académica, en ella y a través de ella se revelará e irá configurando aquello que somos y lo que queremos ser. Nuestra escritura desvelará nuestras certezas y, también, aquellas cuestiones que nos inquietan. Permitirá que salgan de dentro de nosotros las muchas historias contenidas y no contadas. Y todo ello es fuente de satisfacción, independientemente de que tengamos un lector o millares de ellos.

Los nuevos formatos de expresión personal (blogs y webs personales, redes sociales, etc.) son una buena muestra del gran poder de atracción que ejercen sobre los individuos las diversas modalidades de comunicación y de expresión de los propios pensamientos. El hecho de que nos lean muchos o pocos lectores ocupa un lugar secundario (aunque esto no siempre está claro en este nuevo mercado de la comunicación horizontal), ya que el papel principal de este proceso es dar concreción a nuestra capacidad de llevar a cabo acciones expresivas mediante la escritura. Son nuestros escritos en diálogo con otros lo que importa. Este tipo de razonamientos son bastante habituales en pensadores consagrados en la escritura literaria y científica.

Pero no solamente los escritores consagrados tienen lugar en la historia cuando se trata de expresar el importante papel que juega la escritura en la formación de las personas. Los profesores tienen su lugar asegurado. Para preparar este trabajo he entrevistado a profesores y estudiantes españoles y brasileños y he obtenido de ellos ideas muy interesantes sobre su forma de vivir la escritura. A propósito de esto, un estudiante español dice (2015):

«[...] Mi trabajo en la facultad de Ingeniería es con números, fórmulas y ecuaciones. Pero no escribo mis monografías y mis reflexiones con números ni fórmulas. Hago eso con palabras, con frases que, organizadas, se concretan en un texto. En un texto hecho de palabras escogidas con cuidado para traducir lo que quiero transmitir [...]».

Idea similar a la que exponía otro estudiante español:

«La escritura es una expresión de las ideas a través de símbolos. Uso letras que forman palabras, que a su vez forman textos. Textos que reflejan lo que pensamos».

Otro profesor brasileño me decía (2015):

«[...] Lo queramos o no, estamos rodeados por las palabras y son ellas las que nos representan, las que nos hacen ocupar un lugar en el mundo en que vivimos [...]».

Y un profesor español (2015) señalaba:

«Escribir para mí es un proceso que envuelve una serie de factores sociales, culturales y emocionales que interfieren en la escritura. Es un proceso que se da en el plano objetivo y subjetivo. [...] La base para la escritura es para mí simple: es tener algo que contar y voluntad de plasmar en palabras escritas lo que tengo para contar».

La fuerza de la escritura para construir nuestra identidad y nuestro conocimiento la destacaba un profesor brasileño (2015):

«Siento voluntad de escribir para ejercer mi protagonismo, preciso convertirme en artífice de mi propia lengua porque eso me permite realizar e interiorizar esquemas previos que se ponen en continua relación con nuevos conocimientos y nuevas informaciones».

Otro profesor brasileño añadía:

«Escribir es para mí hacer un autorretrato de mi mente».

Y un colega español corroboraba:

«La escritura para mí es un ejercicio de auto-aceptación. Cuanto más escribo, más aprendo sobre mí mismo. Y ese es el placer de la escritura».

Y de forma poética, un estudiante brasileño concluía:

«La escritura para mí es una forma de descubrir lo que me habita».

En este diálogo entre profesores catedráticos y estudiantes, encontramos pistas valiosas de la riqueza que cada uno consigue percibir en el acto de escritura, visión opuesta de la escritura académica como algo ansiogénico, que causa agonía e inquietud, o algo burocrático que, simplemente, aburre. Lamentablemente, con demasiada frecuencia, la escritura es presentada como algo ligado al sufrimiento. Por el contrario, escribir debería seguir un curso natural como sucede con el hablar. Pero en la escritura la normalización (el acomodarse a las normas) suele ponerse por delante de la estimulación, con protocolos rígidos que atropellan los procesos naturales. Es algo que no sucede con respecto a la expresión oral. Para cada sonido emitido por niños pequeños que aprenden a hablar, hay un entorno que los anima a continuar en el proceso de aprendizaje del habla. No importan los errores, importa el deseo de aprender y reforzar la competencia.

Las primeras palabras que emitimos son siempre acompañadas de alicientes y muestras de apoyo por quienes nos rodean y, con eso, la sensación de seguridad crece y nos impulsa a hablar más, lo que genera más vocabulario y más júbilo, tanto por parte de quien está aprendiendo a articular el habla, como por parte de los que nos escuchan hablar. Esos estímulos externos, que se convierten en impulsos internos, nos mueven a continuar con intensidad en el proceso de aprendizaje. Y así, cuanto más nos expresamos oralmente, más alegría y satisfacción causamos en nuestro entorno.

Con la escritura, se da un proceso inverso: nuestros aciertos son considerados algo esperado, y nuestros errores merecedores de críticas, generalmente acompañas de ríos de líneas reprobatorias que salen del lápiz rojo del profesor recolector de errores. No es de extrañar que de forma bien temprana tendamos a percibir la escritura como un producto, no como un proceso. Un producto que, si no está bien hecho, genera crítica. Una crítica que nos hace tímidos y renuentes para escribir: cuanto menos escribo, menos riesgo de recibir críticas.

Así, el habla sigue un curso natural, mientras la escritura sigue un curso escolar o de instrucción, repleto de márgenes estrechos que impiden que las aguas de nuestra

creación sigan su curso con tranquilidad y calma. En palabras de Brecht: Usted tilda de violentas a las aguas de un río que arrastra todo, pero no llama violentos a los márgenes que lo aprisionan.

Precisamos revisar nuestros conceptos y equivalencias. Tal vez, poner en valor lo que nuestros estudiantes escriben puede ser un buen comienzo. En el momento en que valoramos la escritura del estudiante, esa escritura emerge con más poder. Claro está que todo tiene sus límites y es verdad que la escritura es una actividad más normada que el habla. Poner en valor la escritura no puede significar aceptar una premisa equivocada: ¡pensó-escribió!, es decir escribir como se piensa, sin elaborar el texto. Significa decir que creemos que la escritura es un acto necesario y posible que, a menudo, produce un placer equiparado al de cualquier obra de creación. Y si es verdad que ninguna palabra puede expresar por sí misma todo lo que deseamos decir, también es verdad que para cada sentimiento, cada sensación, cada necesidad, cada celebración, cada ritual, cada conquista y frustración existe una palabra que sola o acompañada de otras puede colmar nuestras aspiraciones. Si tuviéramos paciencia de buscar, la encontraríamos. Llamo a esto «escritoterapia». Mientras juego buscando las palabras que me faltan, ese movimiento lúdico me hace más creativa, más amena, más calmada, más auto-confiada. En otras palabras, acepto que mi escritura no siempre es exactamente como desearía que fuese, pero sé que es fruto de lo mejor que soy capaz de hacer en ese momento.

Aquí tenemos que detenernos: a veces, cuando se habla de escritura pensamos exageradamente que tenemos que alcanzar un resultado brillante y único. Las expectativas exageradas no solo no nos aportan nada, al contrario, nos crean dificultades pues nos retraen y detienen el proceso creativo. Lo interesante es escribir para hacer emerger de dentro de nosotros lo que ya está allí, envuelto en silencio. La escritura nos trae emociones, vivencias y percepciones que necesitan ser nombradas, necesitan ser organizadas en un registro escrito, al cual yo puedo volver siempre que quiera para mejorarlo, cambiarlo, ampliarlo o suprimir cosas. ¡Eso es escribir!

Es reconstruir a través de la escritura, y con un propósito concreto, lo que pienso, reflexiono, incorporo, rechazo, apruebo, dudo, de la totalidad de nuestras experiencias humanas. Y haciendo eso, nos conocemos mejor, nos analizamos con más profundidad, con menos censura y con una actitud de aceptación en relación a nosotros mismos. Por eso quiero insistir, una vez más, que el vocablo que mejor vehicula ese proceso es «placer». Un placer que solo siente quien escribe. Creo de veras que escribir es el primer paso que damos en favor de nosotros mismos.

Escribir también requiere esfuerzo ya que, como decía Lispector (1998), «no es fácil escribir. Es duro como quebrar piedras. Pero vuelan chispas y virutas como briznas de acero que se exparcan». La intencionalidad pedagógica de esta licencia poética, inserta en una de las obras de la escritora, es justamente señalar que los estudiantes tienen razón cuando dicen que la escritura, en este caso la escritura académica, no es tarea fácil. Es duro como quebrar piedras. Pero si consideramos que las rocas son agregados naturales de minerales y que no son producidas por la naturaleza de una vez sino que, por el contrario, se trata de un proceso que ocurre todo el tiempo en una constante

transformación, podemos aprovechar la analogía sugerida para referirnos a la escritura académica. Esta, al igual que las piedras, también depende de agregados de diferentes elementos oriundos del conocimiento acumulado a lo largo de la vida para lograr una escritura sólida, robusta, que es igualmente producida por la naturaleza: la naturaleza humana, que como tal es procesual, plena de discontinuidades y, por tanto, en permanente movimiento de estructuración y reestructuración.

La perseverancia nos da la paciencia para (re)escribir; el conocimiento específico de la escritura académica nos provee de los recursos que necesitamos para escribir; la lectura nos ofrece la ampliación de la visión crítica; la reflexión nos asegura la consistencia; la confianza en nosotros mismos y las escrituras académicas de las que somos autores tienen como resultado llevarnos al estatuto de autores y a la configuración del estilo personal de cada uno.

La escritura académica puede ser resumida así: es un ejercicio continuo de desvelarse, de conocerse, de descubrirse, de sorprenderse, de comprometerse, de asumirse primero como uno mismo, después como un ser en relación con los otros; es escribir, reescribir, elaborar, reelaborar, esbozar, corregir, auto-corregir, anotar, leer, releer, hacer, rehacer. Sin eso, todo el resto parece nada.

Y si me permiten acabar esta introducción apropiándome del pensamiento de una de las profesoras brasileñas entrevistadas para componer este libro, podría decir que, al fin y al cabo, este libro quiere hablar del aprendizaje, de pautas para favorecer la escritura de los estudiantes en la enseñanza superior, pero sobre todo quiere hablar del encantamiento, del deleite, de la fruición que puede proporcionar la escritura. Porque escribir es algo que exige mucho, pero que, también, da mucho a cambio.

Escribir es una habilidad que parece un niño jugando a esconderse. Se divierte cuando no encuentra la palabra justa y tiene que buscarla, pero nos premia con su risa cuando conseguimos decir exactamente lo que queremos decir. Lo que está dentro de nosotros parece no querer dejarse mostrar, pero si insistimos en la búsqueda, encontraremos nuestro estilo, nuestra forma, nuestro modo de colocarnos en el mundo a través de la palabra escrita. Y eso da placer. Es placentero como cuando descubrimos el escondite del niño y escuchamos su risa entre bosques y canciones.

Quisiera concluir con la idea inicial de que la escritura tiene que convertirse en un gozo, no en un sufrimiento. Esta idea del *gozo de escribir* se ha repetido en la literatura. Para Barthes (1997), por ejemplo, uno de los grandes placeres humanos es el de la escritura. Para este autor, la lectura nos conduce al deseo de escribir:

«Estamos seguros de que hay un goce en la escritura, aunque todavía nos sea enigmático [...] Deseamos el deseo que el autor tuvo del lector cuando escribía, deseamos el “ámame” que está en toda escritura.»

Gabriel García Márquez (1981) concordaba con esa idea:

«Estoy en contra del concepto que mantiene que el acto de escribir debe ser un sacrificio, y que peores sean las condiciones económicas y emocionales, mejor es la escritura. Creo que debes estar en un buen estado emocional y físico».

E Isabel Allende (1992) escribía, en sentido similar, algo hermoso:

«En los últimos veinte años, he aprendido que solamente una cosa es segura: nada me alegra más que escribir. Me hace sentir joven, fuerte, poderosa y feliz. Es tan estimulante como hacer el amor con un amante perfecto».

I

De la escritura como cultura a la escritura como competencia

La redacción escrita es una de las tareas fundamentales del trabajo universitario y, en general, del trabajo en instituciones académicas de todo tipo: universidades, laboratorios, institutos de investigación y escuelas superiores de formación. Docentes e investigadores, tanto los que empiezan su trayectoria en la vida académica como aquellos que ya han logrado posiciones más destacadas, dedican muchas horas (una gran parte de la jornada académica y, con frecuencia, mucho más) a escribir (y a leer). Las tecnologías de la información han multiplicado los usos de la escritura, y en las instituciones académicas circulan miríadas de mensajes de todo tipo.

En este capítulo nos ocuparemos de un conjunto particular de ellos: los destinados a generar y/o difundir conocimiento académico. Esos mensajes son el objeto de estudio de un área especializada llamada escritura académica, porque es producida por estudiantes y profesores, principiantes y expertos, en instituciones educativas para crear y difundir saber especializado (Russell *et al.*, 2009).

De todas maneras, la escritura es una actividad que ocupa tiempo y esfuerzo de las personas desde su primera infancia. El proceso de incorporación a la sociedad viene marcado, de alguna manera, por el progresivo dominio de nuestra competencia en la expresión oral y escrita. Competencia que se convierte en la mejor expresión de nuestro crecimiento como seres humanos sociales y cultos. A través de ella nos incorporamos al grupo social al que pertenecemos y a su cultura. A través de ella vamos posicionándonos como sujetos en los diferentes contextos por los que vamos transitando. Uno de ellos es el contexto académico y es a él al que se van a referir nuestras reflexiones.

Durante muchos años de nuestra vida, nuestra identidad (la forma en que nos sentimos y somos ante el mundo) está vinculada a la educación. Y durante todo ese tiempo, la escritura tiene mucho que ver con tres dimensiones escalonadas de nuestro desarrollo individual, con la forma en que se va construyendo nuestra identidad como sujetos. Esos niveles en los que opera la construcción identitaria son los siguientes:

- El nivel de sujeto como miembro de un grupo social del cual va a adquirir (o no)

el lenguaje y la capacidad expresiva.

- El nivel de sujeto como miembro de una categoría social especial, la de estudiante, al cual se le van a exigir condiciones particulares de dominio de la escritura.
- El nivel de sujeto como ser individual, con capacidades diferenciadas, que desarrolla (o no) de manera especial alguna de esas capacidades.

Obviamente, a quienes trabajamos en el ámbito de la escritura académica, el nivel que nos interesa considerar es el que se refiere a la figura de los sujetos como estudiantes; y lo que durante todo el periodo en el que dicha etiqueta constituye el marco de nuestra identidad, y se puede hacer para que dicha identidad se enriquezca y fortalezca. Pero resulta obvio que no podemos desconsiderar los otros niveles, especialmente el que se refiere a la importancia de la familia en el desarrollo de la capacidad expresiva de los sujetos.

Emile Genouvrier y Jean Peytard (1974), argumentan sobre el hecho de que el estudiante, en su función de locutor, es determinado por las relaciones con los niveles socioculturales con los que entra en contacto sucesivamente. Estos autores resaltan también que esos niveles reúnen peticiones e influencias variables. Los niveles constituidos por el *ambiente familiar* y por la *escuela* son dos momentos que se alternan en la vida del estudiante e influyen de manera significativa las relaciones del individuo-estudiante con el mundo que le rodea. Si esto es así, es en el ambiente familiar donde se produce el aprendizaje de la lengua.

Durante la primera infancia, la familia proporciona al niño recursos de lenguaje fundamentales, sea de la gramática, sea del léxico; sobre esos recursos se instaura la competencia del joven locutor. Esto significa que, al entrar a la escuela, el estudiante es capaz de comprender y de construir un gran número de frases, gracias a las cuales se van tramando nuevas estructuras lingüísticas. Así, el léxico del estudiante dependerá, en gran parte, de la capacidad de su ambiente familiar para mantener con él discusiones y diálogos, para orientarle en su curiosidad por temas diversos, para facilitarle el ingreso en lo que se ha convenido en llamar «clima cultural».

Es en el acto de multiplicar los intercambios lingüísticos con su medio, como el estudiante aprende a captar el sentido de las palabras que utiliza y extiende el área de su léxico. De ahí que las mayores desigualdades entre los estudiantes en relación a su propia lengua provengan de la mayor o menor calidad lingüística de sus ambientes familiares. En general, los ambientes familiares ricos lingüísticamente desarrollan el hábito de hablar bien y la aptitud para el discurso, mientras que en ambientes desfavorecidos no se ejerce esa influencia benéfica.

Felizmente, en palabras de Freire (1983), el medio nos influye, pero no nos determina. Y ahí es donde aparece la importante función cultural de las escuelas. Freire reafirma la necesidad de que educadores y educandos se posicionen críticamente frente a la educación, superando posturas ingenuas o «interesadas», negando con claridad la pretendida neutralidad de la educación. Según el autor brasileño, la educación debe de ser vivida como una práctica concreta de liberación y de construcción de la historia,

tanto la historia colectiva como la historia personal.

Volviendo al tema de la escritura, podemos decir que los aprendizajes en ese ámbito son gestados en la práctica social de la lengua y del lenguaje. Así, también en la escritura, necesitamos buscar prácticas emancipatorias que favorezcan la reflexión y la conciencia crítica tanto en la construcción de textos escritos como en el manejo del lenguaje y la lengua como prerrequisito para lograrlos.

Desde esta perspectiva, este primer capítulo intenta situar la escritura en la perspectiva amplia y compleja de su naturaleza como cultura y, a la vez, como herramienta académica. Y hacerlo desde una triple perspectiva: lo que la adquisición de la escritura supone en el desarrollo personal de los sujetos; lo que significa como competencia académica; y lo que implica en el desarrollo profesional de estudiantes y docentes.

Escritura y desarrollo personal

Se puede decir que, en las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, considerando, por un lado, las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y, por el otro, el conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los textos. Actualmente, un vasto campo interdisciplinar —desde la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación y la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques socio-cognitivos y el análisis del discurso— aparecen como nuevas posibilidades para abordar el trabajo educativo con la escritura académica.

También las aportaciones de la neurociencia nos han abierto nuevos campos de consideración sobre el desarrollo de las capacidades de los individuos y lo que eso significa en relación a la escritura.

Las bases somáticas de la escritura

Uno de los campos más prometedores de la investigación durante los últimos años es el que han ido generando la neurociencia. Intentando relacionar la competencia de la expresión escrita con los conocimientos generados por la neurociencia, dice Salas (2003) que la neurociencia, cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso, con particular interés en analizar cómo la actividad cerebral se relaciona con la conducta, pueden sernos de gran utilidad para entender mejor los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y, en consecuencia, poder enseñarles de manera más apropiada, efectiva e placentera. Algunas aportaciones interesantes que merece la pena traer a colación aquí son:

1. El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
2. Esos cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro.
3. Las distintas partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes.
4. El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia de cada sujeto.
5. El desarrollo no es simplemente un proceso de biológico; es también un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia.

Si hacemos una lectura de estas aportaciones desde el punto de vista del aprendizaje (en nuestro caso, del aprendizaje de la escritura), podríamos extraer las siguientes conclusiones:

1. *Si el aprendizaje es un proceso que cambia la estructura física del cerebro*, son precisas prácticas frecuentes de escritura y que los procesos de enseñanza se caractericen por situaciones y modalidades de escritura variadas en las que estén presentes el desafío, el conflicto cognitivo y dilemas que deben ser resueltos por el estudiante en el acto de escribir.
2. *Si esos cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro*, conviene que las actividades de escritura aprovechen esa plasticidad y se lleven a cabo en ambientes de aprendizaje variados, con consignas y demandas diversas y con focos de atención de naturaleza y dificultad graduada en aspectos como la linealidad textual, la organización de ideas y la objetividad de la expresión escrita.
3. *La idea de que las distintas partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes*, significa para nosotros que cada sujeto tiene su tiempo y lo que en unos resulta un proceso rápido y sin dificultades, en otros puede exigir más tiempo y más apoyos. En cualquier caso, el principio pedagógico es que se necesita respetar el ritmo de cada estudiante en la escritura.
4. *Si el cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia*, la consecuencia es similar a las ya señaladas en puntos anteriores: resulta importante que el estudiante sea expuesto a experiencias variadas relacionadas con la expresión escrita, desde las más técnicas y científicas hasta las más subjetivas y literarias.
5. *Si el desarrollo no es simplemente un proceso biológico sino un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia*, no vale la creencia bastante extendida de que la capacidad de escribir está vinculada a las cualidades innatas de cada uno. No vale decir que «yo para esto no sirvo». A escribir se aprende escribiendo, viviendo en un contexto en el que se lee y se escribe con naturalidad, como algo que es consustancial con nuestra estilo de vida. Y eso ha de comenzar en las familias, continuar en la escuela y convertirse en una rutina cotidiana en

nuestra vida. La riqueza de nuestras experiencias (tanto en lectura como en escritura) resulta fundamental para el establecimiento del hábito. Y, por supuesto, es conveniente que la cantidad y la calidad de la lectura se vea complementada con situaciones variadas de escritura tanto en la modalidad de textos, como en las consignas, en el tipo de producto a alcanzar, etc. A cada tipo de input el estudiante responderá de forma distinta, lo que favorece la activación de mecanismos de búsqueda y procesamiento de informaciones que resultarán esenciales para el enriquecimiento de la experiencia.

Boujon y Quaireau (2000) hicieron algunas aportaciones interesantes relacionando escritura y cerebro. Resaltamos las que podrían interesarnos más en el tema que tratamos:

- a) Nuestra capacidad lingüística no es independiente de nuestro reloj biológico lo que hace que nuestra capacidad de procesamiento vaya variando según las variaciones de nuestro cuerpo.
- b) El sueño es necesario para todos los procesos vinculados a aprender.
- c) La capacidad de atención varía a lo largo del día: aumenta regularmente desde que nos levantamos pero se detiene al inicio de la tarde.
- d) La presencia de otra persona facilita las pruebas más simples pero dificulta las más complejas.
- e) Los estudiantes distraídos no necesariamente presentan déficit de atención.
- f) La capacidad de automatizar es determinante para la adquisición de las competencias académicas.

En definitiva, que leer o escribir es una actividad que afecta a la persona humana en su conjunto y exige la participación consciente y activa tanto de nuestro cuerpo como de nuestra mente (que, al final, también es nuestro cuerpo y depende de él).

Jensen (2000) es otro autor que, partiendo de la neurociencia, plantea un listado de las diferentes cualidades del cerebro, cada una de las cuales tiene importantes implicaciones en el aprendizaje, la memoria, y el trabajo educativo en las escuelas. Comentaremos solo algunas de ellas, que podemos relacionar con la competencia de la expresión escrita. Jensen se refiere a distintos tipos de cerebro que podemos relacionar con la escritura académica:

- *El cerebro social: las interacciones y el estado social impactan los niveles de hormonas.* Conviene que la expresión escrita sea un proceso interactivo, compartido, dialogado y discutido con los demás estudiantes y profesores. Que una misma expresión escrita sea sometida a más pares de ojos, de modo que una mirada enriquezca la otra.
- *El cerebro emocional: cómo las amenazas y las hormonas afectan la memoria, las células y los genes.* Es importante que las experiencias de escritura se revistan de

implicación personal, de satisfacción, de posibilidad de crecimiento intelectual. Que sea una experiencia validada como legítima, verdadera, apropiada y adecuada, lo que no significa decir que deba estar libre de críticas necesarias y procedentes.

- *El cerebro adaptativo: cómo la aflicción, el cortisol y los estados alostáticos impactan el aprendizaje.* Es importante tener en cuenta que difícilmente producimos bajo tensión. La expresión escrita requiere un ambiente adecuado, un silencio necesario para evitar otras formas de estimulación que distraiga al estudiante de la idea que está desarrollando, y tranquilidad para realizar la escritura con la atención y vigilancia necesarias para quien realiza un acto artesanal.
- *El cerebro paciente: el factor tiempo en el proceso de aprendizaje.* Resaltamos aquí el tiempo y el ritmo de cada estudiante para realizar la expresión escrita. Cada uno, de acuerdo con su carga genética e influencia contextual producirá su escritura de acuerdo con su compás. Respetando las exigencias de los plazos en la enseñanza superior, es conveniente que el estudiante (re)conozca su estilo propio y lo adecúe a las exigencias de la universidad, al mismo tiempo que ejercita la gestión del propio tiempo para la realización de sus trabajos.
- *El cerebro que recuerda: cómo nuestras memorias son codificadas y recuperadas.* Los inputs que se presentan a los alumnos en forma de recuperación de vivencias o informaciones son importantes actividades para el desarrollo del cerebro memorable. En el acto de recordar, el estudiante reconstruye su versión del hecho que va a contar por escrito.

Lo que en definitiva nos deja claro la neurociencia es que la competencia en escritura se desarrolla desde elementos que incluyen aspectos genéticos, pero también sociales, culturales y afectivos. Es cierto que la actividad de leer y escribir presupone la utilización de habilidades perceptivomotoras; que es condición necesaria a la lectura mantener intacta la habilidad lingüística con relación a sus componentes semánticos, sintácticos y morfológicos (Condemarin, 1985); y que el aprendizaje de la lectura y de la escritura presuponen el descubrimiento y la asimilación del sistema de representación del lenguaje por parte del estudiante. Todo ello nos lleva a comprender que aprender a escribir, con las exigencias que la universidad plantea, es un proceso complejo y que, por tanto, la escritura de textos académicos es un proceso largo y no exento de dificultades.

La escritura como inteligencia lingüística

Aprender a escribir en la universidad significa desarrollar aptitudes relacionadas con nuestra inteligencia lingüística. A este propósito, la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1998) aparece como el contrapunto al paradigma de una única inteligencia. Gardner propuso que la vida humana requiere el desarrollo de varios tipos de inteligencia, identificando y definiendo ocho tipos distintos de inteligencia, número

provisional que luego sus colegas han ido ampliando. Lo que nos interesa en este apartado es la *inteligencia lingüística*, entendida como la capacidad de dominar el lenguaje como medio de construcción y representación de nuestras propias ideas y como herramienta de comunicación con los otros. Para Gardner, la *inteligencia lingüística* no hace solamente referencia a la habilidad de comunicación oral, sino que incluye a todas las formas de transmitir mensajes como la escritura y la gestualidad.

Esa inteligencia es transversal a todas las culturas. La capacidad para expresarnos mediante el lenguaje y la escritura es una de las características que nos distinguen como seres humanos. En ella tenemos una herramienta que nos ha permitido sobrevivir en entornos adversos, entender mejor nuestro contexto y vivir en sociedad. Es nuestro gran patrimonio como especie, gracias al cual hemos sobrevivido pese a los muchos problemas a resolver para lograrlo. La realidad no es algo fácil de ser comprendido y expresado en palabras, así que la manera de formular explicaciones acerca de ella, tampoco lo es.

La mayoría de las personas nacen con la capacidad de aprender el lenguaje, pero no todas desarrollan de igual manera su dominio del idioma materno. Y es posible que en algunas situaciones notemos que no tenemos el control sobre las palabras; que nuestra inteligencia lingüística no está suficientemente desarrollada como requiere el contexto. Justamente por esto es importante considerar la inteligencia lingüística como una capacidad que se va construyendo a través de procesos con picos y valles: considerando su nivel en cada momento o situación, podemos saber hasta qué punto somos hábiles haciéndonos entender y entendiendo lo que nos dicen, sea en la oralidad, sea en la escritura.

Para el mismo autor, esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que el uso del lenguaje permite que nos acerquemos a nuestros objetivos y, por lo tanto, tener más o menos inteligencia lingüística repercute en nuestras posibilidades de gestionar problemas, abordar proyectos o incluso mantener relaciones saludables con otras personas. Es fácil reconocer lo importante que esta capacidad resulta en el periodo universitario.

Como en todas las inteligencias, al escribir y, por tanto, elaborar un texto, se produce en nosotros un desdoblamiento de perspectivas de análisis: actuamos como autores pero podemos tomar distancia del proceso de ejecución para poder actuar, también, como revisores de nuestro propio texto. Lo cognitivo (transformar la idea en texto) se combina con lo metacognitivo (analizar y valorar nuestra *performance* como autores). La buena escritura precisa de un buen ajuste entre los dos componentes básicos de toda acción: la conducta y el pensamiento. Escribir es ejecutar señales gráficas sobre un soporte físico o virtual (es, por tanto, hacer algo); pero *escribir es, ante todo, pensar*. Flavell (1976: 232) ha destacado la importancia de la metacognición en las actividades humanas de orden superior, como la escritura:

Metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos (...). Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se

refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo.

Por eso podemos decir que la metacognición es una dimensión intelectual que resulta indispensable para la escritura. Pero podríamos decir, de la misma manera, que la escritura es un tipo de actividad humana que favorece el desarrollo y fijación de la capacidad metacognitiva de los sujetos. La escritura nos lleva a desarrollar un texto (como acción material) mientras operamos mentalmente sobre la propia acción que realizamos. Es decir, se trata de una acción a través de la que escribimos lo que pensamos mientras vamos pensando y tomando decisiones sobre lo que escribimos.

Puede existir, desde luego, una escritura que no implique pensar (los meros copiados, el corta y pega) pero lo normal es que quien escribe vaya manteniendo una especie de diálogo consigo mismo o con la audiencia en relación a lo que está escribiendo, valorando su pertinencia y su adecuación al propósito que le ha movido a escribir. Son frecuentes en las películas esas escenas en las que alguno de los personajes escribe algo pero, al poco, se queda mirando el texto y arruga malhumorado el papel para arrojarlo al suelo. Por alguna razón, se le ve disgustado por lo que allí figura; quizás lo que escribió no se corresponde con lo que él quería decir, quizás lo que escribió no resulta adecuado, por exceso o por defecto, para la persona a la que va dirigido el texto. En cualquier caso, la escritura le está llevando a un posicionamiento metacognitivo.

Volviendo a Flavell, esa conciencia metacognitiva en relación a la escritura se operativiza a través de tres tipos de operaciones mentales: la planificación, la vigilancia (monitoreo) y la regulación del texto. La *planificación* permite tener una visión de conjunto del texto a escribir (su naturaleza, su propósito, sus características básicas) que ayudará a organizar el contenido del texto y a orientarlo a la finalidad perseguida. La *vigilancia o monitoreo* nos permitirá saber si el proceso de escribir va siguiendo los cauces previstos. La *regulación y control* nos permite ir estableciendo nuestra valoración sobre el desarrollo del texto. Esta conciencia metacognitiva va mejorando a medida que vamos teniendo práctica como autores reflexivos. En el contexto universitario la conciencia metacognitiva forma parte sustantiva de la capacidad de expresarse por escrito.

Dicha conciencia metacognitiva tiene efectos que van, incluso, más allá de las funciones comunicativas para extenderse al amplio espacio educativo de la *autorregulación* conductual y cognitiva. Flavell (1976: 260) señalaba que «se recurre a estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo y a estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el progreso en una tarea es una actividad metacognitiva». Es en ese sentido que ser capaz de volver sobre el propio texto, y corregirlo si fuera preciso, facilita nuestro espíritu de autoobservación y educa nuestra conciencia crítica. Algunos autores se han referido a este importante aspecto de la conciencia metacognitiva de los escritores (Sitko, 1998).

Esta perspectiva, que sitúa la escritura en el complejo territorio de las capacidades intelectuales y expresivas de los seres humanos, es la que utiliza Pérez Terán (2007: 108), que sitúa la escritura como resultado de la relación entre nuestra capacidad de

pensamiento complejo y nuestro dominio del lenguaje. Una de las conclusiones de su trabajo es la siguiente:

El lenguaje escrito es posterior al lenguaje interiorizado (LI) y presupone su existencia. De ahí que el acto de escribir implique una interpretación del habla interiorizada, y requiera una estructuración intencional de los significados. Así como el niño, de acuerdo con Vygotski, en su primera infancia construye en su interacción con el medio físico, «esquemas representativos», y en su interacción social, «esquemas comunicativos». Asimismo, el joven y el adulto deben lograr fusionar estas dos líneas que constituyen la dimensión dialógica y recursiva inherente al pensamiento complejo y, en su proceso de interiorización, permitir que el lenguaje tome control de sus facultades mentales y las convierta en palabras con significado.

La escritura como actitud y como esfuerzo personal

No es infrecuente vincular la tarea de escribir con la idea romántica del escritor que busca inspiración para escribir como si la escritura fuese una habilidad espontánea como conversar. El cine está lleno de referencias equívocas de ese tipo: personajes a quienes resulta fácil ponerse a escribir y alcanzar logros inmediatos (escribir como consecuencia del mero deseo de hacerlo) junto a otros que solo consiguen hacerlo cuando cuentan con una musa benefactora que estimula su creatividad. Pero, si nos situamos en el contexto académico y desestimamos fantasías poco productivas, nos encontramos con la realidad de que escribir es un trabajo, un oficio, una tarea que exige reflexión, elaboración de ideas, esquemas, borradores, revisiones, correcciones. Todas ellas son tareas que solo surgen y se mantienen si las características individuales de los sujetos, sus actitudes, sus creencias, su capacidad de esfuerzo lo permiten.

Las creencias de los estudiantes (sobre ellos mismos y su propia capacidad, sobre la tarea a realizar y la mejor estrategia a seguir para concluir la; sobre las audiencias a las que van dirigidos sus textos; sobre la importancia de la revisión-corrección; etc.) y sobre su influencia en sus escritos, ha merecido una notable atención en la literatura especializada en escritura académica, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de una segunda lengua (Mori, 1999; Nicolás, Manchón y Roca, 2016).

Obviamente, aunque las creencias constituyen un conocimiento notablemente estable y resistente al cambio (Wenden, 1987), a medida que los estudiantes van progresando en los estudios, si se genera un contexto adecuado de aprendizaje y perfeccionamiento de la escritura, esa confianza en sí mismos y en su eficacia como autores de textos se va incrementando. El *feedback* adecuado por parte de docentes y compañeros es una pieza fundamental. También lo es el organizar un contexto de aprendizaje adecuado en el que se combinen la importancia dada a la escritura junto a la confianza en las propias habilidades (Ford, 1992).

En el caso de las creencias, cuya influencia parece clara en el desarrollo de la escritura, la persistencia en el trabajo (para superar las primeras fases de más inseguridad y dudas), el establecimiento de un contexto amigable (donde predominen el apoyo y estimulación y no solo la mera corrección formal de los textos), la progresividad en el nivel de exigencia, y el *feedback* permanente, constituyen elementos básicos para que la

confianza en sí mismos y el sentimiento de autoeficiencia vayan mejorando: «*The learning context must offer a supportive environment for writing engagement so as to ensure the activation and control of learners' self-efficacy beliefs and self-regulation for writing*» (Nicolás, Manchón y Roca, 2016:67)

La persistencia en el esfuerzo es otra de las condiciones que impone el escribir. Mientras redacta, el autor de un texto relee lo que ha escrito, lo corrige y reformula repetidamente. Por lo tanto, el acto de escribir es similar a cualquier actividad que exige esfuerzo. Al final, ¿quién de nosotros, en el momento de escribir, no se ha sentido paralizado delante de la página en blanco? La dificultad de escribir, la sensación de estar lejos de una producción satisfactoria, los problemas para encontrar la palabra o la expresión correcta, todo ello, de algún modo, sobrepasa nuestra motivación inicial y no nos queda más remedio que acudir a nuestra convicción y capacidad de superar las frustraciones. A veces, lograr culminar un texto está vinculado a la capacidad para superar los momentos de estancamiento, aguantar la presión de la página en blanco sin saber por dónde empezar.

Como confesaba la Dra. Carlino (2005: 8), la persona se remueve inquieta dando vueltas al tema sobre el que ha escribir hasta que logra diseñar un esquema:

Y trabajé mucho, inquieta, hasta encontrar una estructura o eje organizador, lo cual ocurrió hace dos días. Durante ocho días estuve pensando cuál sería ese eje... hasta que «se hizo la luz» y eso fue posible por el hecho de haber podido sostener el trabajo de pensar, con ayuda de la escritura, durante más de una semana de incertidumbre.

La literatura está llena de ejemplos que dan fe de la lucha de los escritores por la elección de la mejor palabra. Son comunes las referencias a la incapacidad de encontrar correspondencia entre el lenguaje y lo que se quiere decir a través de sus signos; también menciones a la pérdida de control sobre la propia producción o a la sensación de ser incapaz de comunicar ideas o sensaciones complejas a través de un texto que se nos resiste. Escritores brasileños consagrados como Carlos Drummond de Andrade, en *Procura da Poesia* (1945) y João Cabral de Mello Neto, en *Fábula de Anfion* (1947), ponen bajo sospecha la idea de que nada ni nadie se interpone entre el escritor y su texto. Ellos dan fe de la rebeldía de las palabras, de su resistencia a la voluntad de aquel que escribe: unas veces dicen de más, otras dicen menos o dicen otra cosa; en cualquier caso, ellas, las palabras, no dejan de cambiar de sentido y significado a través del tiempo y del espacio, sin quedarse nunca estables y acabadas.

Tampoco es cierto que escribir bien sea un don. Muchos estudiantes se justifican en la resignada aceptación de que ellos no están hechos para escribir; que no poseen ese don que dejan para los «iluminados». Pero no es verdad. Es cómodo, pero no es verdad. La escritura es una tarea artesanal, una capacidad que se construye a medida que la utilizamos, a medida que nos esforzamos por combinar lectura y escritura a través de prácticas constantes y satisfactorias. La creencia de que la escritura perfecta solo es posible para unos pocos elegidos, dotados de condiciones especiales, aparta al aprendiz del hábito de la autocorrección, de la revisión y del ajuste permanente del texto.

Algunas diferencias objetivas, apuntadas por Cassany (1987), entre el comportamiento de escritores experimentados y escritores aprendices son interesantes en este sentido:

- Los especialistas están acostumbrados a leer y releer lo que escriben más veces que el aprendiz, más que el doble.
- Los especialistas están acostumbrados a corregir o retocar el texto más veces que los aprendices.
- Los especialistas se concentran en aspectos de contenido y de forma según el momento, mientras los aprendices atienden solamente la forma.

Estas diferencias son la expresión de una perspectiva radicalmente distinta con respecto a la importancia de esa actitud de revisión de lo que se está escribiendo. Lo que hacen los estudiantes, en la mayor parte de las ocasiones, es orientar la revisión a detectar posibles desvíos de la norma patrón. Esto es, una revisión normalmente superficial de las formas que no sirve para acrecentar el desarrollo intelectual del estudiante que, por lo general, guarda el texto «corregido» sin siquiera mirarlo. Por ello, el proceso de escribir de muchos estudiantes carece de esa condición fundamental que alude a la revisión y que se nutre de una actitud vigilante del trabajo propio por parte de quien escribe. Y sin ella no hay corrección ni, tampoco, reelaboración ni, por ello, posibilidad de aprendizaje.

Como cualquier fenómeno que implica la participación humana, también la escritura académica está llena de matices y sutilezas que escapan a cualquier tipo de modelo prescriptivo. Ninguna teoría del texto o definición de escritura académica sería capaz de captar la totalidad de tal proceso ni tomar en consideración el conjunto de factores personales que influyen en su desarrollo. Las causas y condiciones que conducen a una buena escritura son múltiples y, seguramente, inabordables en su conjunto.

Pero para quienes nos dedicamos a la docencia universitaria el aspecto clave a considerar es que no resultan suficientes las explicaciones simples. Simple e insuficiente es atribuir las dificultades en la escritura a un mal planteamiento de la enseñanza en los niveles anteriores de la escolaridad. Incluso aunque fuera cierto, en poco nos ayuda a superar las carencias con las que los estudiantes acceden a los estudios universitarios. Simple e insuficiente es atribuir los problemas en la escritura a los propios estudiantes o a sus condiciones vitales (su pobreza lingüística, su falta de motivación por el estudio, su dependencia de las TIC, su superficialidad, su falta de esfuerzo, lo poco que leen). Sin duda, todas esas características (en la medida en que se den en los nuevos estudiantes, lo que es discutible y ciertamente no generalizable) tienen su peso a la hora de analizar lo que sucede con la escritura académica. Pero, aunque resulte una explicación cómoda para los docentes, nos ayuda poco a saber cómo afrontarla.

Una explicación que pretenda ser más comprehensiva y, a la vez, más eficaz a la hora de afrontar el problema, nunca puede ignorar a la propia universidad y a quienes en ella ejercemos tareas educativas. También nosotros somos parte del problema y, desde luego,

debemos serlo también de su solución. Nada podemos hacer con respecto a lo que ya ha pasado (las etapas escolares anteriores en las que, en nuestra opinión, los estudiantes debieron consolidar su competencia en la escritura pero no lo hicieron).

Poco podemos hacer en relación al cambio de la forma de ser de nuestros estudiantes: nos llegan con 18 años y con una estructura mental y unos hábitos de aprendizaje notablemente consolidados; algo cambiarán, desde luego, en la universidad pero más por su propia voluntad y esfuerzo que por nuestras consignas. Por tanto, lo que nos queda como territorio de intervención es la forma en que organicemos los ambientes de aprendizaje, las coreografías didácticas tanto del conjunto de la institución (la organización del currículo, las demandas de documentos escritos; los apoyos institucionales para favorecer la lectura y escritura) como de cada una de las disciplinas (los trabajos de clase, las pautas de corrección de sus trabajos, el feedback a partir de sus escritos, etc.).

Es obvio que nadie consigue escribir sin poner empeño, fuerza y coraje por su parte. Nuestros estudiantes y nosotros mismos necesitamos de competencias personales para conseguir una buena escritura. Pero esas competencias solo se adquieren y consolidan cuando el esfuerzo personal, y las coreografías didácticas juegan a favor de la escritura.

La incorporación de lecturas sistemáticas, la conversión en hábito de los ejercicios de revisión y corrección de nuestros escritos, la presencia de todo aquello que nos lleve a la mejora de nuestros textos forma parte del contexto de condiciones que precisa la escritura académica. El éxito en la formación de escritores precisa de la conjunción de ambos factores: la dimensión personal de los estudiantes (su interés, su esfuerzo, su capacidad de resiliencia, sus hábitos lectores) y la dimensión institucional de las coreografías didácticas que pongamos en marcha (nuestra propia implicación y convencimiento de la importancia de escribir; la continuidad y graduación de actividades que impliquen elaboración de textos, los dispositivos de apoyo institucionales para la mejora de los estudiantes como autores).

La escritura como cultura

Analizando la escritura de los estudiantes, podemos percibir su comprensión del mundo. Dado el hecho de que la escritura es un producto cultural, siempre revela la cultura de una época, los valores que la sostienen y las costumbres que la caracterizan, así como las manifestaciones artístico-religiosas de las que dichas costumbres se revisten. La escritura es la traducción de símbolos en lenguaje, actividad que se remonta al inicio de la historia humana con los dibujos en cavernas, las primeras representaciones de imágenes que el ser humano realizó hace 25 mil años. Nos hemos demorado más de 20 mil años en alcanzar la escritura. Por eso podemos decir que la escritura es un producto genuino de la evolución cultural y que todo acto de escribir es una práctica cultural. No es la genética la que nos permite escribir sino la *cultura*. La genética está en la base de la función simbólica que nos permite construir e interpretar representaciones, o sea, alcanzar el

manejo de un sistema simbólico y perfeccionarlo. El cómo nos movamos en él, lo llenemos de significados y nos apropiemos de los códigos vigentes nos viene dado por la cultura.

Pero la forma en que cada estudiante se aproxima e integra en la cultura resulta muy diferente de unos a otros. Algunos encaran el proceso como simple práctica social o como algo propio de los ambientes de enseñanza y aprendizaje a los cuales nos hemos de sujetar obligatoriamente en nuestros primeros años de vida. Para ellos y ellas la escritura tiene que ver con tareas escolares y, solo marginalmente, con la integración en la sociedad, una sociedad en la que la lectura y la escritura están presentes en casi todos los órdenes de vida. Es una perspectiva utilitaria. Para otros estudiantes, la escritura es una herramienta con funciones más esenciales y autorreguladas: es importante para ellos mismos, para la construcción de su identidad (incluida la profesional), para la expresión de sus pensamientos y vivencias. La escritura de poesías y diarios que solamente nosotros mismos vamos a leer es un buen ejemplo de eso.

Por ello, parte de nuestro trabajo como docentes es tratar de que todos nuestros estudiantes superen la visión utilitaria de la lectura y escritura para alcanzar una perspectiva más llena de sentido personal y profesional. Que la lectura y la escritura lleguen a constituir una ventana abierta a la cultura, al conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, a la construcción de su sensibilidad y su sentido moral. Se trata de un ejercicio reflexivo de la escritura.

El estudiante familiarizado con obras escritas, aunque no lo haga siempre de forma reflexiva y consciente, está más capacitado para adaptarse a las formas culturales que canalizan la transmisión de la información por escrito. Es por eso que, a veces, aunque consideremos que la enseñanza superior, dada la naturaleza del curso que estemos enseñando, no es un atelier de formación de poetas, eso no significa que no puedan estar presentes distintos tipos de escritura, de forma que esa variedad enriquezca y amplíe las distintas habilidades cognitivas de nuestros estudiantes.

Pensamos que ofrecer siempre la misma tipología textual a los estudiantes y requerirles trabajos escritos bajo consignas y propuestas muy similares sería lo mismo que ofrecer siempre los mismos desafíos cognitivos y esperar que ellos desarrollen todo el espectro de habilidades que esperamos (como hablantes, oyentes, productores de texto y lectores).

Así comprendida, la escritura académica en la enseñanza superior se convierte en un juego de elecciones y de seducción por parte de los docentes en el cual las palabras *diversidad*, *asiduidad* y *sistematicidad* representan las condiciones básicas de una metodología adecuada y apetecible. A este propósito, podríamos decir que las ganas de escribir y la conciencia del valor que tiene ser competente en la redacción de textos son condiciones indispensables para nuestro desarrollo como personas y ciudadanos.

Nuestro papel es integrar la escritura en el quehacer cotidiano de nuestras clases. Escribir esporádicamente no enseña a nadie a escribir mejor. Es a través del contacto sistemático con la escrita académica, del hábito de escribir, que nos preocupamos por la búsqueda de la mejor sintaxis, vocabulario y encadenamiento lógico de las ideas. Es la

práctica la que nos permitirá encontrar soluciones y saberes que ni imaginábamos que existían y que, mejor que peor, nos son accesibles. Es lo que algunos autores han denominado la *función generativa* del lenguaje escrito. Es esa virtualidad del escribir que nos lleva a que vayan apareciendo en el texto escrito elementos que inicialmente no estaban en la idea que deseábamos transmitir, pero que la propia dinámica del proceso ha hecho que vayan apareciendo.

El texto es algo que se va construyendo desde la perspectiva de una *génesis* progresiva, de la *equifinalidad* (el resultado final del proceso no depende de cómo el proceso se inició sino de cómo se ha ido desarrollando). Los novelistas explican que ellos inician sus novelas con una idea narrativa determinada pero que, a medida que el trabajo va avanzando, sus personajes comienzan a adquirir vida propia y el resultado final poco tiene que ver con sus previsiones iniciales. Y lo mismo sucede cuando se escribe un ensayo o una tesis doctoral en la universidad. Es lo que me está sucediendo también a mí con este libro: a medida que avanzo voy teniendo más claras las ideas iniciales y se va enriqueciendo la planificación previa con la que comencé; tampoco sé cómo será todo esto cuando el libro, en su enésima versión, esté finalizado.

La función social de la escritura

Aunque muchos de los déficits de la educación con respecto a la lectoescritura ya se hayan superado —en esto Brasil no es diferente a lo que se ha producido en otros países de nuestro contexto— hay todavía mucho que hacer sobre las formas de realizar una escritura con sentido tanto para quien la produce como para quien la lee. De esta forma, las reflexiones sobre la actividad escrita y sus posibilidades de perfeccionamiento y progreso en el desarrollo general de la competencia lingüística y comunicativa llevan a destacar que se necesita tomar conciencia del valor que todo texto escrito adquiere para la sociedad. Esta función social es una de las razones relevantes para reforzar la escritura en la universidad.

En el fondo, aunque hablamos de escritura académica, carecería de sentido pensar en la escritura como un recurso meramente académico, riesgo que, ciertamente, aún corremos. No son pocos los estudiantes, también entre los universitarios, que entienden que ya escriben lo suficiente en clase (o en relación a las clases) y renuncian a hacerlo en contextos diferentes a los académicos. Escriben porque se lo exigen sus profesores, pero no logran incluir la escritura en su vida. En estos casos, el pronóstico sobre la escritura no es demasiado positivo.

En este sentido, son absolutamente necesarias las aportaciones de analistas de la situación que indagan sobre el rol de la oralidad y de la escritura en la vida social, reflexionando respecto a los múltiples usos y funciones que una sociedad letrada otorga al modo escrito de la lengua. Con eso se quiere indicar que es absolutamente necesario proceder a la lectura de textos variados y sumergirse en su comprensión, reflexión y análisis, antes y cada vez que se emprenda la tarea de escribir. El estudiante

familiarizado con obras escritas, aunque no sea de forma reflexiva y consciente, está más capacitado para adaptarse a las formas culturales que canalizan la transmisión de la información por escrito.

La escritura, como herencia cultural y como medio extendido actualmente en la sociedad, ha asumido funciones y especializaciones muy presentes en la vida cotidiana de las personas. Las propias prácticas sociales han generado la necesidad del dominio de comprensión y creación de textos de muy diferentes tipos. La diversidad de textos con los que nos tropezamos cada día es muy amplia, abarcando desde textos más narrativos, hasta los más complejos y reflexivos, pasando por otros de carácter técnico/protocolario. Los más rígidos y fijos en su modo de presentarse son los que tienen uso más común por parte de los ciudadanos: forman parte del sistema burocrático de la organización social. Los que permiten una mayor libertad e interpretación no están exentos, sin embargo, de ciertas convenciones, como se constata tanto en los escritos literarios y periodísticos, porque constituyen ejemplos de escrituras que presuponen oficio, profesionalismo y arte.

En cualquier caso, estamos hablando de estudiantes universitarios y conviene recordar que la universidad solicita modalidades de escritura con rasgos y códigos propios, una escritura más reglamentada, más comunicativa y menos expresiva, más centrada en la pragmática y menos en la estética. Aunque este sea uno de los roles de la universidad, se hace conveniente reflexionar sobre la importancia de que se presenten a los alumnos diversidad de textos, pues defendemos que la competencia se produce en la combinación de unas escrituras más regladas con otras más reflexivas, artísticas y creativas.

Podemos pensar entonces que el desafío para los programas de escritura académica es lograr articular una propuesta de actividades de escritura con pautas bien definidas pero diversificando los tipos de texto. De la misma manera, debemos insistir, en la perspectiva de los tres componentes básicos para desarrollar la competencia en expresión escrita: *conocimiento, prácticas y actitudes*. Todas estas condiciones pueden evitar, o por lo menos suavizar, las dificultades encontradas en la tarea de aprender a escribir bien.

A este propósito, podríamos decir que la voluntad de escribir y la conciencia del valor que tiene ser competente en la redacción de textos para el propio desarrollo como persona y ciudadano, son condiciones inseparables para emprender esta tarea. Es importante, además, tener en cuenta que, sin un acceso constante a la lectura, la simple producción de textos se hace difícil, costosa y, no raras veces, sufrida.

La escritura como alfabetización social y académica

Ya hemos señalado que la escritura nos socializa en la cultura a la que pertenecemos. En ese sentido, resulta evidente que los jóvenes y adultos que llegan a la universidad son fruto de una cultura y una tradición escolares muy particulares de cada país. En los países del contexto latinoamericano, como es el caso de Brasil, esta condición histórica

es todavía más relevante porque se agrega a situaciones, de partida, muy negativas, o por lo menos, notablemente carentes. La cultura escolar se entremezcla con la situación social y económica de los sujetos. El problema no es que los sujetos sean analfabetos, sino que son sujetos con escasa autonomía y sometidos a poderes fácticos. Y, en este sentido, tanto la lectura como la escritura adquieren sentidos complementarios; no se trata solo de aprender a leer y escribir, sino del esfuerzo por liberarse, por hacerse más autónomo, por ser más capaz de defender sus derechos. Alfabetizar pasa a verse como un movimiento de construcción de la escritura, o sea, la organización de un modo de producción de un importante recurso sociocultural. Debido a ello, la alfabetización es considerada como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida de los sujetos, proyectándose, forzosamente, en su modo de inserción en la realidad social que les toca vivir.

Así, el simple hecho de que un individuo (o un grupo de individuos) sea capaz de reconocer signos y convertirlos en textos no es motivo suficiente para considerarlo alfabetizado. Ya no se entiende alfabetizar como una simple decodificación de signos lingüísticos, y mucho menos se limita a «enseñar» códigos. Más que eso, la alfabetización tiene que ver con la capacidad para leer el mundo, para traducir en palabras nuestro contexto y nuestras condiciones de vida.

La alfabetización es una de las formas de capacitación para que hombres y mujeres puedan llegar al ejercicio pleno de la ciudadanía. Por eso, en la perspectiva latinoamericana, la escritura, y la alfabetización en general, están muy vinculadas al apoyo de las políticas públicas que permiten la emancipación y la toma de conciencia crítica sobre el grado de libertad en el que se vive.

De esta manera, el escribir se incorpora al sentido más pleno de la educación. Y lo hace no con mero sentido instrumental que facilita la comunicación, sino en un sentido más sustantivo, como base de la construcción de la identidad de los sujetos; una identidad que recupere y valore las vivencias y conocimientos de cada grupo social. La perspectiva brasileña de la educación, con Freire como gran referencia, no acepta un sistema educativo cuyo objetivo sea facilitar el acceso de los sujetos al conocimiento de las clases dominantes.

Es preciso que la alfabetización garantice el reconocimiento de las experiencias y la cultura que cada sujeto trae del medio social del que proviene. Cuando se plantea la disyuntiva entre alfabetizado/analfabeto, se afirma que es alfabetizado el individuo que puede leer su mundo y el de los otros, aquel que tiene la competencia para transformar esa lectura en un texto. Una competencia que le permite interaccionar con sus pares y con la naturaleza, así como identificarse como parte de ese contexto.

El analfabetismo, más que una insuficiencia o falta de escolaridad, es un fenómeno de exclusión social y de marginación económica y política, algo que implica reducción de beneficios sociales y de derechos civiles, impidiendo el acceso a las varias formas de expresión de la cultura, con la consiguiente pérdida de valor social y desconsideración del propio patrimonio cultural.

Geraldi (1986) entiende el lenguaje como una actividad interactiva, que configura a

los sujetos que la practican, pero que también es constituida por esos mismos sujetos y por esa misma práctica. La adquisición de la lengua escrita presenta dificultades de naturaleza distinta a las que presenta la adquisición del lenguaje oral. Los problemas enfrentados, sea por el locutor-estudiante, sea por el interlocutor-profesor, acaban produciendo un ritual pedagógico que no siempre favorece las características fundamentales del lenguaje: el establecimiento de una interlocución significativa, genuina y autoral. Aprendiendo a escribir en la escuela, pero escribiendo para la escuela, la escritura pierde la más central y evidente de sus atribuciones.

Las implicaciones de que el estudiante escriba para la escuela se derivan del hecho de que, en la escuela, el estudiante escribe redacciones prediseñadas, un ejercicio que, simulando la función de escribir, pretende prepararlo para producir textos cuando se encuentre fuera de la escuela. Se conjugan por tanto dos aspectos de una misma representación: la escuela que prepara para la vida; y la lengua que ya está ahí, a disposición de los usuarios, y aprender a utilizarla es simplemente apropiarse de lo que ya está listo.

El ritual escolar implica prepararse para la vida que vendrá después y para el uso de la escritura recorriendo un camino que permite a los estudiantes apropiarse de la lengua escrita como un patrimonio semántico que ya está constituido. Así, por un lado, se le niega a la escritura su carácter generativo y, por otro, se niega su carácter real en dos diferentes niveles: el tiempo de escuela deja de ser tiempo de vida para hacerse tiempo de preparación para la vida, y en esta, en la vida no escolar, los estudiantes, en su mayoría, conviven con adultos que escriben poco.

De esta contradicción resulta la pregunta que muchas veces se hacen los estudiantes: *¿para qué aprender a escribir?* La respuesta que ofrece Geraldi es simple: escribir es importante para superar los obstáculos contruidos por la propia escuela. Su conclusión es que se aprende a escribir en la escuela para la propia escuela. Y agregamos a esta discusión el hecho de que, en no pocas ocasiones, el *estudiante aprende a escribir a pesar de la escuela*. Cabe incluso suponer que este aprender a *escribir para la vida*, entendido en términos generales, es más aplicable a la educación básica, pero su sentido sigue siendo válido en la universidad, pues una vez en ella, el objetivo formativo es prepararse para otras vidas: la vida profesional y la vida adulta y culta.

Por todo eso, consideramos la escritura como algo importante en la vida académica, de la misma forma que es importante en todos los ámbitos de la vida. El acto de escribir nos (re)pone en el mundo, condicionando nuestra manera de relacionarnos con él y transformando nuestra manera de existir, de evolucionar, de adaptarnos, de desarrollar las capacidades intelectuales y habilidades que se activan cuando escribimos (recuperación de conocimientos y significados previos, elección de términos y expresiones, borradores, reflexiones, autocorrecciones, textos escritos y reescritos). Entendemos, pues, que la escritura en la formación universitaria cumple un rol fundamental en el desarrollo del estudiante porque potencia mecanismos de aprendizaje a partir de los que se van generando y consolidando competencias fundamentales para la supervivencia académica del estudiante a lo largo de su itinerario formativo en la

universidad y más allá de ella.

Sobre esta *función formativa* de la escritura —en la que hay que considerar tanto los aspectos formales de cómo se escribe como los de contenido: las cosas sobre las que se escribe y el impacto que tienen sobre la persona y su proyecto de vida— nos parece importante insistir por su relevancia en la vida académica. No dejaré de insistir a lo largo de este libro que me parecen arriesgados e insuficientes los enfoques de la escritura académica que priorizan la idea de que escribir, escribir bien, es una cuestión de formas (de seguir las normas, de no cometer faltas de ortografía, de respetar los márgenes, etc.) y de mantenerse en el territorio seguro de los géneros textuales académicos (resúmenes, comentarios de texto, informes, ensayos) sin explorar otras modalidades menos científicas de escritura (diarios, creaciones literarias, poesía, recreaciones de ficción). Esas prácticas hiperreguladas pueden ayudar a adaptarse al consenso comunicativo pero propician poco la reflexión, la creatividad y el placer de escribir.

De todas formas, creo que afortunadamente, hemos superado, la idea que reducía la escritura a una simple combinación de elementos estructurales y de utilización de protocolos formales y hemos avanzado hacia una forma de pensar que entiende la escritura como la capacidad de hacernos mejores de lo que somos, a través del ejercicio permanente de reflexión que el escribir nos impone. Al escribir, reflexionamos, y, cuando reflexionamos, nos centramos sobre los mismos puntos varias veces, y cada vez que lo hacemos van emergiendo nuevos significados que introducen matices en nuestras ideas y textos previos. Es como si estuviéramos pasando a limpio lo que ya estaba dentro de nosotros.

Con todo, esa función formativa de la escritura no se desarrolla sin condiciones. Y la primera de todas es que profesores y estudiantes asuman y compartan la percepción de la importancia de la escritura en la universidad. El sentido amplio y progresivo de la incidencia de la escritura en la formación hace que las acciones aisladas se conviertan en acciones demasiado tímidas para lo que se pretende lograr. Por eso, entendemos que tanto las propuestas como su realización práctica deban ser más decisiones institucionales, que personales.

Llegados a este punto cabe plantearse la cuestión clave en nuestro trabajo cómo profesores: ¿cómo afecta esta vinculación entre escritura y formación integral a la escritura académica y a su rol en los estudios universitarios? ¿Qué tendríamos que hacer para que los estudiantes priorizaran la escritura académica en sus trayectorias universitarias?

Ya decíamos que la escritura obliga a quien escribe a pensar, a reconstruir el discurso y, por lo tanto, a no hacerse mero repetidor de quien transmite la información. Escribir (bien) nos obliga a crear un discurso propio y a presentarlo con un vocabulario adecuado y actualizado. Es en este sentido que podemos atribuir a la escritura un poder transformador de las personas.

La escritura como competencia académica

Que al hablar de escritura estamos hablando de una competencia, sea cual sea nuestra posición con respecto a dicho término, parece incuestionable. Numerosos estudios de los últimos años han ido señalando la importancia que el dominio de la escritura tiene en el desarrollo de una vida académica efectiva (Gan, 2004).

Tres aspectos me interesaría destacar con respecto a la escritura en el contexto académico: la importancia que adquiere el *conocimiento* como base de construcción de las ideas sobre las que se construye el discurso textual; el papel de las *tecnologías de la información*, como recurso para expresar y transmitir nuestros textos; y la necesidad de la *educación* como entrenamiento para hacerlo de forma adecuada.

El conocimiento como base de construcción de las ideas

El *conocimiento* se alcanza, básicamente, a través de la lectura, y es difícil acceder a él sin dominar la lectura. Una vez logrado, el conocimiento se formaliza a través de la escritura. Algunos colegas ingleses, docentes universitarios, suelen comentar con cierta ironía que en el ámbito latinoamericano pedimos a nuestros estudiantes excesivos trabajos y que ese exceso les resta valor a sus producciones escritas. Lo contraponen a su parsimonia a la hora de exigir trabajos escritos porque, justifican, «para que un estudiante pueda escribir bien una página debe haber leído previamente 100». Ese es el gran valor de la lectura como base de la confección de buenos textos desde un conocimiento previo suficiente. En cualquier caso, parece claro que la buena escritura académica es aquella que es capaz de reflejar el conocimiento de quien escribe. Los profesionales investigadores tienen que escribir cada vez más para dejar constancia de su conocimiento. Para los estudiantes universitarios que entienden su formación como un proceso en el cual son los protagonistas ellos mismos, el acto de escribir es su modo de crear y reconstruir a su medida el conocimiento disponible.

Las tecnologías de la información

En lo que respecta a las *tecnologías de la información* parece obvio que nuestros estudiantes rehúyen el escribir a mano y prefieren hacerlo utilizando las nuevas herramientas que ofrecen las TIC. Se ha pasado del texto impreso al texto digital. Pero este tránsito no es neutral en la construcción de los textos escritos. La escritura puede utilizar nuevas herramientas que facilitan su creación, pero ello acaba complicando su estructura y su forma. Como señala Peña Borrero (2008) hay notables diferencias entre la escritura tradicional y la digital, porque se altera la idea de texto, de autor, de género, de coherencia textual. Son conceptos que adquieren significados diferentes en la escritura digital. La escritura impresa pertenece a la cultura Gutenberg, a la modernidad,

y eso la hace estable, de autor reconocible, identificable consigo misma.

La escritura digital pertenece a la cultura Windows, es fácilmente modificable, de autoría difusa, casi coral (las ideas se solapan con las de otros autores, hay creaciones colectivas como la Wikipedia), e hipertextual (con textos que incluyen links a otros textos). Estas diferencias afectan, también, al contenido de lo que se escribe. Así se facilita, por ejemplo, la relación texto e imagen o el destaque de las ideas principales.

Las tecnologías de la información condicionan, además, la escritura, en la medida en que modifican las fuentes y los contenidos de la lectura. Si lo que leemos viene condicionado por las características del entorno o por el software a través del que hemos accedido a él, ese mismo hecho condicionará de forma clara el cómo nosotros configuremos nuestros textos. Frommer (2011) analizó el efecto perverso que el Power Point ejerce sobre la construcción de las ideas. El Power Point, según él, nos vuelve estúpidos porque nos transmite solamente frases cortas, frecuentemente organizadas en listados, cuyo significado se nos escapa. Es fácil comprobar en la práctica docente de cualquier profesor la tendencia de nuestros estudiantes a quedarse en denominaciones, términos o enunciados más que entrar en el significado de los mismos. Probablemente, efecto de los muchos Power Points que han manejado en sus estudios universitarios.

En cualquier caso, nos encontramos en la sociedad de la información, y es en ese contexto en el que nuestros estudiantes se deben formar. La gestión del conocimiento, entendida como la elaboración, difusión y procesamiento de la información, se ha convertido en la materia prima de la que se nutre nuestro rol de formadores. Se trata de una información que se caracteriza por los constantes cambios y por la necesidad de recurrir a las tecnologías de la información como herramientas para permitir crearla, difundirla y rentabilizarla. Según Castells (1997: 93), en la sociedad de la información el procesamiento de los símbolos y de los conocimientos se convierte en un factor determinante del desarrollo económico y social porque transforma la mente humana en fuerza productiva directa:

En las últimas décadas ha surgido una nueva economía a escala mundial. La denomino informacional y global para identificar sus rasgos fundamentales y distintivos y para destacar que están entrelazados. Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados) están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos.

Además, resaltamos que, para poder ser productivos, los nuevos profesionales de esta sociedad de la información precisan poseer competencias tanto *decodificadoras* —para extraer conocimientos a partir de los escritos científicos o técnicos— como *codificadoras* —para poder formalizar el propio conocimiento y experiencia productiva. Podemos ser activos hablando o haciendo, pero la sociedad de la información requiere todo eso en textos, a través de los cuales los demás puedan compartir cada idea nueva o avance. No es que pretendamos profundizar aquí en las características de la sociedad de

la información, pero somos conscientes de la gran importancia que las condiciones de nuestro contexto imponen a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Es necesario, desde luego, que el profesorado esté (estemos) actualizado para acompañar a nuestros estudiantes en este complejo mundo de las TIC. Tarea complicada para muchos de nosotros, que nunca podremos alcanzar sus destrezas de nativos digitales. Pero es una tarea necesaria, al menos para tratar de que el mundo de las tecnologías no desnaturalice lo que el lenguaje y la escritura significan y aportan al desarrollo del pensamiento y de la formación de nuestros estudiantes.

Necesidad de la educación

Finalmente, la *educación* se refiere a la necesidad de aprender a escribir y, para lograrlo, la necesidad de que alguien nos enseñe a hacerlo o, cuando menos, nos oriente y supervise en el proceso de mejora de nuestra competencia. El lenguaje tiene características muy particulares en relación a otros contenidos formativos. Como señala Oliveira (2004: 34) el lenguaje «es el sistema simbólico de todos los seres humanos» y, de alguna manera, es la capacidad que define nuestra condición humana. De ahí que su aprendizaje implique a la persona en su totalidad; es holístico e integrado en el ambiente sociocultural en que vivimos.

Engers y Morosini (2006) llevan este planteamiento a la pedagogía universitaria incidiendo en lo que esta valoración del lenguaje significa de cara a la formación de docentes y a la priorización de aquellas competencias que resultan fundamentales para que un profesor cumpla adecuadamente su tarea. Y una de las exigencias de la enseñanza superior es que debemos actuar con los alumnos que tenemos y no con aquellos que idealizamos. Esto tiene que ver con la habitual idea de que la competencia en la expresión escrita es más tarea de la escuela Primaria y Secundaria que de la Universidad: no es razonable, suele pensarse, que tengamos que enseñar a escribir a nuestros estudiantes en la Universidad; ellos tienen que venir con esa competencia perfectamente dominada. Quizás pueda aceptarse esa condición en lo que se refiere a los niveles básicos de la competencia en escritura, aunque no siempre es así, como hemos podido comprobarlo quienes tenemos experiencia docente.

Pero escribir es una tarea cuyo dominio pleno no se alcanza nunca. Siempre estamos en condiciones de aprender cosas nuevas.

Y eso es lo que nos toca promover en la universidad: un tipo de enseñanza que se acomode a las progresivas exigencias de rigor formal y técnico que las diferentes carreras exigen. Dar por supuesto que los estudiantes ya lo saben hacer o que lo aprenderán por su cuenta resulta ingenuo y poco práctico. Es decir, en no raras situaciones, los estudiantes se sienten, en la universidad, como si tuvieran que dominar en un corto espacio de tiempo un «dialecto» que es nuevo para ellos. Por su parte, se diría que, a veces, el profesor o profesora habla apenas para sí mismo, como en un monólogo en el que los estudiantes participan muy poco. En la docencia, la escritura y la

oralidad pueden ser puentes entre las personas y sus conocimientos, pero también pueden ser mecanismos de blindaje que dificultan el acceso a una comprensión más profunda de lo que se propone. Es por eso que nuestra propuesta es que en la universidad se habiliten, sobre todo en los primeros cursos, tiempos específicos para la llamada *alfabetización científica*. Si abogamos en favor de la escritura como competencia capaz de reforzar la formación integral de los estudiantes, no podemos olvidar un presupuesto básico para que ello sea posible: que alumnos y profesores hablen la misma lengua. Y eso incluye aclarar terminologías, conceptos de referencia en cada área de conocimiento y vocabulario exigido por los textos académicos. Así lo señalaba un estudiante brasileño (2015) entrevistado para este trabajo:

Aprendemos desde que entramos a la escuela a copiar palabras, frases y textos, en este mismo orden. De una hora a la otra, tenemos que utilizar palabras, frases y textos utilizando recursos que no nos fueron enseñados. Quiero decir, sé elaborar frases, pero tengo dificultad en organizarlas en un todo mayor.

El contenido de la competencia: la escritura como proceso

Uno de los modelos de escritura más completos sobre el proceso de composición es el presentado por Lucy Flower y John Hayes (1981), que describen las operaciones intelectuales que lleva a cabo un individuo cuando escribe un texto. Ellos definen la acción de redactar como los momentos o etapas por los que pasa el escritor al llevar a cabo su texto. Estos procesos son pensados, no como etapas sucesivas, sino como momentos recursivos, es decir, momentos que se sobreponen, se repiten, y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Son: *planificación, traducción y revisión*. A su vez, cada uno de ellos está constituido por un conjunto de subprocessos:

- *Planificar:*
 - Pensar qué escribir.
 - Construir el destinatario.
 - Decidir cómo escribir, con qué objetivos.
 - Buscar la información necesaria antes de comenzar.
- *Traducir-Redactar:*
 - Escribir la primera versión del texto.
 - Reformular borradores.
- *Revisar:*
 - Releer el borrador.
 - Examen global del conjunto.
 - Buscar errores o problemas de redacción, coherencia, ortografía, etc. y corregirlos.

- Decidir si refleja bien nuestros propósitos.
- Escribir la versión definitiva.

Planificar

En la *planificación*, los escritores se forman una representación mental, abstracta, de la idea o mensaje a elaborar, construyéndola a partir de la memoria o la imaginación, o de datos existentes o buscando en la bibliográfica. Sobre esos componentes de información llevarán a cabo el proceso de codificación para convertirlos en un texto propio. En otras palabras, la escritura tiene una fase de previa los escritores se preparan, piensan antes de escribir, elaboran un plan para escribir el texto. Esta preparación requiere la serie de subprocesos mentales que acabamos de mencionar:

- a) *Concretar el contenido* sobre el que se pretende escribir (en realidad esa concreción suele avanzar sobre aproximaciones progresivas y circulares: se comienza con una idea vaga que a medida que avanza la construcción del texto se va concretando, lo que exige volver atrás para reajustar lo que sea preciso).
- b) *Determinar las características de los destinatarios* de nuestro texto y acomodarse a las condiciones que ese contexto nos impone (en nuestro caso, se trata de textos académicos que tienen sus reglas; de profesores cuyas exigencias son particulares; de disciplinas cuyos contenidos y formalidades nos exigen un tipo de texto particular).
- c) *Decidir los objetivos de nuestro trabajo* (a veces nos vienen impuestos y nuestra tarea como escritores es entenderlos y estar en condición de aplicarlos; en otras ocasiones, hemos de establecerlos nosotros mismos y para ello deberemos tomar en consideración la naturaleza de nuestro trabajo y el contexto en el que se desarrolla).
- d) *Hacernos con la información necesaria* para poder comenzar (proceso, también, progresivo y circular; no resulta necesario completar toda la información precisa antes de comenzar pues esa información la iremos consiguiendo, probablemente, a medida que vayamos avanzando en el texto, el cual necesitaremos reajustar de forma constante incorporando nuevos datos y citas).

Esta fase de preparación de la escritura resulta fundamental en el contexto de la didáctica de la expresión escrita, y sus deficiencias están, con frecuencia, en la base de muchos de los fracasos o dificultades de nuestros estudiantes.

Es bastante común que los trabajos académicos adolezcan de problemas serios en alguno (o en todos) de los subprocesos que acabamos de mencionar: bien porque no se tiene claro sobre qué se va a escribir, bien porque no se responde adecuadamente a las consignas establecidas para esos trabajos o a las exigencias (de léxico, estructura,

condiciones formales, etc.) de un texto académico; bien porque no se han establecido bien los objetivos a alcanzar o una vez establecidos no se han tomado en consideración; bien porque no se ha trabajado suficientemente la documentación necesaria para realizar el trabajo (trabajos muy de opinión, muy superficiales, de corta y pega). De esa forma, las capacidades puestas en curso en el desarrollo de la escritura son varias y de distinta naturaleza, todas moldeadas por el cerebro que, al mismo tiempo, se transforma, se cambia, se modifica. Y así es como comprendemos la competencia de la expresión escrita en la educación superior: como algo que nos transforma en lo que somos y en lo que queremos ser.

- Sobre ese modelo básico de la competencia en escritura se han generado no pocos de los análisis internos de dicha competencia y su desagregación en subcompetencias y estándares. Por lo general, la estructura interna de la competencia en escritura suele recoger los siguientes componentes:
- Diseñar un plan para la elaboración del texto.
- Conocer y mantener en todo momento las exigencias de coherencia, pertinencia y cohesión.
- Conocer y aplicar las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas de la escritura.
- Producir textos reflexivos, argumentando las ideas expuestas.
- Mantener una actitud permanente de revisión del texto, estableciendo diferentes versiones: una primera exploratoria, una segunda de revisión y ajustes y una tercera con la producción definitiva. También pueden establecerse revisiones posteriores en función de la reacción de las audiencias.

Traducir-Redactar

Por otra parte, también debemos considerar que el acto de escribir implica un proceso de *recodificación o traducción* de la idea que queremos transmitir, pero también implica, a veces, la necesidad de crearla. Según Zabalza (1985) la expresión (oral o escrita) constituye una cadena de actos mentales y motrices que incluye:

- Tener una idea (propia o recibida).
- Codificarla (o recodificarla, si dicha idea ha sido recibida en un código diverso al lingüístico). Esta fase está muy condicionada al repertorio de signos del sujeto.
- Convertirla en señal (sonidos vocálicos, letras escritas, gestos, dibujos).
- Transmitir la señal a través de nuestros órganos y sentidos emisores (voz, escritura, gestos, etc.).

El proceso se realiza a través de un recorrido contrario por parte del receptor del mensaje: recibirá una señal en sus receptores, la decodificará y (re)construirá con ella la idea que el emisor pretendía enviarle. Como sucede en todos estos procesos interrelacionados, la fortaleza del conjunto de la cadena nunca puede ser mayor que la del más débil de sus eslabones. Si no tenemos una idea inicial clara, todo irá mal; pero también irá mal aunque esta idea inicial esté clara, si no somos capaces de decodificarla bien (por ejemplo, cuando tenemos que escribir algo en una lengua que no es la nuestra o cuando tenemos que hacer un dibujo que represente la idea que queremos comunicar, si no somos buenos dibujantes). Igualmente, la comunicación irá mal si, pese a tener clara la idea y saber codificarla bien, no se poseen buenos transmisores (letra que no se entiende, voz que no se oye, etc.).

Si consideramos que el acto de escribir implica un proceso de (re)codificación de las ideas o experiencias a transmitir, resulta importante centrar las consideraciones en esta fase del proceso de adquisición de la escritura. La cuestión estriba en cómo los diferentes tipos de input se proyectan en la escritura académica. Tema central para argumentar, como pretendemos hacer en un apartado posterior, en favor de la presencia de distintas modalidades de presentación de la información en la enseñanza superior.

El estudiante que escribe debe reconstruir los inputs informativos que recibe por otro sistema (sea oral, visual, escrito, icónico) para procesarlos e integrarlos en un mensaje generado por él mismo. En ese sentido, podemos diferenciar una doble acepción del escribir: escribir para recodificar y escribir para crear. Ambas son tareas importantes en la universidad. Normalmente se trata de recodificar: resumir textos, redactar ensayos a partir de informaciones recibidas, tomar apuntes a partir de mensajes orales, etc. Pero también resulta importante la modalidad de escribir para crear: por ejemplo, cuando se nos solicita contar alguna experiencia personal vivida tenemos que crear un relato a partir de vivencias.

Revisar

De todas maneras, el estudiante debe tener en mente lo que quiere y/o necesita alcanzar con la escritura, es decir, la forma de afrontar la tarea de escribir tiene que ver con las metas establecidas por el estudiante (o marcadas por alguien para que él las siga) para aquella escritura específica. El proceso de escribir debe avanzar siempre sobre el raíl de las acciones que llevarán al productor del texto a alcanzar sus objetivos.

Hace mucho tiempo que ya no se cree que escribir sea una cuestión de inspiración, algo que pueda ser operado bajo algún tipo de fórmula mágica que nos permita automatizar el proceso de trasladar nuestro pensamiento a un texto escrito (lo que podemos denominar modelo «pensar-escribir»). Actualmente se sabe que, incluso las producciones más creativas, pasan por una fase de pre-escritura, de boceto, que ya recogía el modelo de Flower y Hayes. Cuestión no irrelevante en este mundo de redes sociales que propician actos de habla y/o escritura repentinos y poco pensados. La buena escritura requiere de una fase previa de pre-escritura y una fase de escritura propiamente dicha, lo que no significa, en absoluto, que el incluir la fase de preescritura nos haga pensar que el proceso de escribir está disociado del proceso de pensar y, por eso, deba llevarse a cabo, necesariamente, en una fase posterior a él: primero pensar y, solo después, poner por escrito lo que se ha pensado.

La fase de pre-escritura ha de ser entendida, más bien, como una etapa que abarca todo aquello que precede a la ejecución de la escritura propiamente dicha, o sea, la *preparación*, que puede incluir: tomar o revisar apuntes, pergueñar listas o esquemas; la definición de las *metas* que deseamos lograr (elaborar un comentario, un artículo, un resumen, una argumentación); disponer y predisponer los *recursos* que necesitaremos (material bibliográfico y pautas gramaticales para eventuales consultas, recursos técnicos si el texto se va a construir en entornos virtuales). Por su parte, la fase de escritura propiamente dicha, incluye la realización de pruebas o *borradores* (primeras de las muchas *versiones* del texto que vamos a redactar) para llegar al *texto definitivo*.

En resumen: hemos de tomar en consideración que son varias las etapas que recorreremos para lograr un texto escrito y dichas etapas han de estar bien integradas y ser coherentes. A la generación de ideas, no siempre le sucede una adecuada transcripción de las mismas, lo que provoca que se eternicen y se hagan recurrentes los procesos de elaboración y reelaboración.

Comparada con el habla, la escritura presenta un *timing* más diferido y más matizado. Probablemente porque la escritura no solo expresa o exterioriza el pensamiento sino que lo convierte en texto, lo objetiviza. Y como realidad objetiva, todo texto se convierte en un objeto público y, en algún sentido, en objeto mejorable. De ahí que algunos autores se afanen y sean muy meticulosos en sus trabajos. De ahí, también, que la calidad de un texto dependa mucho del particular cuidado con que cada persona aborde sus producciones o su forma de presentarse en público. También por eso, la escritura se convierte en un territorio peligroso para los sujetos inseguros, muy dependientes de las opiniones ajenas o con baja autoestima. No creen ser capaces de

alcanzar productos de calidad que mostrar a los demás y eso les retrae como escritores.

Para mejorar estas dificultades, podrían incorporarse periodos de escritura, frecuentes y graduados en exigencia, en los que cada sujeto pudiera ir reforzando sus actitudes positivas hacia sí mismo y hacia los textos que elabore: tomar apuntes, recodificar textos ajenos, prestar apoyo en las revisiones y segundas versiones (ya que la escritura académica exige una sumisión adicional a reglas prescriptivas, además de las funcionales), etc.

Una teoría integrada de la escritura

Desde esta perspectiva, estos son los puntos recurrentes en una teoría integrada de la escritura; la escritura:

- Es un acto de comunicación cuyo interlocutor es virtual.
- Genera un espacio donde se combinan el acto de creación y el de recreación de ideas.
- Genera un espacio de confluencia de significados entre lo que pensamos escribir, lo que de hecho escribimos y lo que el otro entiende de lo que escribimos.
- Es reproducción, pero también invención; requiere del concurso de nuestra memoria, pero también de nuestra imaginación.
- Es reescritura y autocorrección.
- Es intercambio de ideas, esto es, comunicación. Es la expresión de la pertenencia a una comunidad discursiva.
- Es capaz de generar nuevos significados.
- Como texto, en cuanto resultado de un proceso de elaboración personal pertenece al autor pero, una vez finalizada, se hace autónoma.
- En lo que se refiere al autor/a, nos hace modificar nuestra perspectiva mediante aproximaciones y distanciamientos, necesarios para que seamos productores y lectores al mismo tiempo.
- Constituye la manifestación concreta de lo que ya conocemos y somos capaces de expresar pero, a medida que mejoramos nuestra competencia, también nos permite visibilizar aquello que ya estaba en nosotros pero no sabíamos reconocer ni darle significado.
- Mejora cuando sentimos necesidad de expresarnos de manera más reflexiva: la necesidad de escribir, puesta en acto, nos lleva al deseo de escribir; el deseo de escribir, cuando es atendido, nos lleva a la familiaridad con la escritura; la familiaridad con la escritura nos posibilita el hábito; el hábito favorece el placer de escribir.
- En el ámbito académico, la escritura es una competencia básica y que afecta a todos los ámbitos de la formación por lo que debería estar presentes en todos los cursos y carrera. Pero, a su vez, no es un aprendizaje independiente que pueda

plantearse al margen de las disciplinas curriculares. La escritura no se trabaja como espacio disciplinar (salvo en los estudios filológicos, obviamente) sino como parte de los procesos de codificación de los contenidos de cada disciplina, vinculándola a las lecturas y a las experiencias realizadas.

Proceso en la elaboración de textos

Otro aspecto relevante para nuestros estudiantes es identificar adecuadamente el proceso a seguir para la ejecución de textos a partir de inputs diferenciados. Las tareas de ejecución textual deben estar siempre orientadas por la lectura atenta de los textos que pueden servir de pauta para el ejercicio reflexivo de la escritura. Con esto se quiere indicar que es absolutamente necesario proceder a la lectura de textos variados y sumergirse en su comprensión, reflexión, análisis, antes y cada vez que se empiece la tarea de escribir.

La escritura como herencia cultural refleja la evolución que las prácticas sociales han ido imprimiendo sobre los modos expresivos de cada época. De ahí que la diversidad de textos sea amplia, abarcando desde textos más técnicos y científicos hasta los clásicos de la literatura. En los contextos formales de enseñanza, sin embargo, la aproximación a la escritura se hace de manera totalmente inversa: lo que se prioriza es la estructura formal, después el contenido, y solo al final, y de forma secundaria, se presta atención a las cuestiones más subjetivas, como el significado de la escritura para el estudiante, sus motivaciones para escribir, el carácter procesual de la escritura, etc. A lo mejor eso puede explicarse por el hecho de que los aspectos formales son los que cuentan con una norma de referencia más difundida y compartida, entre estudiantes y profesores, y por eso prevalecen en los textos, lo que trae como consecuencia la omisión de otros fenómenos lingüísticos. Esta negligencia genera en el estudiante una idea de la escritura como producto y no como proceso.

No nos sorprende que exista, pues, una gran distancia entre el consumo popular de la literatura y las obras más prestigiosas según la crítica, de manera que muchos perciben que aquello que alcanza prestigio, desde un punto de vista lingüístico, es lo más complejo. Los especialistas suelen remarcar que esta visión de la producción cultural escrita como algo complejo suele traer como consecuencia la aparición de creencias y prácticas que se proyectan en la escritura de los estudiantes incluso antes de su ingreso en la universidad. Esas *creencias* son las siguientes:

- El ejercicio de la repetición y de la reproducción están tan incorporados en la práctica de la escritura que el alumno siente dificultades en pasar de la etapa de la mecanización a la de la creación.
- El sistema escolar, como reducto formal de educación, se preocupa excesivamente por los recursos que el sujeto debe utilizar para «escribir bien», olvidándose de las razones que el sujeto debe tener para hacerlo.

- El registro escrito difícil y oscuro causa una increíble admiración en las personas, lo que eleva el lenguaje rebuscado al estatus de algo importante por su naturaleza compleja y profunda, mientras que el lenguaje simple y objetivo queda relegado a una posición de producto pobre y sin prestigio.
- Para algunos, la sofisticación lingüística se entiende como sinónimo de riqueza de expresión.
- La creencia de que escribir bien es un don singular favorece el sentimiento de incapacidad por parte de los estudiantes que se convierten en excelentes repetidores del discurso ajeno, pero incapacitados y con falta de deseos de arriesgarse a escribir su propio discurso.
- Las prácticas pedagógicas y las características de los textos utilizados son los principales responsables del alejamiento entre el alumno y la escritura, presentándola como algo alejado de la realidad y de la vivencia de cada uno.
- El saber que trae el estudiante al aula no se considera conocimiento.
- El único discurso validado por la institución de enseñanza es aquel fundamentado en la norma formal de la lengua.
- La relación profesor-alumno se establece de manera jerarquizada: está el que pregunta y el que responde; está el que no sabe nada y el que lo sabe todo; está el que aprende y el que enseña. No hay espacio para una relación dialéctica en el ambiente del aula.
- La ansiedad por ofrecer solamente certezas disminuye el espacio del estudiante para la duda y la curiosidad, preciosas generadoras de nuevos conocimientos.

En esta perspectiva, al ingresar en la universidad, la primera impresión que reciben los estudiantes es que los textos que manejan se corresponden más con el nivel del profesor que con su propio nivel. Tal vez estemos tan acostumbrados con los protocolos de la escritura que casi nunca pensamos en el sentido que esta tiene para los estudiantes. Nos parece claro que la capacidad de influencia de la escritura en el desarrollo personal de los estudiantes está estrictamente relacionada con la *«inteligibilidad del texto en una situación de comunicación»*, lo que, a su vez, está vinculado a la capacidad que el receptor del texto (que lo interpreta para comprenderlo) tiene para captar su sentido» (Koch, 1983).

A este respecto, todos los elementos presentes en un texto se subordinan al principio del texto como una totalidad que encierra ideas, pensamientos, conceptos, teorías, opiniones y creación de imágenes presentados y expresados de forma tal que sean accesibles a sus destinatarios. Es, también, interesante la matización que Fernández Fastuca y Bressia (2009) señalan con respecto a la escritura académica: es algo que se produce en el ámbito universitario y científico y no, necesariamente, para el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etc.), como los elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. En esta perspectiva, el género académico se conforma de textos

especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertos rasgos comunes. Sin embargo, hemos de considerar que una escritura académica, aunque deba salvaguardar los rasgos que le son propios, debe también incorporar otros elementos que forman parte de la escritura más allá del contexto académico.

Si pensamos en el sentido y en la naturaleza de la escritura como producto cultural, debemos recordar que también sirve para comunicar, difundir ideas, conocimientos, pareceres, reflexiones y análisis que no siempre pueden vehicularse a través de modelos herméticos o protocolares. Por eso, es necesario subrayar que la escritura académica es un género de escritura que une el rigor del lenguaje científico con los recursos típicos del lenguaje escrito para constituirse como una escritura que combina contenido y estructura formal. No se trata, pues, de analizar solo lo que el estudiante escribe, sino también cómo lo escribe. Nuestro planteamiento es que debemos considerar la escritura académica como una producción cultural.

La escritura académica en función de la modalidad de input

A pesar del material teórico existente y de las innumerables investigaciones sobre el tema de la escritura, son todavía escasas las investigaciones y la bibliografía que hayan abordado el modo cómo en la escritura académica se relaciona la producción escrita con las diferentes modalidades de presentación de la información.

Cuando escribimos se producen una compleja red de relaciones entre la idea inicial, el proceso de escritura y el resultado final (el texto). Las variaciones en cualquiera de dichos momentos producen alteraciones importantes en el conjunto del proceso de escritura. La competencia a la hora de escribir tiene mucho que ver con la capacidad para articular adecuadamente dichos momentos y para atender las condiciones que dichas variaciones imponen. Por este motivo, nos parece muy necesario presentar a los estudiantes distintos tipos de input como forma de situarles en contextos de codificación variados.

Si varía la presentación de la información (el input desde el que los estudiantes inician el proceso de construcción de un texto) es claro que ellos y ellas han de desarrollar procesos diferentes de organización y recodificación de dicha información para poder alcanzar el texto final. De todas maneras, no se trata de ofrecer distintos inputs para analizar a partir de cuál de ellos cada estudiante funciona mejor como autor, pues nuestra meta pedagógica, en este caso, no es evaluar textos. Nuestra propuesta es que conviene al estudiante recibir todas las formas de input posibles, pues cada uno de ellos pone en marcha procesos cognitivos y habilidades expresivas distintas.

Como recogimos en una investigación anterior (Côrte Vitória, 2001), se proyectan diferentes modalidades de presentación de la información en la escritura de los estudiantes, provocando diferencias notables en la calidad de sus textos. En dicho trabajo, analizábamos el proceso de escritura a partir de tres modalidades de input: escribir desde vivencias personales; escribir desde otro texto; escribir desde un relato

oral. Son tres modalidades muy diferentes de inputs: el primero requiere crear un relato desde una vivencia; el segundo reproducir un texto desde otro texto; el tercero recodificar al código escrito algo que se recibe desde el código icónico.

Nuestro trabajo incluyó 340 redacciones de estudiantes que accedían a la universidad. En la *primera modalidad* (que denominamos escritura desde la vivencia) se pidió a los estudiantes que escribieran sobre alguna experiencia significativa que hubieran tenido en la escuela. Este tipo de escritura exige habilidades mentales como la memoria, la capacidad de análisis de una situación, la introspección sobre las propias vivencias y las habilidades para crear de un nuevo texto propio. Los géneros textuales que más produjeron los estudiantes fueron narraciones, algunas de ellas con componentes de argumentación.

La *segunda modalidad* de input analizado fue la de escritura-escritura: se requirió a los estudiantes que leyeran un texto y después lo reescribieran utilizando sus propias palabras. Es un tipo de proceso de escritura que se vincula a habilidades mentales como la lectura e interpretación de textos, por un lado, y la reelaboración de dicho texto desde el propio repertorio de signos. Lo que se exigía a los estudiantes era una recodificación de códigos lingüísticos a códigos lingüísticos (aunque no una simple reproducción, sino una reconstrucción del relato). En este caso, los géneros textuales generados fueron narraciones (también lo era el texto suministrado) y descripciones.

La *tercera modalidad* fue la presentación visual para convertirla en escritura; o sea, que los estudiantes vieran una película y después elaboraran un comentario sobre ella. Las habilidades mentales que este proceso exige tienen que ver con la atención, la concentración, la memoria visual y, a partir de ahí, la capacidad para construir un texto a partir de los estímulos visuales recibidos. La tarea de recodificación que incluía esta modalidad de presentación de la información era la de pasar la información de códigos visuales a códigos lingüísticos. Los géneros textuales más frecuentes fueron la narración y descripción.

Cada texto escrito fue analizado bajo 11 variables: *claridad, consistencia, estructura de párrafo, cohesión textual, coherencia textual, carácter expositivo, competencia de argumentación, convenciones ortográficas, puntuación, morfosintaxis y semántica*. He aquí algunos de los resultados de esta investigación:

- Al dar pie a géneros textuales distintos a partir de las diferentes modalidades de presentación de la información, se han movilizado variados procesos de codificación y recodificación de signos, exigiendo de los estudiantes la activación de habilidades mentales múltiples para poder completar la tarea.
- Al ofrecer distintas modalidades de input, se han favorecido las particulares idiosincrasias de la escritura de cada estudiante.
- Las diferentes modalidades de presentación de la información se han proyectado en la escritura de los estudiantes y han provocado diferentes tipos de textos.
- Los textos más habituales se han desarrollado dentro del género de textos narrativos.

- La variedad de estímulos a los que debían reaccionar los estudiantes ha demostrado ser, de acuerdo con lo que vienen señalando la neurociencia, un factor relevante a la hora de generar actividad cerebral diferenciada. A mayor complejidad de los estímulos, más complejidad de las conexiones de las neuronas para resolver la tarea.
- El aprendizaje de la escritura académica es mayor cuando se relacionan los aprendizajes nuevos con los que ya tenemos, probablemente porque somos capaces de identificar eventos y significados nuevos a partir de las estructuras lingüísticas y de significados que ya poseemos.
- La producción escrita, salvo cuando es una tarea forzada (y ese peligro existe en la enseñanza), tiende a convertirse en un proceso de autorrefuerzo e impulso, de modo que, cuanto más escribimos, más ganas tenemos de seguir escribiendo.
- Los primeros escritos en la universidad, suelen suponer un proceso lento y difícil, pero la frecuencia y el sentimiento de competencia (la sensación de que cada vez lo vamos haciendo mejor) convierte el aprendizaje en un proceso más eficaz, más rápido y más satisfactorio.
- Como en el resto de las actividades que desarrollan las personas, las emociones, operando a través del sistema límbico, juegan un papel fundamental en la dinámica cerebral, pues son las que determinan cuáles son estímulos más importantes. Es por eso que se aprende mejor a escribir en un ambiente emocionalmente positivo.

Volvemos a insistir en que nuestro objetivo no era el de identificar el input que podría producir la mejor escritura. Se trataba de analizar cómo los inputs informativos se proyectan en los textos escritos de los estudiantes. Y la conclusión obvia es que el uso de variados tipos de modalidades de presentación de la información deben estar presentes en los contextos de enseñanza de la educación superior. Eso propiciará que el proceso de construcción del texto escrito se produzca en un marco de condiciones diferente en cada caso, forzando a los estudiantes a afrontar diversos dilemas y a buscar soluciones a través de procesos cognitivos distintos. Escribir sobre uno mismo plantea requisitos semánticos y pragmáticos bien diferentes a hacerlo para comentar un texto o elaborar un ensayo crítico sobre una película.

Una segunda conclusión práctica es que dicha influencia positiva de los inputs solo se hace efectiva si existe una correcta mediación entre los docentes. Como hemos señalado anteriormente, sea cual sea la modalidad de suministro de la información previa, los géneros textuales a los que tienden los estudiantes son los narrativos-descriptivos. Superar esa tendencia, requiere de consignas que orienten la escritura hacia niveles más analíticos y con referencias explícitas a conocimientos previos y/o referencias culturales o científicas.

En definitiva, el aprendizaje de la escritura académica es un aprendizaje mediado por el contexto (los inputs) y por la actividad orientadora y de refuerzo de los docentes.

Escritura y carrera académica

La escritura académica como género

Una de las cuestiones importantes a considerar, cuando hablamos de escritura académica, es la del *género*, esto es, las *diversas formas de discurso*. Entre ellos está, obviamente, el discurso académico. En palabras de Halliday (1993), el discurso es la condición esencial del conocimiento. Para él, el discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se produce; a estas distintas formas de discurso se les denomina *géneros discursivos*, concepto que se ha generalizado en la literatura científica sobre la escritura en la universidad. Seguramente, una lectura atenta de su uso deja claro la diversidad conceptual que el concepto de discurso abarca.

Por otro lado, es cada vez más frecuente relacionar este concepto con el de *sistema de actividades*, lo cual permite abordar el discurso en los entornos universitarios desde un punto de vista dinámico, enriqueciendo, a la vez, el concepto de género, aunque eso suponga hacer más compleja su definición.

Algunos géneros se institucionalizan y adquieren una gran estabilidad. Pensemos, por ejemplo, en los textos jurídicos, o en las cartas comerciales; y, en el ámbito académico, los informes de laboratorio o las tesis. Esta estabilidad de los géneros y, sobre todo, su institucionalización, facilitan la participación de los individuos en las comunidades discursivas y permite su identificación como miembros de las mismas. Por tanto, no es preciso negociar en cada caso el proceso de incorporación requerido a los nuevos miembros de esas comunidades. Con todo, ese consenso comunicacional, bueno desde la dinámica identificatoria y relacional interna, puede tornarse en un inconveniente que dificulta la comunicación hacia fuera.

A la hora de caracterizar los géneros comunicacionales, el concepto de «esfera de actividad» y de «situación» no coinciden plenamente. Las *esferas de actividad* pueden ser consideradas ámbitos de participación en la vida y en las actividades humanas. Las *situaciones* están definidas por el tipo de acción social que se realiza en cada esfera de actividad. Así, cada esfera de actividad, por ejemplo el ámbito académico, da lugar a géneros discursivos diversos: tesis, informe, reseñas de libros, proyectos, anotaciones, etc. Todos ellos constituyen objetos escritos que se llevan a cabo respondiendo a distintas situaciones en una misma esfera de actividad.

Es necesario destacar, por otro lado, que las situaciones no vienen definidas principalmente por las condiciones materiales de la comunicación sino que son construcciones sociales que surgen como resultado del significado y de la interpretación que los humanos confieren a sus actividades.

Si la tipificación de una actividad discursiva es útil en la comunicación porque genera consenso y facilita la comunicación entra en una especie de repertorio estable de géneros comunicativos y su utilización puede convertirse en rutina para los miembros de

cada comunidad y, a la vez, en «exigencia» para quienes quieran ingresar en ellas.

En términos generales, en la esfera de actividad que caracteriza a cada comunidad profesional, el sentido y el significado de la escritura radican en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar y científico propio de esa comunidad con el propósito de avanzar en dicho conocimiento y, a la vez, ayudar a resolver los problemas habituales de su quehacer profesional. Los textos escritos frecuentemente son compartidos por varios autores, los productos son altamente especializados, con abundantes términos específicos y mucha información solo sugerida, puesto que se da por conocida. Es una comunicación orientada a una audiencia de pares de quienes se supone que comparten conocimientos y problemas similares.

En la esfera de actividad vinculada a la docencia y al aprendizaje altamente formalizado, a la que pertenecemos las instituciones de educación superior, el sentido y el significado de la escritura académica suelen estar vinculados a elaborar, construir y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y/o a dar cuenta de lo que se ha aprendido. En general, la audiencia se reduce al mismo profesorado o, en ocasiones, a los estudiantes. En los casos de producciones de tipo científico, las audiencias pueden ser más amplias e indefinidas (aunque, salvo en los textos literarios, siempre pertenecientes, o al menos próximas, a la comunidad profesional a la que pertenecen los autores del texto).

La esfera de actividad propiamente académica implica producción de textos cuyo sentido solo se entiende dentro de la propia academia. La escritura y los textos producidos en estos casos están al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad, aunque compartan parte de su funcionalidad, tanto con la esfera de actividad profesional como con la de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplos emblemáticos son las tesis doctorales o los proyectos de final de carrera. Se trata de actividades que solamente se pueden llevar a cabo en la comunidad académica y que difícilmente la trascienden sin modificaciones substanciales tanto en sus productos como en los procesos de producción. Los productos en este caso son también especializados con un nivel alto de codificación que varía en función de las características (científicas, culturales e históricas) y normas específicas de cada comunidad académica. Finalmente, la audiencia es la propia universidad, o sea, los tribunales que los van juzgar, lo que quiere decir, que se van a adentrar en análisis sofisticados de su estructura y contenido.

De todas las maneras, lo que queremos subrayar aquí es que la *escritura situada* en el contexto académico está sujeta, por un lado, a las condiciones impuestas a los textos que se construyen (cada uno con sus propias reglas formales y de contenido) y, por otro, a las condiciones de las audiencias a las que se dirige. En la mayoría de los casos, no sabemos a quién nos estamos dirigiendo, pues nuestros discursos por escrito presuponen interlocutores virtuales. Por eso mismo, podemos decir que no hay un género tipo, sino diferentes modos discursivos que van asumiendo matices distintos, tan distintos como los textos que tenemos que construir o las audiencias a las que van destinados.

Cabe aún una reflexión sobre el hecho de que cuando sabemos a qué audiencia va destinado nuestro mensaje, la construcción del texto en curso se ve favorecida, pues podemos agregar matices acordes a las especificidades de la audiencia. Sin embargo, muchas veces no conseguimos imaginarnos quién es nuestra audiencia. En esos casos, conviene utilizar los recursos que la lengua escrita nos ofrece a fin de lograr discursos claros, puntuales, objetivos, cohesivos y coherentes. Estas cualidades lingüísticas favorecen, en general, la adecuación del discurso a cualquier audiencia.

La escritura académica como socialización

La escritura académica cumple diversas funciones. Sin duda, la más evidente es la *función comunicativa*: al escribir transmitimos a alguien (a una persona o a millares) algún tipo de información. La transmisión de información genera intercambios entre interlocutores que establecen *redes de influencias* (damos o solicitamos información, recomendamos, consultamos y somos consultados, planteamos actividades comunes). Por medio de intercambios identificamos preferencias, nos acercamos más a unas personas que a otras, y construimos nuestra *identidad social* como estudiantes, profesores, profesionales, investigadores y, en cualquier caso, autores.

Cada comunidad científica (o disciplinar), como cualquier comunidad humana tiene sus referentes: personas con mayor bagaje disciplinar, con mayor poder de decisión o de trasmisión, y seguidores de uno u otro de los líderes naturales o impuestos. Cada comunidad disciplinar desarrolla, además, formas típicas de comunicarse; utiliza un vocabulario, una organización del discurso y expresiones idiomáticas que les diferencian de las otras. Las comunidades disciplinares son comunidades discursivas. Por medio de los intercambios verbales, orales y escritos, los recién llegados van integrándose en el grupo de los veteranos y adaptándose a los ritos de entrada en esa comunidad discursiva. Es lo que Carlino (2005:13) ha denominado *alfabetización académica* de los estudiantes: «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas». Los estudiantes de las diversas carreras asumen modos de comunicarse propios de su ámbito profesional. De esa manera funcionan los grupos profesionales de ingeniería, los profesores, filósofos, empresarios, y todas las categorías colectivas que se establecen con una identidad común. En este sentido, la universidad realiza una tarea fundamental en la transferencia de conocimiento a la sociedad para fomentar el bienestar y la cohesión social.

La escritura cumple un papel central, sea en la transmisión del conocimiento, sea en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general (Bazerman, 2004), convirtiéndose así el escribir en una competencia transversal que afecta a todas las carreras.

La escritura en la universidad juega un doble rol: por un lado, resulta necesaria para que cada estudiante pueda integrarse en el mundo académico, cuyas normas sobre las comunicaciones escritas empiezan a ser regladas; por otro lado, cumple una tarea

propedéutica, porque familiariza a los estudiantes con la cultura y la jerga propias de su profesión, mecanismo de identificación que les será requerido para poder integrarse en ella.

La escritura académica como alfabetización científica

Según el INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (s.f.), la alfabetización científica confiere a los educandos la capacidad de articular los conceptos científicos para comprender y resolver situaciones problemáticas del mundo natural, para reconocer cuestiones científicas haciendo uso de las evidencias, para sacar conclusiones con bases científicas y para saber comunicarlas. Es también parte del concepto de alfabetización científica la comprensión de las características que diferencian la ciencia como forma de conocimiento e investigación; el ser consciente de cómo la ciencia y la tecnología moldean nuestro medio material, cultural e intelectual; y el interés por involucrarse en cuestiones científicas como ciudadanos críticos capaces de comprender y tomar decisiones sobre el mundo natural y sobre los cambios ocurridos en él.

La *alfabetización científica* se refiere tanto a la comprensión de los conceptos científicos como a la capacidad de aplicarlos y pensar bajo una perspectiva científica. Incluye el reconocer y comunicar cuestiones que pueden ser investigadas científicamente, y saber lo que está involucrado en estas investigaciones. Incluye reconocer cuestiones de índole científica, por ejemplo: qué debe ser analizado y/o comparado con otras realidades, qué variables deben ser alteradas o controladas, qué informaciones adicionales son necesarias o qué acciones deben ser realizadas para obtener los datos que resulten relevantes a la cuestión analizada. También incluye el reconocimiento de las características relevantes de la investigación científica y la identificación de las palabras-clave para investigar cuestiones científicas.

Si es verdad que nadie escribe sobre lo que desconoce, conviene ofrecer recursos lingüísticos típicos de la escritura académica para que el estudiante pueda expresarse, interpretar la realidad y (re)construir sus discursos, incluyendo tanto los de naturaleza científico/formales como los estéticos/literarios.

Desde nuestro punto de vista, este debe ser el sentido de la escritura en la enseñanza superior, lo que quiere decir introducir al estudiante en la cultura letrada, dejar que sea influido por ella y que, al mismo tiempo, él mismo pueda influir en ella. En cualquier caso, lo que nos interesa aquí es vincular todas estas cuestiones a la escritura académica. Por eso, nos parece importante destacar que los estudiantes necesitan y merecen conocer el discurso propio del contexto universitario para poder moverse más confortablemente en esta comunidad lingüística que se constituye en las aulas, en los pasillos, en las cafeterías de la universidad. En ese proceso de socialización académica, los estudiantes demuestran su progreso en la medida en que son capaces de aplicar los conocimientos científicos que van adquiriendo a las situaciones que se les van presentando,

construyendo sus alocuciones y (re)construyendo su propio discurso.

Nos parece importante subrayar que el dominio de la alfabetización científica representa un pasaporte para la integración social del estudiante en el medio universitario.

Escribir para publicar

Para cualquier docente o investigador es fundamental comunicarse, dialogar, establecer redes de influencia y definir su identidad profesional; pero la redacción le sirve también para entender mejor el contenido de su especialidad y contribuir a su desarrollo. Poner por escrito una idea significa reconstruirla. Al escribir entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, ya que se movilizan distintas operaciones mentales (anticipar un argumento, comparar términos para escoger el mejor, sintetizar, etc.) que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se escribe. Es lo que ya hemos descrito en otro punto como *función epistémica* de la escritura. Por el efecto clarificador y organizador que tiene la escritura, es fácil entender que la redacción sea parte del proceso de aprendizaje y/o investigación y no solo una actividad que se realiza una vez acabados dichos procesos.

Muchos de los textos académicos están destinados a ser publicados en medios especializados o de divulgación. El proceso de publicación tiene características muy diversas, según se trate de un encargo o de un envío a un medio especializado quien, tras un proceso de revisión y evaluación, lo aceptará o rechazará. Generalmente, dicho proceso implica la redacción de varias versiones del mismo escrito. Para publicar, se necesitan ajustes a ciertas normas. Y esa dimensión agónica (de producción laboriosa del texto) también se nos reclamará si queremos presentar una tesis, redactar un proyecto o elaborar un informe de investigación. Así pues, para formar parte de una comunidad discursiva tenemos que ajustarnos a sus normas.

Algunas de estas son explícitas, a través de «instrucciones para autores» o «manuales de estilo». A pesar de esto, el proceso por el cual se aprenden las prácticas discursivas de cada disciplina universitaria es arduo y conviene que esté mediado por alguna persona que tenga experiencia en la redacción de los textos de la especialidad y que conozca, de primera mano, los «vericuetos» de la publicación; algún docente o investigador que ya domine «ese adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento de su ámbito específico» (Carlino, 2005). No existe disciplina universitaria que pueda (o deba) prescindir de la comunicación escrita. Al contrario, las maneras requeridas para redactar y para publicar los textos de la especialidad se pueden enseñar explícitamente y conviene que las enseñe un experto.

Hyland (2002) señala algunas condiciones para que la escritura académica resulte aceptable (él las incluye como características de la escritura en inglés frente a las de otras lenguas, pero visto su contenido resultan claramente generalizables al castellano y portugués):

- Ser explícita en cuanto a su estructura y objetivos, reforzando tanto la previsión de lo que se va a escribir como la constante revisión de lo que se ha escrito.
- Emplear suficientes citas y citas que sean actuales.
- Ser poco tolerante con las digresiones.
- Ser cautelosos a la hora de plantear reclamaciones, utilizando recursos lingüísticos que las mitiguen y den cobertura.
- Utilizar frecuentes frases conectoras de forma que se haga explícita la relación entre las diversas partes del texto.

Se trata, como puede verse, de recomendaciones aceptables, con matices, también en nuestra lengua, sea portugués o castellano. La tercera condición referida a la concisión es muy propia del inglés (aquel dicho de que si algo se puede decir con dos palabras, es incorrecto utilizar tres) y, quizás, menos aplicable en otros idiomas más dados a incluir matices a través de frases subordinadas. Tampoco la cuarta condición congenia bien con el carácter más crítico de los estudiantes latinoamericanos, pero convendría trabajarlo con ellos de manera que no prevalezca una visión superficial y/o parcial de los temas sobre los que se escribe. Ese es uno de los problemas que se han generado por el uso masivo de redes sociales en las que la escritura se sustancia en textos de pocas palabras e ideas sin matices.

La publicación es el principal mecanismo de promoción en las instituciones académicas. Sirve para evaluar el rendimiento de los profesores y ascender en los diferentes niveles de la carrera académica. También, para obtener fondos para investigaciones. La escasez de recursos aumenta la competitividad y provoca que se aumenten los requisitos para la promoción. Estos requisitos se pueden traducir de manera directa en la exigencia de mayor calidad y cantidad de publicaciones y en la obtención de proyectos de investigación. Ambas son actividades que dependen esencialmente de la comunicación escrita.

Consideramos imprescindible tomar conciencia de que la escritura no es la simple transcripción de saberes, sino un complejo proceso de construcción de ideas. En este libro proponemos participar de un espacio académico que aspira a colaborar en la formación de escritores eficientes en la Educación Superior, abordando no solo la redacción como proceso formal de escribir, sino como proceso de composición creativa, de articulación progresiva entre textos y significados. Nuestro propósito debería ser que los estudiantes crezcan como escritores de textos académicos y que progresen en sus destrezas cognitivas para poder «cocinar» los textos.

Eso nos lleva a la idea de competencia, porque resulta importante para poder entender lo que significa la formación en este ámbito. A este propósito, la competencia exige conocimientos, exige prácticas y exige actitudes. Si no están estos tres elementos, la competencia no se produce. Por eso no basta saber gramática, o conocer muy bien el vocabulario, si después no lo aplicamos a organizar textos. No se llegará a ser competente en la escritura si no hay una actitud de búsqueda de perfección que nos lleve a revisar lo que escribimos, a reescribirlo, a autocorregirlo, en el entendimiento de que la

escritura académica es siempre una práctica sujeta a permanentes reformulaciones y mejoras.

El sentido de la competencia es que no basta conocer si no hay aplicación de esos saberes y una actitud positiva con relación a ellos. De igual modo, las prácticas poco apoyadas en conocimientos se vacían de significado; y las actitudes sin prácticas y conocimientos suelen quedarse en mero postureo.

En definitiva, escribir es una de las competencias genéricas que nuestros estudiantes están llamados a mejorar durante su etapa universitaria. Más allá de las controversias que el concepto de competencia pueda sufrir en su proyección sobre la enseñanza en general, cuando se trata de la escritura parece una terminología muy apropiada.

En cualquier caso, como podremos ir viendo a lo largo de este libro, conviene considerar que cuando hablamos de la escritura en términos de competencia nos estamos situando en un contexto de cambio de enfoque con respecto a la didáctica tradicional de la escritura: se intentan superar prácticas de escritura muy apegadas a la estética gráfica o a la reproducción literal de textos para avanzar hacia procesos de escritura más vinculados al dominio expresivo y a la capacidad para construir y compartir significados. Eso lleva tiempo, exige paciencia y una progresión natural. Y desde el punto de vista de la actividad del profesorado, implica crear coreografías didácticas que tiendan a una adecuada combinación de lo que la escritura tiene de componentes cognitivos, de habilidades expresivas y de actitudes positivas.

Por otro lado, la impetuosa llegada de las tecnologías de la información y comunicación ha cambiado de una forma clara los géneros y modos de escritura de nuestros estudiantes. Y lo ha hecho no solo modificando las performances expresivas; ha cambiado la forma de pensar, de razonar, de organizar sus esquemas cognitivos, de relacionarse con el mundo y con las personas. Y, la verdad, nos han descolocado.

Por eso nuestras consideraciones sobre cómo responder a esos cambios están llenas de perplejidad. Cada vez somos más conscientes de que nuestras pautas habituales de trabajar la escritura académica necesitan ser repensadas, tenemos que buscar otras alternativas para los estudiantes de hoy, tomando en consideración las demandas que ellos mismos traen en términos de limitaciones y potencialidades. No se trata de cambiar por cambiar, pero sí de entender por qué y cómo afrontar esos cambios. No sirven las prótesis pedagógicas, o sea, no basta que nos rodeemos de infraestructuras sofisticadas y recursos tecnológicos de última generación si, a la vez, no asumimos prácticas pedagógicas con una sólida base conceptual y empírica que nos posibilite afectar al estudiante en su forma de aprender.

Tal vez podamos decir que lo que necesitamos es alcanzar un proceso de concienciación, que nos saque a todos de una consciencia ingenua, y nos abra el camino hacia una consciencia más crítica (Freire, 1998).

Nos parece importante reconocer que hay prácticas en los actuales programas de escritura académica que ya no funcionan y por eso tenemos que tener el coraje de asumir que necesitamos experimentar y probar nuevos caminos y trayectorias sobre cómo llegar a escribir más y mejor. Tendrá que ser, obviamente, respetando el ritmo y el tiempo de

cada estudiante. Creemos que un compromiso conjunto por parte de los estudiantes, profesores e instituciones de enseñanza superior es un buen comienzo para la creación de una cultura de escritura que sirva a los objetivos de la universidad.

La escritura como marca visible de identidad y estima académica

Si en algún lugar puede ser válido aquello de que «eres lo que escribes», ese lugar es, sin duda, la universidad. Ball desde el «performativismo» y Hyland desde la «reputación» han abordado con maestría este tema.

Stephen Ball (2011) se refiere a la progresiva importancia que el mérito académico ha ido atribuyendo a los textos escritos de los docentes y a las diversas perversiones que la mecánica generada por dicho sistema de reconocimiento ha ido provocando. Tu mérito no estriba en lo que escribes sino en dónde se publica. Tu mérito no es lo que eres o lo que haces sino lo que se conoce de ti en publicaciones indexadas (que, con frecuencia requieren que pagues para aceptar tus trabajos). De esta manera, se ha ido configurando una nueva (a veces exclusiva) vía de construcción de identidades académicas: soy lo que son mis méritos reconocidos a través de las publicaciones en mi haber. Mi *performance* externa y reconocida es la que marca mi identidad y mi valor. Todo el resto de elementos desaparece de la consideración pública.

Hyland (2002: 19) habla de la *reputación* que los docentes adquieren a través de sus escritos: «escribir tiene una enorme relevancia a la hora de definir la forma en que los sujetos construyen su identidad como académicos competentes, definen su visibilidad y establecen su reputación». Los académicos que logran relevancia a través de sus publicaciones están en condiciones de ocupar posiciones de liderazgo académico, de disfrutar de mayores recursos económicos y de ejercer roles de mayor rango y con mayor capacidad de control.

Podría decirse que todo esto, desde el punto de vista de la escritura, constituye una enorme ventaja y provoca una intensa presión hacia la necesidad de escribir. Y así ha sido en los últimos decenios. El problema está en que, en paralelo, la necesidad de escribir y de hacerlo en un formato tan regulado y formalizado como el científico, no conlleva mejoras en el dominio global de los géneros textuales. La escritura se convierte en un proceso instrumental, finalista, sujeto a consideraciones formales y técnicas que poco tienen que ver con las convenciones literarias que la buena escritura exige.

Pero, aún es más complicado de analizar y valorar es el efecto que este tipo de reconocimiento ejerce sobre la competitividad (la escritura como arma de enfrentamiento entre colegas) y sobre el estrés profesional (la escritura como pesada carga que la profesión exige para sobrevivir en ella). Sin olvidar que, poco a poco, el hecho de escribir para una audiencia académica y/o científica se condiciona a que dicha escritura debe hacerse en inglés: el 85% de lo que se publica en las revistas científicas francesas está en inglés y ese porcentaje sube al 95% en el total de las publicaciones recogidas en

el *Science Citation Index* (Hyland, 2002:21). Las consecuencias de este monolingüismo sobre la escritura académica en el resto de las lenguas están por ver.

2

¿Cómo escriben nuestros estudiantes? El diagnóstico y las causas

El diagnóstico

Si es verdad que recibimos del medio cultural un lenguaje que nos posibilita la comunicación oral con nuestros pares, ¿no sería de esperar que el lenguaje escrito fuese tan naturalmente aprendido como lo es el oral? ¿Qué barreras existen en este proceso de adquisición de la escritura académica que justifique las dificultades evidenciadas por los estudiantes?

Muchas son las clasificaciones y las taxonomías utilizadas para dividir didácticamente las competencias que el estudiante debe desarrollar con el objetivo de alcanzar un buen desempeño como hablante, escritor, oyente y lector. Si imaginamos una escritura académica como la que se exige de los estudiantes en el nivel superior, podemos decir que son fundamentales tres aspectos: *la estructura formal, el contenido y la expresión*. Se trata de pensar que el estudiante ya sabe lo que quiere decir. Pero eso no es suficiente: debe saber cómo decirlo y ser capaz de utilizar buenos modelos de referencia para escribir bien. Lamentablemente, las dificultades constatadas en los escritos de los estudiantes dan cuenta de deficiencias en prácticamente todas las condiciones mencionadas para la elaboración de una buena escritura académica.

El presente capítulo trata de exponer los principales problemas que se conocen sobre la escritura de los estudiantes. Nos ha parecido importante partir de esas dificultades para estar en mejores condiciones para responder a las demandas, cada vez más intensas, de los docentes de la Educación Superior. La pregunta central no es otra que, ¿escriben mal nuestros estudiantes? Algunos colegas criticarían como pérdida de tiempo el poner entre interrogantes lo que es una constatación generalizada: nuestros estudiantes escriben mal. Pero esa pregunta puede desdoblarse en otras próximas: ¿quienes hemos formado parte de las generaciones anteriores de estudiantes escribíamos mejor de lo que lo hacen los estudiantes actuales? La respuesta previsible en los claustros académicos es clara: se escribía mejor, sin duda. Las cosas han ido empeorando de una manera sensible.

Más preguntas: ¿esa sensación negativa sobre la escritura de los estudiantes se basa en impresiones o en evidencias? En este caso habría mayor nivel de discrepancia, probablemente. No es que no existan datos fehacientes sobre análisis de textos producido por los estudiantes de diferentes carreras, pero no es de esperar que el profesorado los conozca y haya basado en ellos sus ideas al respecto.

Más dificultosa se pondría la situación si elevamos el listón de la inquietud y centramos nuestras preguntas en las causas o, peor aún, en los responsables: ¿de quién es la culpa de que chicos y chicas inteligentes y cuyo proceso de aprendizaje ha sido exitoso lleguen a la universidad con tantas deficiencias en expresión escrita?

Y si queremos empeorar las cosas no tenemos más que intentar pasar del diagnóstico a la búsqueda de soluciones: ¿Qué podemos hacer? ¿Qué aspectos la escritura de nuestros estudiantes nos causan mayor preocupación? ¿Cómo nos organizamos para que la competencia en expresión escrita tan deficitaria en el momento de ingreso pueda ir recuperándose durante su tránsito por la Educación Superior?

Los trabajos de teóricos e investigadores que se dedican a hacer el diagnóstico de la escritura de los estudiantes de la enseñanza superior nos traen pistas valiosas para comprender los problemas que los estudiantes enfrentan en la escritura académica. En aras de evitar una exposición demasiado amplia y frustrante de las deficiencias puntuales, nos detendremos, con una visión más general, en los problemas más destacados. Nuestra intención es que las contribuciones teóricas nos ayuden a comprender los problemas reales de los estudiantes, o sea, los que se evidencian en el uso de la lengua escrita. Algunos de los más mencionados son: convenciones ortográficas, gramática y semántica, problemas de estructura y contenido, claridad, consistencia, autonomía, estructura del párrafo, cohesión textual, coherencia textual, carácter disertativo, argumentación adecuada, criticidad y calidad estilística.

Partiendo de esos problemas, podemos llegar a determinar algunas causas que provocan esas dificultades: la importancia de los *conocimientos previos* a la escritura de un texto; el papel del productor de textos *como revisor*; el grado de *experiencia y práctica* de quien escribe; el desarrollo de las *habilidades y competencias cognitivas* que son puestas en movimiento cuando escribimos.

Estas consideraciones iniciales nos hacen pensar que la perspectiva desde la que se analiza la escritura ha cambiado su filosofía en el último medio siglo. Desde el punto de vista epistemológico, se entiende ahora que el objetivo de la escritura va mucho más allá de la mera yuxtaposición de frases para formar un texto. Por el contrario, el acto de escribir es algo que requiere reflexión, que va más allá de la dimensión objetiva y descriptiva para integrar, también, su carácter subjetivo y reflexivo. Es decir, ya no basta escribir con una gramática correcta y una estructura formal impecable, pues el propósito fundamental de la buena escritura se traslada a la capacidad de creación y expresión adecuada de las ideas.

Igualmente importante para las nuevas concepciones de escritura resulta la necesidad de escribir y de convertirse en revisor de lo que se ha escrito. Escribir requiere de un ejercicio constante de escritura y reescritura. De esta forma, empezamos a pasar, aunque

lentamente, de una escritura más impersonal y formal a una escritura más «de autor», más creadora y comprometida desde el punto de vista intelectual.

Para Fons (2004: 24), «escribir es un proceso que va más allá de poner letras y signos sobre una hoja de papel en blanco». Y aunque hoy esta simple idea pueda parecernos obvia, no siempre fue así. Podemos decir que la escritura, hasta mediados de los años 80 se ha orientado básicamente a la *copia de textos*, posición muy discutida en estos últimos años. Han proliferado los trabajos en los que se dejaba clara la preocupación por la falta de críticas a ese planteamiento formalista, echando de menos que se marginaran las cuestiones relacionadas con los aspectos conceptuales y metodológicos, base de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En la década de los 80 algunos trabajos de las áreas de la Lingüística y de la Psicolingüística pasaron a cuestionar la noción de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita que concebía la lengua apenas como código, entendiendo la lectura como decodificación y la escritura como producción gráfica y motora. El lenguaje dejaba de ser analizado, por lo menos teóricamente, como mero contenido escolar, y pasaba a ser entendido como proceso de interlocución.

Desde esta perspectiva, la escritura es entendida como producto de una actividad vinculada al lenguaje y, por tanto, a la comunicación. Y eso significa que se construye como fruto de un proceso interactivo, de una conversación entre el autor y la audiencia a la que el texto va destinado. El aprendizaje de la lectura y de la escritura ocurre siempre en condiciones concretas de producción textual. Y Bezerra (2010: 39) completa esa idea señalando que «tradicionalmente, la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil se ha volcado hacia la explotación de la gramática normativa en su perspectiva preceptiva (cuando se impone un conjunto de reglas que deben ser cumplidas)». En coherencia con esos planteamientos, la enseñanza de la lengua portuguesa otorgaba primacía a los cánones impuestos por la gramática normativa en el marco del estándar culto de la lengua: un modelo homogéneo, monolítico y uniforme.

Tenemos así una historia de la educación lingüística que ha ido evolucionando desde una visión mecanicista hacia una perspectiva más interactiva, aunque el foco educativo de la escritura aún recae sobre la estructura, dejando en un segundo lugar los aspectos vinculados al contenido del texto. Muchas veces, nos encontramos con textos formalmente impecables, con párrafos bien marcados y diferenciados, con letra legible, con una estructura clara de introducción, desarrollo y conclusión. Pero esa perfección formal en nada garantiza que el contenido del texto se pueda equiparar a la calidad de la forma. No son infrecuentes entre los estudiantes esos textos bien presentados formalmente pero vacíos de discurso y significado. Lo contrario también suele suceder: a veces tenemos mucho que decir, pero contamos con escasos recursos para hacerlo en la lengua escrita.

La cuestión está en que si en la comunicación oral contamos con nuestras expresiones corporales y gestuales, con la interacción interpersonal, en la escritura solamente contamos con los recursos gráficos que seamos capaces de utilizar. Tendremos que valernos de ellos para que la comunicación que deseamos hacer resulte

entendible y correcta, es decir, que realmente logre transmitir a la audiencia las ideas que nosotros hacerles llegar.

Otro aspecto que suele llamar la atención de los especialistas es la larga utilización de expresiones rebuscadas y de difícil comprensión. Ya nos hemos referido a ello en el primer capítulo. Consideramos necesario destacar que, muchas veces, el empleo de términos técnicos, específicos de cada comunidad discursiva, será necesario, pero nada impide que el profesional utilice recursos para esclarecer tal lenguaje. Deberíamos reflexionar sobre los riesgos que comporta dejarse llevar por el preciosismo, entendido como una alteración que contempla el uso desmedido de latinismo, de términos o expresiones arcaicas o, incluso, rebuscadas, de neologismos. Acudir a ellos puede otorgar cierto lustre al texto pero, con frecuencia, impide la comprensión adecuada de lo que se quiere transmitir, afectando al buen resultado del proceso de comunicación.

La calidad de un texto no se mide por la cantidad de palabras rebuscadas que utiliza ni, tampoco, por el uso de un lenguaje más elitista es expresión de mayor cultura. Por eso conviene tener presente que escribir bien es escribir:

- Claro.
- Con objetividad.
- Alcanzando al interlocutor.
- Sin devaneos.
- Con espontaneidad.
- Como práctica diaria.
- Con alegría.

La escritura puede ser un puente que facilita la interlocución, pero también puede convertirse en una muralla que impide llegar hasta el otro. Lo que proponemos es una reflexión sobre el tipo de escritura a elegir: la que nos aproxima y genera una comunidad de significados o la que nos aparta y dificulta la interacción. Para Bazerman (2006) el trabajo del profesor es el de definir los géneros y también los tipos de actividades de escritura a desarrollar, creando oportunidades de aprendizaje significativo y dando pie a que se puedan superar los desafíos aún presentes en la escritura académica, sobre todo aquellos referidos a los problemas de comprensión e interpretación de la palabra escrita.

La difícil (¿?) tarea de escribir

La lucha que los estudiantes tienen que enfrentar con relación a la tarea de escribir es muy especial. En general, no suelen tener dificultades en la expresión oral. Los problemas suelen empezar cuando los alumnos tienen que expresarse por escrito atendiendo a las formalidades básicas de la escritura; y la situación empeora en el momento en que precisan escribir textos académicos de por sí más reglamentados y sometidos a prácticas discursivas ya establecidas. Por eso es importante tener claro las diferencias entre hablar y escribir. En el lenguaje oral uno tiene claro con quién habla y

en qué contexto lo hace. El conocimiento de la situación comunicativa facilita la producción oral. En ella el interlocutor —presente física o virtualmente— es activo, tiene posibilidad de intervenir, de solicitar esclarecimientos o, incluso, de cambiar el rumbo de la conversación. El que habla puede emplear recursos que no son propiamente lingüísticos, como los gestos o expresiones faciales.

En el lenguaje escrito, la falta de estos elementos extratextuales necesita ser suplida por el texto, que debe organizarse internamente de forma que garantice su inteligibilidad. Sabemos que escribir no es solo traducir la oralidad en señales gráficas. El hecho de que un texto escrito no resulte satisfactorio no quiere decir que su autor tenga dificultad en el manejo del lenguaje cotidiano, sino que no domina los recursos específicos de la modalidad escrita.

Las investigaciones sobre dificultades en la escritura en alumnos de reciente ingreso en la universidad (en el último año de secundaria, en las pruebas de acceso, en el primer año de universidad) coinciden en señalar principalmente tres tipos de problemas: problemas de *cohesión*; problemas de *coherencia*; problemas de *vocabulario*. Veremos cada uno de ellos.

¿Escriben mal nuestros estudiantes?

Si vamos al análisis más puntual de las deficiencias que se observan en los estudiantes universitarios, nos encontramos con muchas anotaciones de los investigadores. Feldman, Anderson y Mangurian (2001) señalaban que las mayores amenazas para la escritura de los estudiantes podrían sintetizarse en cuatro: debilidades en la lógica, incongruencias estilísticas relativas a la disciplina o a la audiencia, plagio y debilidades formales.

Renira de Moura Lima (2003) llevó a cabo una interesante investigación sobre la expresión escrita de los estudiantes en la que se hacía una pregunta crucial: ¿cumple la escuela su papel en cuanto al desarrollo de la escritura de los estudiantes? O dicho de otra manera, ¿estudiantes expuestos a prácticas escolares durante varios años son, por eso mismo, más capaces de expresarse sobre un tema dado? La autora examina y trata estadísticamente redacciones de estudiantes de varios niveles de escolaridad; los estudiantes no son todavía estudiantes universitarios, pero dado que parte de la explicación que se da a las carencias en el momento de ingreso en la universidad se vinculan a los insuficientes aprendizajes en las etapas anteriores, conviene prestar atención a las condiciones en las que se encuentran los que dentro de poco serán estudiantes universitarios.

Los aspectos que la profesora Lima considera en su estudio son los siguientes: *Vocabulario* (fluencia, complejidad, riqueza léxica); *Sintaxis* (uso de subordinadas, oraciones completas; párrafos completos); *Gramática* (concordancia nominal y verbal; ortografía); *Presentación* (títulos, márgenes). Nos interesan tres de sus conclusiones; al hilo de ellas, permítaseme hacer algunos comentarios que sirvan para proyectarlas sobre

la Educación Superior:

- a) *«El estudio de las redacciones libres de los grupos estudiados que revelan falta de recursos necesarios para escribir bien, nos lleva a la suposición de que el tratamiento ejecutado por la escuela está siendo inexistente, insuficiente o inadecuado para los objetivos relacionados con la habilidad de expresión escrita».* En el ámbito de la enseñanza superior, las redacciones libres no son realizadas a menudo. Toda la producción de textos viene acompañada de intencionalidad pedagógica. Sin embargo y dependiendo de la forma en que la producción de textos sea orientada, nada limita tanto la productividad como la libertad total para escribir. Resulta necesaria una reflexión colectiva sobre la importancia de ofrecer pautas bien definidas y consignas claras y objetivas para que los estudiantes no se dispersen a la hora de confeccionar sus textos. Al menos al principio de sus estudios universitarios, cuando aún se están adaptando al nuevo marco de exigencias que impone la institución. Les conviene saber si tendrán que escribir un comentario, un resumen, una paráfrasis; cuáles son las características que definen cada tipología textual. Y por eso mismo necesitarán llevar a cabo la lectura de modelos de referencia para ampliar el vocabulario y familiarizarse con las distintas estructuras formales de cada género. Todo ello agregará valor a cada actividad de refuerzo de la escritura que se programe, en la medida en que les dará seguridad y les permitirá moverse en un espacio de actuación bien definido y con consignas claras.
- b) *«Se constata la presencia de otras variables como motivación, experiencia de vida, etc., que se revelan mucho más influyentes en el desarrollo lingüístico que las experiencias ofrecidas por la escuela».* En la enseñanza superior, quizás más que en otras etapas de la escolaridad, tienen valor las experiencias anteriores del estudiante, tanto en lo que se refiere a conocimientos previos como en lo que respecta a su historia de vida, a las aspiraciones que le sirven de estímulo para estudiar. Y ambos aspectos, conocimientos y experiencias, formarán parte de su bagaje de autor de textos tanto para escrituras académicas como para otras más personales y creativas. Cuando se ha logrado el dominio de las características estructurales del texto exigido, cuando existen buenos modelos de referencia y cuando una lectura cada vez más atenta y reflexiva forma parte del día a día académico, la realización de las actividades de escritura será motivadora por ella misma.
- c) *«La conclusión a la que llegamos es que la escuela no debe estar cumpliendo adecuadamente su papel de desarrollar la habilidad de expresión escrita.»* Sobre este aspecto, conviene pensar que desarrollar la habilidad de la expresión escrita es algo que exige un tratamiento bien minucioso, ya que no tenemos cómo apuntar una razón que explique los problemas que los estudiantes tienen para escribir desde que ingresan en la educación formal. En ese sentido, podemos pensar que la

escuela, no como etapa preparatoria para la universidad sino como institución con objetivos formativos específicos, está llamada a sentar las bases de la alfabetización y el desarrollo básico de la competencia en expresión oral y escrita. La escritura es una actividad que forma parte del desarrollo personal, social y académico de los sujetos, que se perfecciona durante toda la vida. Esa progresión constante requiere de un avance sin saltos. Por eso es tan importante, y tienen razón quienes insisten en ello, que cada etapa de la escolaridad cumpla con la parte de ese progreso que le corresponde. Si la continuidad se quiebra, el progreso en el dominio de la competencia va repleto de continuidades y discontinuidades. Tendríamos que ser capaces de lograr una visión en perspectiva del progreso en escritura. No como una tarea puntual a la que unos profesores otorgan mucha importancia y otros desconsideran. Más bien, como un eje transversal en sentido horizontal (integrado en todas las materias del currículo) y vertical (con demandas progresivas a cada nuevo escalón que se va subiendo al pasar de un año al siguiente). Ese es el secreto de un crecimiento constante en la competencia en expresión escrita.

Han sido numerosas las investigaciones sobre las deficiencias de los textos escritos por estudiantes universitarios. Peña Borrero (2008: 7), autor colombiano, cita estudios que llegan a la conclusión de que «al menos, las dos terceras partes de los estudiantes que acceden a la universidad no demuestran un desarrollo suficiente de estas competencias (las referidas a la expresión escrita) como para responder a las exigencias de los estudios universitarios». Y alude, en concreto a los siguientes problemas:

- Tienen serias dificultades para comprender y producir textos académicos.
- Exponen sus ideas de forma aislada y esquemática.
- No desarrollan un plan previo ni un proceso sistemático de producción de textos.
- Desconocen los géneros y las convenciones de la escritura académica.
- Tienen problemas de coherencia y comprensión en el desarrollo de las ideas.
- Transcriben literalmente de los textos que leen sin una apropiación ni valoración crítica; sin llegar a convertir esos textos ajenos en una parte integral de sus propios textos.

En Argentina, el estudio llevado a cabo por Di Stefano y Pereira (2004) también encuentra problemas importantes en la escritura de los universitarios de su país. Entre ellos mencionan:

- Errores léxico-semánticos que afectan a la coherencia.
- Errores en las relaciones anafóricas que llevan a perder la continuidad.
- Falta de integración de las secuencias textuales.
- Ausencia de párrafos introductorios y finales
- Dificultad para establecer distancias de la propia producción textual.

- Dificultad para considerar el texto como un objeto que se construye para un uso social determinado y con una función específica.

En México, Fragoso (2007) ha detectado deficiencias en seis dimensiones de la escritura de estudiantes universitarios: en el *nivel grafemático* (incremento del número de letras al escribir las palabras, falta de signos, cambios en el orden de las letras y palabras); en la *utilización de los verbos* (verbos que no especifican la acción a comunicar, pobreza en la variedad y uso de los tiempos verbales circunscritos a presente y pretérito de indicativo, incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo, uso reiterado y abusivo del gerundio); a *nivel lexical* (repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario, expresiones vulgares o no pertinentes al tema, muletillas o preconstrucciones, fusión de dos palabras en una sola, uso caótico de los pronombres); a *nivel sintáctico*, el de mayor complejidad para los estudiantes (encadenamiento no idóneo de signos en el enunciado, discordancias de género o número, empleo excesivo e indebido de la conjunción «y», abuso del pronombre relativo o conjunción «que»); a *nivel semántico* (significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados, significado no pertinente de oraciones, sentido no pertinente de párrafos); y a *nivel ortográfico* (uso inadecuado de la coma, del punto y seguido, del punto y coma, de la acentuación, selección inadecuada entre «c»-«z» y «s», entre «b» y «v», entre «y» y «ll», errores en la «h», en el uso de las mayúsculas y en la separación silábica).

En España, Álvarez y Yañiz (2010) hicieron un estudio de las dificultades de los estudiantes para escribir en el seno de las diversas asignaturas del currículo. Constataron problemas en la estructuración textual de sus escritos. Hallaron correlaciones positivas entre conocimientos y dominio de estrategias de composición escrita y entre disposición a la escritura y calidad de los textos. Interesante observación que nos lleva a pensar en la necesidad de integrar el desarrollo de la escritura en el de las propias disciplinas. Por su parte, Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé (2012) insisten en que el problema básico reside en la claridad y cohesión.

También en el contexto internacional, los estudios revelan insuficiencias similares en los escritos de los estudiantes. Jackson, Carifio y Dagostino (1998) llegaron a la conclusión que los estudiantes que participaron en su estudio no eran competentes para utilizar la escritura como herramienta cognitiva. Tampoco lo eran para descubrir lo que son capaces de comunicar sobre un tema. Además, estaban poco acostumbrados a revisar profundamente sus textos de forma que solían quedarse en aspectos superficiales.

Si nuestros estudiantes escriben mal, ¿cuáles son las causas?

Sobre las causas de los problemas en la escritura, un equívoco frecuente es entender esta como la fijación en un texto de las señales acústicas del lenguaje, instituyendo así la

prevalencia de la lengua hablada sobre la lengua escrita (Saussure, 1969). La escritura, ya lo hemos señalado en el capítulo 1, fija y objetiva el lenguaje hablado pero, al hacerlo, transforma ese lenguaje en un nuevo lenguaje que posee una existencia independiente del primero. El lenguaje escrito es menos móvil que el lenguaje oral, sus transformaciones son muy lentas y poco numerosas. Por eso mismo permite fijar el pensamiento y hacerlo atravesar el espacio y el tiempo. Es gracias a la escritura que el ser humano puede elaborar una reflexión, un análisis de su propio pensamiento.

El lenguaje verbal posee una función esencial concreta, utilitaria: sirve para comunicar. El lenguaje escrito va más allá de esa función. Por tanto, las diferencias entre un tipo de lenguaje y otro son legítimas y enriquecedoras; sin embargo, cuando se enseña que el lenguaje escrito es la traducción del hablado, los problemas empiezan a aparecer. Se sabe que no hay una correspondencia fiel en el paso de la fonía a la grafía; que las palabras solamente encuentran neutralidad en el diccionario, pues son pluri-semánticas; que en el habla, existen recursos específicos de expresión y lo mismo sucede en la escritura; que la escritura exige un tipo de esfuerzo mientras el habla exige otro diferente.

Por lo tanto, todas estas cuestiones son importantes en la universidad, sobre todo porque es en el contexto académico donde se manejan diferentes idiomas y, con frecuencia, se tiende a escribir los sonidos como los emitimos oralmente, dando lugar a errores en la ortografía. De esta manera, cuando tratamos de desarrollar el género de la escritura académica, es necesario ofrecer distintas modalidades de input para escribir, de modo que el estudiante no se familiarice solamente con procesos de escritura a partir de estímulos orales (toma de apuntes) y acabe resultándole extraño el elaborar textos a partir de otras fuentes como imágenes, experiencias u otros textos.

Problemas de cohesión: ¿qué hacer?

Pécora (2002) se refiere a una textualidad que depende, en gran parte, de ciertos factores responsables de la *cohesión textual*, concepto semántico que se refiere a las relaciones de sentido que se establece entre los enunciados que componen un texto, haciendo que la interpretación de un elemento sea dependiente de la interpretación de los otros elementos que configuran el texto. La cohesión textual, tal como fue desarrollada especialmente por Halliday (1976), se refiere al hecho de que un texto no es el producto de una yuxtaposición de elementos lingüísticos sin referencia entre sí. No se trata de una suma de oraciones cerradas o completas en sí mismas que ocupan un espacio vecino en la hoja o en la enunciación oral. Al contrario, cuando se reconoce que determinada manifestación verbal es constitutiva de un texto, está implícita la idea de que existen nexos de significado entre sus componentes, lo que genera una mutua dependencia de significación.

En su trabajo, Halliday (1976) distingue varios tipos de nexos, esto es, de procedimientos lingüísticos a través de los cuales se relacionan entre sí los elementos de

un texto: sustitución, elipse, repetición y coordinación. Cada uno de ellos funciona en el marco de las condiciones que el propio contexto comunicativo y textual le marcan. Por lo tanto, cabe decir que existe cohesión en un texto cuando los elementos de dicho texto se relacionan mutuamente y, de esa forma, configuran la identidad del texto como un todo unitario.

Cuando hablamos de la noción de *totalidad*, es preciso considerar algunas cuestiones que Halliday no desarrolla y que se refieren, sobre todo, a la caracterización del texto como un uso particular del lenguaje que tiene una función comunicativa. O dicho de otra manera: el texto es un acto de lenguaje que instaura una relación de intersubjetividad en una situación dada. En ese caso, solo se puede decir que un texto alcanza la condición de totalidad, en la medida en que los elementos de cohesión que lo integran, relacionándose entre sí, garantizan a dicho texto la capacidad de crear vínculos comunicativos efectivos entre los interlocutores.

Por tanto, podemos decir que la cohesión representa un valor discursivo y pragmático, en la medida en que está al servicio de la aceptación integral del texto. Es necesario considerar, en consecuencia, que cuando se habla de totalidad textual, no se está hablando de una totalidad cerrada en torno a la idea de cohesión e indiferente a las finalidades que orientan la producción del texto escrito sino, justamente, de una condición de la calidad del texto supeditada a que este pueda cumplir con eficacia su propósito comunicativo. La cohesión textual resulta importante en la medida en que mejora la eficacia del texto.

Y este es el sentido que debe primar en las producciones escritas de nuestros estudiantes, quienes tienen dificultad para establecer adecuadamente esos nexos de unión entre sus frases y acaban por recurrir a estrategias inadecuadas para cumplir con esa condición. Por ejemplo, a veces no aciertan a encontrar los nexos oracionales precisos y adecuados al sentido de lo que quieren expresar y acaban utilizando aleatoriamente los primeros que se les ocurren, como es el exceso de la utilización de los mismos conectores para realizar la vinculación entre las ideas. Ante la falta de un repertorio más amplio o de una reflexión más profunda acerca de lo que cada elemento cohesivo representa, el estudiante utiliza los más usuales para casi todas las situaciones.

Problemas de coherencia: ¿qué hacer?

La coherencia textual pone el foco de atención en la estructura del texto. Coherencia es la forma en que las ideas contenidas en el texto se vinculan entre sí. Se refiere, también, a la relevancia y pertinencia de dichas ideas en función del sentido y propósito del texto. Un texto puede ser incoherente porque las cosas que dice se contradicen entre sí; puede serlo, igualmente, cuando la posición de dichas ideas no resulta adecuada porque dificulta la comprensión del texto como un todo o porque el juego entre ideas principales y secundarias resulta confuso; incoherencia es que las ideas se repitan innecesariamente. La coherencia tiene que ver con el interior del texto pero tiene que

ver, también, con la pertinencia entre texto y contexto: incoherente es el texto que no responde adecuadamente al sentido que tiene, a lo que se espera de él en el contexto en el que se produce.

Conviene recordar que estamos hablando de estudiantes universitarios cuya búsqueda de coherencia viene muy matizada por su particular estatuto de estudiante y por el contexto en que se ve forzado a construir sus textos. El estudiante, en general, no se siente ni actúa como autor natural de un texto académico sino como el estudiante que cumple con una tarea escolar obligatoria que procura desarrollar de la manera más simple y rápida; para el estudiante supone solo una tarea más que ha venido precedida de otras y será seguida por otras.

En la medida en que la coherencia es siempre un esfuerzo cognitivo que exige reflexión y persistencia en la autorrevisión, resulta una meta a la que no pocos estudiantes renuncian, salvo si el esfuerzo que supone va a ser compensando con una buena calificación.

Si se examinan los problemas de coherencia en los textos de nuestros estudiantes es fácil constatar que se trata de una dimensión que se ve muy afectada por las condiciones que el contexto académico impone a la realización de dichos textos. Si el escribir significa desarrollar una actividad que existe exclusivamente en función del propio ambiente escolar, algo cuyo valor es exclusivamente escolar y cuyo destino es cumplir una exigencia circunstancial, no será fácil convencer a los estudiantes para que desarrollen el esfuerzo que conlleva la coherencia. Y menos aún, que lo hagan gratuitamente, por el placer de escribir bien. En esas condiciones, no es muy de extrañar que una parte de lo que se escribe en sede universitaria ni siquiera llegue a constituir una producción escrita, sino la mera yuxtaposición de frases, como si ellas compusiesen un producto vacío desde el punto de vista semántico.

Problemas de vocabulario: ¿qué hacer?

Cuantas más palabras conocemos, mayor capacidad tenemos para decir lo que pensamos y sentimos (Saramago, 2004). Tener dominio de un vocabulario variado es necesario para la elaboración eficiente de textos escritos. Si el lenguaje oral nos ofrece recursos mímicos y distintos matices de entonación de voz, la modalidad escrita tiene que ser capaz de suplir la ausencia de estos recursos en clave lingüística. Pero una constatación bastante generalizada es que nuestros estudiantes padecen escasez de vocabulario, lo que les lleva a emplear casi siempre las mismas palabras para expresar todo aquello que perciben y captan de la realidad.

Tal vez por este motivo muchos estudiosos del lenguaje ven en el lenguaje coloquial una forma de manifestación cultural resultante de las vivencias de estos jóvenes, tan legítima cuanto pudiera serlo el más erudito verbo de la lengua. La cuestión es si ese lenguaje es el más apropiado para la comunicación en el contexto académico, una de cuyas características es, precisamente, el lenguaje propio y diferenciado de las

disciplinas, así como el uso de códigos consensuados para representar la realidad. No se trata de tener un vocabulario diverso con vistas a elaborar textos floreados e rebuscados; lo que nos importa es utilizar el vocabulario preciso para lograr una escritura objetiva y con claridad suficiente como para volverse autoexplicativa.

La articulación y elección de las palabras se relacionan con los factores que condicionan la adecuada elaboración del texto. Esto es, de nuestra riqueza de vocabulario y de su correcto uso va a depender el que estemos en condiciones de acomodar las diversas formas de discurso que utilicemos a las distintas situaciones de comunicación y a sus respectivas características y exigencias. La selección de los términos debe ser la apropiada para cada caso. Una misma noticia, vehiculada por una revista especializada o por una emisora de televisión, tendrá redacción y vocabulario distintos. De esta manera, las mejores palabras son las más eficaces, no las más adornadas.

La lectura contribuye especialmente a ese proceso de ampliación de nuestro repertorio de términos a emplear en la expresión escrita. Como ya hemos repetido en otros apartados de este libro, solo los estudiantes que leen mucho (tanto de temas especializados de su materia como de temáticas generales) están en buenas condiciones de ampliar y ajustar su vocabulario. Pero también podemos utilizar otras fuentes de enriquecimiento como es el diccionario, que nos ofrece amplia información sobre las palabras: su etimología, sus distintos significados, su empleo gramatical correcto (con ejemplos para entenderlo). Resulta interesante no perder de vista que, para aclarar los diferentes significados de la misma palabra, el diccionario se ve obligado a contextualizarla. Esa necesidad refleja el hecho de que las palabras solo tienen sentido pleno cuando las relacionamos con otras palabras, con otros textos, con diferentes contextos comunicacionales.

Problemas con respecto a la visión del mundo y de los problemas

La vida académica tiene, también, objetivos no siempre explícitos (en ocasiones, sí que lo están) que están relacionados con la forma de ver el mundo o de hablar sobre él. Se pretende diferenciar de forma clara lo que puede ser un estilo de pensamiento vulgar de la forma en que un universitario debe contemplar y analizar los fenómenos sobre los que habla o escribe. Las universidades, en general, se plantean el reforzar formas de pensamiento crítico y reflexivo por parte de sus estudiantes, rehúyen las actitudes dogmáticas o discriminadoras, el desprecio de las ideas aunque sean contrarias a las que uno mismo profesa. Todo ello se proyecta de forma directa en los textos que los estudiantes producen.

Hyland y Milton (1997) hicieron un interesante estudio sobre 1800 escritos de estudiantes de universidades inglesas y universidades de Hong Kong. En dichos estudios analizaron los componentes lingüísticos que los estudiantes incorporaban a sus escritos para realzar bien la seguridad de sus afirmaciones o el relativismo de las mismas.

Podríamos decir que intentaban rescatar el componente de *certidumbre* frente al de *probabilidad* en los textos de los estudiantes.

Una *visión reflexiva* debería llevar a una perspectiva más probabilística que dogmática en las afirmaciones recogidas en los textos. La *visión dogmática* se expresa a través de elementos como «existen evidencias claras», «está demostrado», tal cosa es «definitivamente» un avance, «todo el mundo sabe que», «ciertamente», «siempre», los sujetos «deben», etc. La *visión relativista* incluye expresiones del tipo: «probablemente», esto «puede significar», «algo», «bastante» bien, es «probable», es «posible», nosotros «podemos» necesitar...

La primera constatación de estos investigadores fue que el número de mecanismos lingüísticos que incorporaban los textos era muy similar en ambos grupos (uno por cada 50 palabras). Lo que les diferenciaba era su naturaleza. Analizados los dispositivos lingüísticos mencionados en base a tres categorías (certeza, probabilidad, posibilidad), los estudiantes ingleses tendían a construir textos con menos nivel de certeza que los de Hong Kong (32% frente a 61%), con mayor nivel de probabilidad (42% frente a 21%) y con un nivel semejante de posibilidad (20% frente a 18%).

En definitiva, la constatación es que las actitudes de los estudiantes influyen en la calidad de sus producciones escritas (White y Bruning, 2005). Es posible que este tipo de cualidades de los textos resulten, para algunos colegas que están peleando por la corrección gramatical, excesivamente sofisticadas para tomarlas en consideración. Pero no cabe duda de que constituyen una cualidad muy relevante en el proyecto formativo que las universidades llevan a cabo.

Repetimos constantemente que buscamos estudiantes reflexivos, críticos, indagadores, respetuosos con las diferencias. También a través de la escritura podemos avanzar en esa dirección, porque al escribir pensamos en cosas en las que no pensaríamos si no estuviéramos escribiendo, porque la escritura nos organiza las ideas que ya teníamos y nos permite crear otras, porque escribir nos fuerza a buscar el vocablo más adecuado para plasmar por escrito aquello que deseamos decir. En definitiva, porque a través de la escritura podemos contribuir a la formación de jóvenes más sensibles, más autónomos, mejor preparados para aprender a aprender.

3

Didáctica de la escritura académica. Tomar decisiones, asumir compromisos

No se puede enseñar a escribir.
Hugh Grant, en *The Rewriter*

No se puede enseñar a escribir. Con una sentencia tan radical comienza Hugh Grant la película *The Rewriter* (2014) («¿Cómo se escribe amor?», en español), dejando traslucir la idea de que la creatividad no se puede transmitir; o naces con ella o no. Afortunadamente, la experiencia con estudiantes le muestra lo contrario y él decide volver a la enseñanza, ya convencido de que también a escribir se enseña. Otras cosas interesantes se dicen en la película. Por ejemplo, que a la hora de escribir no hay reglas, solo ser fiel a la historia que se escribe; que, al final, enseñar a escribir es que los estudiantes encuentren su estilo (es lo que los estudiantes le decían cuando acudió a despedirse de ellos porque se iba: que le agradecían porque en sus clases de escritura les había ayudado a encontrar su estilo); que preguntarse por qué se quiere escribir algo es clave para poder dar sentido a lo que se escribe.

Y el film termina con una frase central para la didáctica, sea de la escritura o de cualquier otro contenido formativo: la clave de la buena enseñanza es mantener siempre el deseo de aprender.

Digamos, por tanto, que la idea de partida de la didáctica es que a escribir se puede enseñar. Ciertamente, es diferente enseñar a hacer un informe técnico de una prueba de laboratorio que enseñar a escribir poesía o a configurar una narración personal sobre una experiencia. Por ese motivo hemos dado tanta relevancia en apartados anteriores a los inputs desde lo que se construye el texto. Pero la cuestión clave en torno a la que queremos construir este capítulo sobre la Didáctica de la escritura es por qué es importante enseñar a escribir y cómo hemos de afrontar esa tarea en la universidad.

Cuando el profesor Ken Hyland (2002), del Instituto de Educación de Londres, se preguntaba el porqué de la importancia que se está dando hoy día a la escritura académica, encontraba tres motivos básicos:

- a) *La fuerte expansión de la Educación Superior.* Esta ha significado la incorporación a la universidad de grupos cada vez más amplios de estudiantes y, por tanto, más heterogéneos. Esa heterogeneidad afecta de forma clara a su dominio lingüístico en general y de la escritura, en particular.
- b) La progresiva importancia que van adquiriendo *los sistemas de aseguramiento de la calidad* en las instituciones de Educación Superior. Los aspectos a los que se vincula la calidad, más allá de infraestructuras y formas organizativas, ponen el foco en las condiciones y resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aprendizajes en los que, hay que recordar, juegan un papel fundamental las competencias básicas, entre ellas la de expresión escrita.
- c) *La importancia que está adquiriendo el inglés como lengua de comunicación* y como medio de intercambio entre profesionales y científicos.

El tercero de los motivos nos afecta menos, tanto a las instituciones brasileñas como a las latinoamericanas en general, aunque también hay que prestarle atención pues es verdad que buena parte de la escritura académica, sobre todo en lo que se refiere a las publicaciones científicas, el inglés constituye un recurso básico y privilegiado. De hecho, comienzan a tener cada vez mayor presencia en las universidades los cursos orientados a la enseñanza de la escritura en inglés (EAP: English for Academic Purposes).

Los otros dos motivos son relevantes a nivel general. La progresiva heterogeneidad de nuestros estudiantes se expresa de forma clara en el diferente dominio lingüístico con que acceden a la universidad, lo que ha convertido en perentoria la necesidad de reforzar ese importante recurso para el aprendizaje. También posee una importancia relevante la presencia de nuevos controles y auditorías sobre la oferta académica real de las instituciones y sobre sus resultados. En dichas evaluaciones el dominio de las capacidades básicas y, entre ellas, las lingüísticas, tienen un notable peso.

La Didáctica de la escritura

En modo alguno es este el lugar para introducimos en el mundo disciplinar de la Didáctica como espacio de saberes y prácticas especializadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los especialistas en la materia han abundado en definiciones y explicaciones al respecto (Blankertz, 1986; Zabalza, 1990; Litwin, 1996; Marhuenda, 2000). A ellos nos remitimos.

En cualquier caso, la Didáctica es el conjunto de saberes disciplinares (o agrupados en una disciplina) que centran su foco de estudio en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si se revisan las definiciones de Didáctica es frecuente encontrarse con que comienzan con la expresión de «es la *ciencia* que estudia...». En algunos casos la idea se completa: «La didáctica es la *ciencia y el arte* de la enseñanza», explicitando así la primera de las controversias que se generan en torno a la Didáctica: ¿Es, realmente, una ciencia o es un arte? Se puede hacer ciencia de la enseñanza (por ejemplo, de la

enseñanza de la escritura) con sus regularidades, la vinculación clara entre causas y efectos, el establecimiento de certezas en los procedimientos. O quizás lo que hacemos al enseñar pertenece más bien al mundo del arte, donde los procesos dependen más del contexto, donde las cosas son opinables, donde no podemos contar con evidencias que expliquen el porqué de los fenómenos que se estudian.

Los especialistas en Didáctica se esfuerzan en mantener que la Didáctica es el conjunto de saberes bien fundamentados que sirven de base (deberían hacerlo) a los procesos de enseñanza. Sin embargo, el diccionario la define como «el arte de enseñar»; o como el «arte de presentar las cosas de tal manera que sean fáciles de aprender». Un autor clásico en este ámbito (Gage, 1979) quiso cerrar el círculo de esta controversia y tituló su trabajo: «Las bases científicas del arte de la enseñanza». Obviamente, no lo logró y la cuestión sigue abierta.

En campos como el de la Didáctica de la escritura esta no es una cuestión baladí. Según la posición o enfoque que se adopte, las actuaciones de los docentes: tenderán a ser previsibles y sometidas a las regularidades que establezcan las evidencias científicas acumuladas (cuanto más se sepa de los factores que influyen en el aprendizaje de la escritura o de la eficacia de unos procedimientos u otros, más se podrá regular en esa dirección la intervención docente); o quedarán como actuaciones dependientes de cada situación, del estilo personal o preferencia de cada docente o de la particular apuesta política o institucional de quienes detentan el poder en cada caso.

No es fácil determinar cuál es la opción más pertinente (este es uno de los dilemas de la escritura académica que analizaremos en el siguiente apartado). Quienes defienden su carácter científico insisten en la importancia de la formación para la docencia y en la necesidad de seguir investigando para crear un cuerpo científico que permita fundamentar adecuadamente las acciones docentes del profesorado. Quienes apuestan por el arte son más partidarios de dejar en manos de la autonomía y creatividad de cada docente la forma de organizar su enseñanza. De hecho, esta es la idea que subyace a muchos de los enfoques sobre la enseñanza que aún prevalecen en la universidad: que a enseñar se aprende enseñando, que cada maestrillo tiene su librillo, que a mí nadie tiene por qué decirme cómo he de enseñar porque me protege la «libertad de cátedra», etc.

De todas formas, esa vinculación entre la ciencia y el arte es consustancial a la buena enseñanza. Las investigaciones van iluminando algunos espacios inciertos en los procesos de escritura (por ejemplo, el funcionamiento del cerebro al escribir), van identificando algunos patrones de actuación docente que resultan más funcionales y eficaces en el aprendizaje de la escritura (por ejemplo, la combinación entre componentes mecánicos y formales de la escritura y componentes cognitivos) y otros que conviene descartar por ineficaces o desorientadores (como la mera insistencia en los aspectos formales). Por otro lado, tampoco cabe duda de que tanto la enseñanza de la escritura como la propia escritura son *actividades artísticas*.

Se puede llegar a una buena escritura por caminos bien diferenciados; y variadas pueden ser, también, las metas a alcanzar. Aunque existan normas que condicionen los diversos géneros textuales, siempre debe buscarse un resquicio a la originalidad, a la

escritura de autor. En definitiva, tanto el enseñar a escribir como la propia construcción de textos son actuaciones que precisan combinar adecuadamente su naturaleza de acciones humanas libres pero condicionadas, creativas pero necesariamente adaptadas al contexto en el que se producen, científicas y artísticas.

Schwab (1983: 265) escribía al respecto:

Cualquier arte, tanto si se trata de la enseñanza, del esculpir en piedra o del control judicial de un tribunal..., tiene sus reglas, pero el conocimiento de las reglas no hace a uno artista. El arte surge en la medida en que quien ya conoce las reglas aprende a aplicarlas apropiadamente en cada caso. Tal aplicación, por su parte, requiere de una aguda consciencia de las particularidades de cada caso y de la forma en que la regla podría ser modificada para adaptarse al caso sin que se produzca la completa abrogación de la regla. En el arte, la forma ha de ser adaptada a la materia. De ahí que la forma haya de ser comunicada de una manera tal que se clarifiquen sus posibilidades de modificación.

Volviendo al sentido de la Didáctica, en nuestro caso podemos entender que lo que nos ofrece (o pretende ofrecer) es un saber fundado y valioso a la hora de planificar y desarrollar la enseñanza de la escritura. Y, en ese sentido, la didáctica de la escritura académica asume un doble cometido.

Por un lado, debe atender, en primer lugar al dominio de la escritura en tanto que competencia básica y transversal. Ese es el primer objetivo: la escritura como competencia propedéutica que sirve de base y resulta imprescindible para poder alcanzar otras competencias propias de la carrera que se estudie. Pero, además, la didáctica de la escritura académica debe atender al dominio de la escritura más especializada de cada campo científico, lo que significará el manejo de vocabulario, estructuras sintácticas y estrategias de significación propias (las formas expresivas de las carreras humanísticas son muy diferentes de las que emplean las carreras científicas o las tecnológicas).

Quizás podríamos sintetizar el sentido de la didáctica de la escritura señalando que nuestra meta es que nuestros estudiantes *tengan algo relevante que comunicar*, que sepan cómo expresarlo por escrito a través del género textual oportuno y que lo hagan de forma personal, creativa y formalmente correcta. Y podría añadirse a ello una condición más: que lo hagan *de forma bella*; pero esa puede ser una exigencia excesiva, en general, e irrelevante en ciertos géneros textuales de comunicación científica.

La didáctica de la escritura tiene que ver, por tanto, con los dispositivos docentes que se ponen en marcha para facilitar a los estudiantes el dominio de la competencia de expresión escrita. Si la escritura es importante para el aprendizaje algo tiene que hacer la institución universitaria para que sus estudiantes no devalúen su experiencia académica como consecuencia de sus déficits a la hora de escribir. Villaseñor (2013) inicia su trabajo sobre la escritura académica haciéndose tres preguntas que nos parecen muy relevantes a la hora de entender el sentido de la didáctica de la escritura:

- ¿Tienen algo que ver las competencias en lecto-escritura en el fracaso o éxito en los estudios universitarios?
- ¿Existen experiencias de programas curriculares de Educación Superior donde se enseñe explícitamente a leer y escribir textos especializados?

- ¿Los profesores se preocupan por hacer algún diagnóstico de las competencias de sus estudiantes y de poner en marcha las situaciones pertinentes para poder afrontar los problemas detectados?

La primera de las cuestiones tiene una respuesta complicada. Desde el marco de las evidencias de la investigación quizás no podamos asegurar de forma fehaciente que las mejoras en escritura generen una transferencia clara sobre los resultados en las materias (Klein, 1999). Suele explicarse esta falta de evidencias por un déficit en el propio sentido utilitario que se atribuye a la escritura. Cuando la escritura se utiliza como dispositivo para el aprendizaje los resultados son mucho más positivos.

Rusell (2013) menciona, y con ello entramos en la segunda pregunta de Villaseñor, un proyecto de la Universidad de North Carolina en el que se generó un tutorial para ayudar a escribir sus informes de laboratorio a los estudiantes de química. En el tutorial se les explicaba no solo cómo hacer los informes (los aspectos formales y lingüísticos del texto) sino el porqué y para qué hacerlos (el sentido que tiene el intercambio de datos para la comunidad científica). Posteriormente, se hizo una comparación entre los estudiantes que habían usado ese tutorial y quienes no lo habían hecho. El resultado fue que quienes lo habían utilizado mejoraron más: habían entendido mejor los conceptos enseñados en el curso de química; habían entendido mejor el método científico; y expresaron una actitud más positiva hacia el trabajo de laboratorio. Lo interesante de este proyecto es que su interés no radicaba en saber si los estudiantes escribían mejor o peor (no era ese el objetivo), sino en utilizar la escritura como un recurso para el aprendizaje.

Por último, la implicación de los docentes en el proceso es uno de los aspectos clave. Como veremos, el rol encomendado al profesorado en el desarrollo de la escritura define el enfoque didáctico que se vaya a utilizar en cada institución. Si la responsabilidad corresponde a expertos en lingüística o composición, la forma de afrontar el proceso se vincula al aprendizaje de la escritura como conjunto de reglas y protocolos expresivos. Si la responsabilidad se distribuye entre todo el profesorado para que cada uno la haga valer en su propia disciplina, el modelo de aprendizaje de la escritura deja de ser un espacio autónomo y autorreferido para convertirse en un proceso de inserción en la cultura de una comunidad disciplinar (el contenido de lo que se escribe resulta tan importante como la forma en que se hace). Nos referiremos a este dilema en el próximo apartado.

La didáctica de la escritura académica: un espacio dilemático de toma de decisiones

*Se aprende a escribir pero, también,
se escribe para aprender.*

Cuando hablamos de didáctica nos estamos refiriendo al conjunto de decisiones y

acciones que ponemos en marcha intencionadamente con vistas a favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes. Obviamente, existe una didáctica intuitiva en el marco de la cual las decisiones que se toman están basadas en la opinión y/o experiencia de los docentes. Y frente a ella existe, también, una didáctica científica que intenta basar las decisiones y acciones docentes en evidencias y datos que provienen de los estudios sobre procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, lo que postula la Didáctica, como disciplina pedagógica, es que las decisiones que se adopten estén siempre bien fundamentadas, sea desde el punto de vista experiencial o experimental. Lo que nos interesa destacar aquí es que esas decisiones se desarrollan en un amplio espectro de alternativas posibles.

Y es ahí donde surgen los dilemas: dependiendo de las ideas, principios o enfoques de los que se parta, así serán las decisiones que, después, se irán adoptando para desarrollar el trabajo sobre la escritura.

En este apartado me gustaría afrontar algunos de los dilemas en los que se mueve la enseñanza de la escritura en la universidad. De cómo se resuelva cada uno de ellos dependerá su estrategia de abordaje.

El dilema entre forma y contenido

Este ha sido uno de los dilemas centrales sobre cómo organizar la enseñanza de la escritura: centrarse en los aspectos formales de la escritura o poner el foco en el contenido de los escritos. Se diría que el dilema ha sido claramente resuelto a favor del contenido aunque, curiosamente, la mayor parte de los dispositivos generados para facilitar la escritura en la universidad aluden mucho más a los aspectos formales de los textos que a su contenido.

En el contexto universitario este dilema (y la forma en que se resuelva) tiene una importancia decisiva en la organización de los programas de refuerzo de la escritura. Afecta a los *agentes* que la llevarán a cabo, a las *estrategias* que se pondrán en marcha, a las *prioridades* que se establecerán, a los *materiales* que se usarán.

En los enfoques en los que *se prioriza la forma*, las personas que desarrollen los programas deben ser especialistas en lengua (en composición escrita). La estrategia a utilizar será reforzar el aprendizaje de la escritura en el primer año de universidad (dado que se concibe la competencia en expresión escrita como una competencia propedéutica necesaria para poder avanzar en otras, por eso es importante afianzarla cuanto antes); la prioridad es afianzar el hábito de escribir y dominar los códigos expresivos que la universidad requiere en lo que se refiere a formatos, citas, tono de los textos, etc. Se utilizan materiales tipo guías y tutoriales de escritura con numerosos ejemplos de cómo llevar a cabo procesos de escritura que lleven a alguno de los diferentes productos que en la universidad se le demandarán: apuntes, ensayos, resúmenes, informes, etc.

Cuando, por el contrario, *se prioriza el contenido*, las cosas suceden de manera muy diferente. Las personas encargadas de organizar la enseñanza de la escritura son los

profesores de las materias. La estrategia a utilizar pasa por integrar constantes actividades de escritura en el desarrollo del aprendizaje de cada una de las disciplinas, y la prioridad es que los estudiantes se vayan socializando en el lenguaje y las formas expresivas y de comunicación propias de la disciplina. Los materiales que se usan son los propios textos empleados para el estudio de la disciplina, la literatura especializada del campo disciplinar, los informes de investigación, etc.

Obviamente, ambos enfoques pueden combinarse, no se excluyen mutuamente. Numerosas universidades mantienen cursos de alfabetización académica (en los que se incluyen seminarios y talleres sobre escritura) en el primer año de universidad (en algunos casos, incluso, antes de iniciar la carrera, como cursos de transición de la enseñanza media a la enseñanza superior o como cursos de homologación de competencias básicas, previos al inicio del curso académico). En el fondo, este dilema subyace a buena parte del resto de dilemas que plantearemos a continuación.

El dilema entre la escritura como recurso para comunicarse frente a la escritura como recurso para aprender

De la escritura como recurso para escribir ya hemos hablado en el dilema anterior, pero la resolución que en ese caso se haya dado al dilema no resuelve el problema que este segundo dilema nos plantea. Da lo mismo que se escriba bien al margen de cuál sea el contenido o que lo que se busque es que se escriba bien en el marco de disciplinas concretas. En ambos casos, el propósito es que se escriba bien. Pero el trabajo con la escritura, ya lo hemos visto en una referencia anterior a la experiencia en la Universidad de North Carolina, puede estar orientado no a que se escriba bien (obviamente, cuanto mejor sea la escritura, mejor es, pero ese no es el propósito central: por ejemplo, no se penaliza al estudiante si comete alguna falta de ortografía o si su escrito no se ajusta estrictamente a las normas preestablecidas), sino a que se escriba sobre los temas estudiados o las experiencias vividas. Es el escribir para aprender al que se refería Emig (1977), que lo tomaba como título de su artículo: *Writing as a mode of learning*.

Tampoco en este caso, el dilema nos sitúa ante opciones incompatibles. Por el contrario son dos componentes de la misma competencia si partimos de la idea de que escribir es ser capaz de expresar las propias ideas a través de la construcción de textos. Principio que, en consonancia con lo ya dicho en capítulos anteriores, hay que matizar para dejar claro que la escritura no se refiere, solamente, a la expresión por escrito de las ideas, sino que el proceso de escribir incluye la construcción de dichas ideas. Mientras escribimos vamos reconfigurando el contenido y la forma de lo que deseábamos decir. En definitiva, el acto de escribir está vinculado tanto al proceso de construcción del pensamiento como a los recursos que nos permitirán convertirlo en un texto entendible para aquellos a los que va dirigido.

La enseñanza de la escritura está, por tanto, vinculada a ambos procesos: desarrollar el *pensamiento* y los *conocimientos*, y favorecer el dominio de los *recursos expresivos*.

Cuando nuestros estudiantes son pequeños (en la escuela primaria y secundaria) la tarea de desarrollar el pensamiento está vinculada al enriquecimiento de sus conocimientos y experiencias; a hacerles cada vez más capaces de observar y analizar las ideas y los fenómenos que van estudiando. Cuando esos estudiantes llegan a la universidad, la enseñanza de la escritura también va vinculada a la mejora de sus conocimientos y su capacidad de comprensión de los temas que va abordando en las disciplinas. Es por ello que muchos investigadores señalan la imposibilidad de trabajar la competencia de la escritura al margen de las disciplinas.

Escribir para un estudiante universitario significa ser capaz de expresar por escrito los conocimientos que va adquiriendo en las diferentes disciplinas y experiencias profesionales que va trabajando.

En lo que se refiere a los recursos expresivos sucede otro tanto. Durante la escolarización básica, los estudiantes se inician en el dominio de la lengua y de los recursos expresivos que exige la escritura y cada uno de sus géneros textuales. Cuando acceden a la universidad, se supone que deberían haber alcanzado los niveles básicos de la competencia en expresión escrita. Si eso fuera así, el trabajo debería centrarse en la ampliación de los géneros textuales y en la asimilación progresiva de las condiciones que cada comunidad científica impone en sus mecanismos de comunicación.

Dado que la situación no suele corresponderse con nuestros deseos y algunos estudiantes llegan con competencias expresivas poco consolidadas, la pedagogía universitaria debería reajustar sus expectativas y asumir la necesidad de continuar la tarea de consolidar los aspectos básicos de la competencia expresiva. Así lo recogía el Informe Dearing², una de cuyas recomendaciones era que todas las universidades deberían integrar en sus programas acciones dirigidas al dominio de aquellas competencias básicas que fundamentan cualquier tipo de aprendizaje y actuación profesional. Entre ellas, la escritura ocupa un lugar central. De hecho, muchas universidades inglesas trabajan bajo esquemas de estudio autónomo por parte de sus estudiantes cuya tarea fundamental es elaborar informes que sus profesores supervisan.

El dilema entre los componentes lingüísticos y los componentes sociales del discurso: la idea de los géneros

Cualquier texto puede ser analizado desde el punto de vista lingüístico (aspectos formales, semánticos y sintácticos) y desde el punto de vista de su naturaleza como hecho social comunicativo (perspectiva pragmática). En algún sentido, el polo lingüístico significa considerar el texto como un objeto con sentido en sí mismo mientras el polo social sitúa el texto en su contexto comunicativa (por qué y para qué se escribe, para quién, bajo qué condiciones, etc.).

De esa conjunción entre contenido y contexto nace el concepto social de *género discursivo* (que en nuestro caso es *género textual*). El concepto de género nos ayuda a situar las producciones textuales en unos contextos determinados: las comunidades de

escritura. Es decir, no se trata tanto de formas textuales o tipos específicos de escritura (acepción en la que también se habla de género y, así lo hemos hecho en este libro) sino acciones comunicativas que se han ido consolidado en ciertas comunidades discursivas como hábitos expresivos consensuados. Resaltaba Bazerman (2009) la importancia de los géneros para poder dar sentido a los textos: «existen espacios comunicativos claramente diferenciados y es en ese marco donde los estudiantes han de aprender a generar sus textos como una práctica cognitiva contextualizada».

Esa es la idea de género: las expectativas que se proyectan sobre los textos que se van a utilizar en determinadas áreas de especialización. Son usos lingüísticos y expectativas (sobre qué se escribe y cómo) que se han ido consolidando como resultado de prácticas comunicacionales repetidas y útiles hasta generar un cuerpo de fórmulas expresivas tipificadas, aceptadas como norma explícita o implícita de comunicación. Comunicar los resultados de un experimento en Biología, por ejemplo, sigue patrones que tienen poco que ver (en la forma y en el contenido) con los que se utilizan para hacerlo en Arte o en Filología. Cada área de especialidad genera su propio género discursivo con similitudes y diferencias con respecto a los otros géneros (Donahue, 2009). La enseñanza académica se aleja así de las convenciones estrictamente lingüísticas para atender a las convenciones sociales y científicas de los géneros.

La Didáctica de la escritura en la universidad tiene, por tanto, un doble objetivo: introducir a los estudiantes en los usos expresivos propios de su comunidad científica y hacerlo sin dejar de considerar la importancia de que los productos lingüísticos sean correctos, también, en los aspectos formales. Tareas que solo podremos llevar a cabo a través, nuevamente, de una adecuada combinación entre lectura (de textos propios de la especialidad en sus diversas tipologías) y escritura.

El dilema entre desarrollo y aprendizaje

La escritura, como toda competencia humana, parte de las particulares características y capacidades de los sujetos que, intencionalmente, los docentes tratamos de mejorar y enriquecer. Ciertamente, los estudiantes podrían llegar a un cierto nivel de competencia en su escritura, aunque la institución universitaria y su profesorado no la consideraran una competencia transversal a la que se ha de prestar especial atención en la formación universitaria. Como ya hemos señalado, muchos profesores estarían de acuerdo en pensar que el escribir no es una tarea universitaria porque quienes ingresan en cursos superiores deberían dominar esa competencia como condición previa. De hecho eso es lo que sucede en las muchas instituciones en las que no existen, o no reciben excesiva atención curricular, los programas de escritura académica. Pero la experiencia que los docentes tenemos no es esa. Dejados a su albur, los estudiantes sufren y tardan mucho en alcanzar niveles aceptables en la expresión escrita. Las dificultades que muchos de ellos y ellas tienen para diseñar y desarrollar trabajos disciplinares, memorias, ensayos o tesis es tan grande que la institución académica debe proveerse de mecanismos que faciliten

esos aprendizajes. Ahí es donde comienza la didáctica de la escritura en contextos universitarios.

Las quejas docentes sobre la escritura de sus estudiantes se van mitigando a medida que estos van avanzando en su carrera. Se diría que al socaire de sus mayores conocimientos disciplinares, también su escritura va mejorando. De todas formas, los problemas y las quejas vuelven a intensificarse cuando deben afrontar los trabajos de fin de carrera o las tesis.

Algunos autores plantean este dilema buscando paralelismos con las posiciones didácticas de Piaget (desarrollo) frente a Vygotski (aprendizaje). Planteada en términos sencillos una posición didáctica piagetiana recomendaría acomodar las actividades de lectura y escritura a las distintas fases del desarrollo de los sujetos. En niveles iniciales de la escolarización, el desarrollo tiene que ver con el progreso motriz e intelectual de los niños. No se les puede pedir tareas que sobrepasen su particular estadio de desarrollo porque se provocaría su fracaso y frustración. En los niveles altos de la escolaridad, sucedería otro tanto: las tareas a realizar no pueden sobrepasar los niveles de conocimiento y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

La didáctica piagetiana exige una planificación graduada de los procesos de aprendizaje, de forma que no se produzcan saltos en el vacío y se eviten las negativas consecuencias que el fracaso acarrea: tareas con exigencias poco coherentes con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo, es decir, la capacidad de hacer, algo debe ir por delante de la realización de ese algo: el desarrollo condiciona el aprendizaje de los estudiantes.

La visión vygotskiana del aprendizaje contradice, en parte, esa idea. En opinión de este psicólogo ruso, no es tan clara esa dependencia del aprendizaje con respecto al desarrollo. También desde el aprendizaje se puede potenciar el desarrollo. La intervención externa puede lograr que el desarrollo se acelere, se equilibre, que sea más firme y estable. La intervención externa genera lo que se ha denominado *zona de desarrollo próximo*, es decir, ese plus de desarrollo (o de anticipación en su aparición) que se consigue con el apoyo externo. Con respecto a la lectura y escritura eso supone que llevar a cabo lecturas que aún no se está en condiciones de comprender del todo no solo no es negativo sino que nos va preparando para afrontarlas, cuando llegue el momento, con más garantías de éxito.

Establecer demandas o exigencias que pueden parecer exageradas para el momento de desarrollo de los sujetos, siempre que no resulten desproporcionadas, puede ser una forma de ir afianzando determinados patrones expresivos (los géneros que acabamos de mencionar) y acelerando nuestra competencia en la escritura.

En definitiva, la didáctica universitaria ha de ir buscando el equilibrio entre, por un lado, la proporcionalidad y el ajuste entre las demandas que se hagan a los estudiantes y su progreso natural en conocimientos y habilidades; y por otro lado, la necesidad de estimular y acelerar ese progreso introduciendo desafíos que supongan ir un paso más allá.

El dilema entre la escritura como actividad autónoma frente a la consideración de la escritura como una subcompetencia vinculada a las diversas disciplinas

Es curioso cómo, a veces, cuando se plantea entre el grupo de docentes que imparten docencia en un curso universitario quién podría incorporar a su trabajo el prestar más atención a la competencia en la escritura, todos dirigen su mirada hacia aquellos profesores o profesoras cuya disciplina tiene más que ver con la lengua o con actividades vinculadas al lenguaje. El resto, los que imparten materias de la especialidad, se sienten incapacitados para afrontar esa tarea porque no son especialistas en lengua o en escritura. Es decir, implícitamente, se tiende a pensar que escribir es una actividad vinculada a las disciplinas lingüísticas de las que se nutre en cuanto a reglas, recursos y procesos de aprendizaje. Ese es el modelo más extendido en la forma de afrontar el aprendizaje de la escritura. De hecho, muchas universidades han incluido en sus programas cursos específicos (o seminarios, o talleres) sobre escritura (*writing for academic purposes*), con profesores expertos en lenguaje y composición escrita. Ese es un polo del dilema.

En el otro polo está una concepción notablemente diferente. Sin desconsiderar la importancia del componente lingüístico de la escritura (cuya adquisición se atribuye a la escuela primaria y secundaria), el foco de la competencia en escritura durante el periodo universitario se centra en las escrituras especializadas, lo que en la nomenclatura estadounidense se ha denominado WAC (*Writing Across Curriculum*) y WID (*Writing In Disciplines*). Ya no se trata solo de escribir bien, sino de hacerlo apropiándose de los patrones de género propios de cada disciplina. Esta tarea no siempre es fácil ni el cuerpo docente acepta con facilidad la encomienda.

Por eso, situar el aprendizaje de la escritura en el contexto de cada disciplina o campo de especialidad ha supuesto la necesidad de transformar otros componentes de la estructura y dinámica operativa y cultural de las instituciones. Es decir, a través de la escritura y de su ampliada función en la formación de los estudiantes se han producido cambios significativos en la mejora de la calidad de la enseñanza: los departamentos (o áreas de especialización) han tenido que incluir en sus agendas formativas la competencia expresiva especializada de sus estudiantes (insertándola como contenido en el conjunto de disciplinas que imparten y evaluándola) y preparar a sus propios docentes (a través de seminarios y talleres específicos) para poder ejercer esta nueva función. De esta manera, no solamente los estudiantes se benefician de la mejora en escritura que sus universidades propician sino que también lo hacen los docentes y la propia institución.

Como en los dilemas anteriores, la solución adecuada a este dilema no es optar por uno de sus polos sino articular dispositivos que permitan equilibrar la necesidad de atender a los dos. Sigue siendo necesario mantener estrategias formativas que atiendan la competencia lingüística y expresiva de los estudiantes que acceden a la universidad porque su nivel de dominio de la escritura básica no es el que se exige en el nuevo contexto de aprendizaje. Pero también es preciso reorientar la escritura al dominio de los géneros discursivos en los que se mueven los textos escritos en esa especialidad.

El dilema del ajuste de la escritura a los diversos espacios de actividad de los estudiantes universitarios

Camps y Catelló (2013: 27) desarrollan el concepto de sistemas o áreas de actividad, que sirven para entender el sentido y significado que adquiere la escritura como recurso comunicativo. Cada sistema de actividad posee su propio *ethos lingüístico* y, por tanto, condiciona las formas textuales que se utilizan en su seno. En el caso de la universidad, ellas diferencian cuatro áreas de actividad de los estudiantes universitarios:

1. El sistema de *actividad de enseñanza-aprendizaje*. El sistema de actividad vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere a todas aquellas producciones cuyo sentido es recoger nuestros conocimientos y/o responder a las demandas que nos hacen los profesores: trabajos de clase; informes y memorias de prácticas, apuntes de clase, diarios de clase, etc.
2. El sistema de *actividad académica*. El sistema de actividad académico se refiere a aquel tipo de actuaciones que se producen y tienen sentido solo dentro de la institución académica: los exámenes, los trabajos de fin de grado o máster, las tesis doctorales, los informes sobre méritos e indicios de calidad de nuestros trabajos, etc.
3. El sistema de *actividad social-académico*. El sistema social-académico incluye a todo el conjunto de manifestaciones y mensajes que intercambiamos entre los miembros de la comunidad académica: emails, reclamaciones, redes sociales, comunicaciones, etc.
4. El sistema de *actividad profesional*. Finalmente, el sistema de actividad profesional se refiere a los intercambios textuales propios de la profesión: historias clínicas, informes técnicos, proyectos de trabajo, proyectos de investigación, etc.

Lo importante, en nuestro caso, de las áreas de actividad, es que cada una de ellas genera su propio contexto de regulaciones y expectativas. Cada uno de ellos tiene audiencias diferentes y un sentido de la comunicación distinto. El tránsito de uno a otro plantea con frecuencia problemas a muchos estudiantes: formas textuales vulgares en informes técnicos, expresiones y vocabulario coloquiales fuera de lugar, opiniones y valoraciones personales en trabajos científicos, etc.

Pese a los problemas que esa variedad de géneros puede ocasionar, para nuestros estudiantes y para nosotros como docentes es importante que su acceso a la escritura no se quede encasillado en los géneros más propiamente académicos. Aunque pudiera parecer una contradicción, la escritura académica debería llevar a nuestros estudiantes a géneros discursivos no académicos.

Desde esta perspectiva, casi podría decirse que al ingresar en la universidad, la escritura se despersonaliza y se convierte en tarea hecha con objetivos académicos; se escribe para los docentes que nos lo exigen. Los estudiantes están tan acostumbrados a

los protocolos de la escritura que casi nunca pensamos en el sentido que esta tiene para ellos y ellas. Esa era la idea que nos transmitían dos estudiantes, Lorena y Rocío, para quienes la escritura académica es aquella que se produce *en* el ámbito universitario y científico, y no solamente aquella que se hace *para* el ámbito universitario y científico. Por tanto, la escritura académica comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros que funcionan como trabajos prácticos, evaluaciones, etc.), como aquellos otros elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. Pero también deberíamos incluir entre ellos (sin la etiqueta de académicos) aquellos otros escritos que, sin finalidad académica exclusiva, pueden mejorar nuestras competencias como personas y como estudiantes (por ejemplo, la reflexión a través de los diarios; la creatividad a través de trabajos libres; la poesía como desarrollo de la sensibilidad estética; etc.).

Por eso es importante que los estudiantes aborden la lectura de textos de diferente naturaleza (desde técnicos y científicos hasta las grandes obras de la literatura): para que dicha variedad les permita, también, afrontar la escritura desde una perspectiva abierta y polícroma³.

El dilema entre una escritura basada en las audiencias frente a una escritura basada en el autor

Este es un dilema muy interesante que sitúa la controversia entre una escritura preocupada por atender las expectativas de las audiencias (algo siempre presente en cualquier género textual) frente a un estilo de escribir en el que el foco se pone en el autor. Por lo general, la escritura académica no es un espacio que propicie la libre elección de temas sobre los que escribir o formas y estilos en que hacerlo. La primera circunstancia es que, muchas veces, los textos serán evaluados, lo que significa que la audiencia (si entendemos por tal a los evaluadores) es un punto de referencia necesario.

En otros casos, no se trata exactamente del valor y poder de la audiencia, sino del género discursivo (una especie de audiencia virtual con capacidad para predefinir la forma de configurar los textos escritos pertenecientes a cada género: una tesis, un artículo de revista, un trabajo de clase, etc.). Digamos, por tanto, que en sede académica, el peso de una escritura reglada, orientada a la audiencia, es preponderante.

Con todo, va cobrando fuerza la necesidad de potenciar una pedagogía «de autor» en lo que se refiere a la escritura académica. La excesiva regulación que los géneros textuales académicos han ido imponiendo sobre la escritura ha significado una progresiva desaparición del autor. Para muchos estudiantes supone un problema encontrar un equilibrio entre la presencia de opiniones ajenas (las citas, la información basada en la literatura especializada) y las opiniones propias. Cada vez son más numerosos los textos contruidos sobre la base de datos objetivos y opiniones de figuras relevantes del espacio disciplinar con muy escasa presencia del propio autor, de sus conocimientos y opiniones. Los modernos planteamientos de la pedagogía de autor

intentan enfrentarse a esta formación excesivamente lastrada por la alteridad, por un conocimiento poco reconstruido por el aprendiz, poco subjetivizado. Y en ese propósito, la escritura tiene una importante función que cubrir.

A través de la escritura los estudiantes pueden expresar la necesaria simbiosis entre la información recibida de fuera (docentes, libros, informes, experiencias) y la reconstrucción/recodificación que el autor ha realizado. Y no se trata, solamente, de decir lo mismo que han dicho otros pero con mis propias palabras (salvo que sea eso lo que nos están pidiendo), sino de integrar lo que han dicho otros con lo que yo mismo sé para generar un nuevo texto.

Esto supone, desde luego, un riesgo (la escritura de autor es siempre un riesgo porque desnudas públicamente tu pensamiento, tus conocimientos y valoraciones), pero toda escritura, al fin y al cabo, es un riesgo.

El dilema entre la escritura como seguimiento de normas frente a la escritura como creatividad

El último de los dilemas que desearía plantear aquí es el que se refiere al propio concepto de escritura académica y al tipo de pensamiento que sobre la escritura se genera a partir de sus condiciones. Como ya hemos señalado en otros dilemas, una de las características de la escritura académica es su condición protocolaria, de género; el importante peso que tienen las audiencias y/o las normas a las que cada género textual debe responder.

El currículo oculto que se transmite a través de la enseñanza de la escritura es que quien escribe tiene que estar siempre muy atento a las normas que rigen cada tipo de texto y, por supuesto, seguirlas. Y eso entra en cierta contradicción con el mensaje que, a nivel general, se intenta transmitir en la formación universitaria: que los estudiantes sean creativos, reflexivos, divergentes; que sean ellos mismos (en todo, tendríamos que añadir, menos en lo que se refiere a la escritura, ámbito en el que lo importante es sujetarse a las normas).

La contraparte del dilema es la posibilidad de una escritura, o de un espacio para la escritura, que sea libre, donde los estudiantes puedan ser ellos mismos, creativos, críticos. Críticos, incluso, con las propias normas establecidas para los diversos géneros textuales. No es una tarea fácil, pero sí resulta interesante para la didáctica de la escritura.

Obviamente, tampoco en este caso el dilema puede resolverse deslizándose hacia uno de los polos (hacerles creer a nuestros estudiantes que pueden escribir sin normas y diciendo lo que les venga en gana), sino buscando un equilibrio entre ellos. Por su propia naturaleza, el contexto académico no puede desconsiderar las normas de escritura, tanto en lo que se refiere al fondo como a la forma. Por ello, quizás sea necesario generar nuevos espacios de escritura menos regulados en los que la virtualidad principal sea la creatividad. En general, nuestros estudiantes buscan en las redes sociales ese espacio

para expresarse sin reglas. Como solución a esa búsqueda de equilibrio entre los polos de este dilema, podrían crearse momentos comunicativos en la universidad más cercanos a las estrategias y cultura de las redes sociales (uno de los blog, de facebook, etc).

La escritura como proceso de construcción de un texto

Más allá de consideraciones conceptuales o semánticas alrededor de la escritura y de sus circunstancias, escribir es ante todo construir textos. Es una actividad que puede llevarse a cabo de una manera más intencional o sistemática (la propia de la escritura académica), o de forma más espontánea y casual (como cuando se toma nota de algo que nos ha llamado la atención o se deja un aviso para alguien que no estaba cuando fuimos a visitarle). En cualquier caso, escribir como concepto o como capacidad es algo diferente al escribir como acto, el acto de escribir. En este caso, el análisis a realizar es de tipo fenomenológico: ¿Qué hace una persona cuando escribe? ¿Por qué fases o momentos pasa?

En el acto de escribir podríamos identificar una secuencia de momentos o fases por las que el autor transita desde que tiene una idea hasta que obtiene un texto: *movilización, planificación, producción del texto, revisión y confirmación*.

La primera consideración que se puede hacer a la vista de esta secuencia de momentos es que escribir no es un acto puntual, no es marcar una serie de signos sobre un papel o sobre la pantalla de un computador. No se trata de ponerse a escribir sin más y lograrlo como si la acción se produjera de una forma natural, como andar o, a veces, hablar. Es un proceso de fases que se van sucediendo y condicionando mutuamente.

De hecho, solamente cuando esa secuencia se ha producido con continuidad podremos decir que hemos logrado una escritura valiosa. Quizás los genios puedan hacerlo de otra manera, pero cuando hablamos de escritura académica, de enseñar a escribir bien, es importante atender a esta cuestión de los momentos. Ya lo hemos ido repitiendo en otras partes del libro, pero esa redundancia tiene sentido porque nos parece una condición básica para lograr buenos textos.

Fase de movilización

Partamos de la constatación de que escribir exige un esfuerzo, especialmente la escritura académica. Es por eso que la fase de *movilización* resulta importante. Uno tiene que convencerse de que ha dejar lo que está haciendo y sentarse a escribir. Esa motivación puede ser endógena o exógena, surgir del convencimiento pleno de la conveniencia e interés de hacerlo o de la urgencia de dar cumplimiento a una demanda del profesor de turno que nos ha pedido un trabajo y la constatación de que se nos pasa la fecha. Mejor la primera, desde luego, pero la vida académica (y la profesional) está llena de imperativos exógenos que nos mantienen y que nos movilizan.

Nuestra tarea como docentes tiene que estar orientada a propiciar en los estudiantes el deseo de escribir, la motivación endógena para hacerlo. Si solo escriben porque están forzados a hacerlo, en cuanto se acabe esa presión dejarán de escribir y no habremos conseguido nuestros propósitos formativos. Recordemos que Comenio, considerado el padre de la Didáctica, decía allá por el siglo XVII que el objetivo de la didáctica era «enseñar sin molestias ni tedio ni para quien enseña ni para quien aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos». No siempre es posible lograrlo, pero ahí nos queda el compromiso.

Fase de planificación

La fase de *planificación* es un requisito previo para la buena escritura académica. Es cierto que en algunas ocasiones y géneros textuales puede valer ponerse a escribir y dejar que la inspiración fluya, pero en el 90% de los casos precisaremos de un momento previo de planificación para organizar nuestras ideas y elaborar un esquema o un hipotético guion del texto.

Fase de producción

Solo después de tener ese pequeño boceto mental de lo que será nuestro escrito podemos ponernos a *producir el texto* con cierta garantía. En esta fase es cuando debemos tomar en consideración todo lo señalado en los puntos anteriores y lo que diremos en los siguientes sobre los géneros discursivos y sus condiciones. Debemos tener claro, nosotros y nuestros estudiantes, que escribir no es poner marcas negras sobre fondo blanco. Escribir es ir construyendo frases que representan ideas, es decir, es un proceso de transformación, de codificación, y todo lo que eso significa de seleccionar palabras, agruparlas en frases y párrafos, ajustar su significado y coherencia a nuestras intenciones comunicativas, atender a las normas expresivas del género al que pertenece el texto, etc. Se trata de un proceso de avances y retrocesos, de construcción y destrucción de combinaciones, de búsqueda de ajustes hasta que las cosas queden a nuestro gusto.

Fase de revisión

Y, aún así, todo ello no evitará que, una vez completo el texto, tengamos que introducir una nueva fase de *revisión*, para volver sobre lo escrito y revisar tanto los aspectos formales como de contenido del texto que hemos producido, con el objetivo de asegurar la pulcritud y calidad de nuestro producto. Es el momento de solucionar los problemas que podamos detectar en el borrador inicial, sean estos conceptuales (cosas que no se entienden o no se han desarrollado en la profundidad en que sería necesario) o formales (ortografía, sintaxis, citaciones, maquetado). Resulta una tarea engorrosa y

escasamente motivadora, salvo que el progresivo avance en la competencia haya incluido como elemento de la misma una actitud firme con respecto a la calidad y buen desempeño en nuestros trabajos.

Fase de confirmación

Si toda la secuencia de fases de ha producido de forma adecuada, estaremos en este momento en posesión de un texto propio que podemos hacer público para que cumpla con eficacia los propósitos que le teníamos asignados (o nos habían asignado).

Fase de reajustes posteriores

Pero, ni siquiera llegados a este punto, podremos dar por finalizado el proceso de construcción de nuestro texto. Aún nos queda comprobar la reacción de nuestra audiencia y actuar en consonancia con ello. Es posible que el docente al que iba dirigido mi texto me indique que alguna de sus partes resulta insuficiente o errónea o desenfocada y que debo rehacerla; o que la revista a la que envíe el artículo me lo remita con una serie de observaciones de los revisores para que las tome en consideración a la hora de mejorar el texto inicial; o que mis estudiantes, a los que había dirigido mi trabajo, me indiquen que no se entiende o que resulta excesivamente farragoso o poco ajustado a lo que habían sido nuestras negociaciones previas sobre el desarrollo del curso. En fin, que la tarea de escribir constituye una secuencia de momentos en la que ninguno de ellos puede ni debe ser omitido, pues iría en detrimento de la calidad de nuestra escritura.

Con todo, la experiencia como docentes nos señala que no es demasiado operativo insistir en poner muchas condiciones y requisitos al acto de escribir. Insistir demasiado en ellas puede llevar a algunos estudiantes más perfeccionistas a no comenzar nunca con la escritura propiamente dicha, consumiendo su tiempo en la preparación o a agobiarse ante la complejidad de lograr una buena escritura. Por eso resulta muy importante la idea de la circularidad, pensar que la escritura se realiza a través de avances y retrocesos permanentes. No es un proceso lineal en el que para pasar a la fase siguiente tengo que haber concluido la anterior. Como el propio pensamiento, que también es circular y va completando contenidos y estructuras a medida que va avanzando, la escritura tiene que ser un proceso de construcción y reconstrucción permanente. Cuando no se hace así, por falta de tiempo o de hábito, los trabajos que los estudiantes entregan resultan, en general, pobres, faltos de profundidad y con unas condiciones formales que no les hacen justicia. Por eso se insiste en la importancia de trabajar sobre *borradores*, es decir, entender que la primera versión es solo eso, un borrador, que precisará de sucesivas versiones hasta que nuestro texto esté realmente completo y responda adecuadamente a los propósitos que debe atender.

La escritura se configura, de esta manera, como una secuencia de varias etapas interrelacionadas. En ese sentido, lograr un texto escrito (sobre todo, un texto que reúna las características propias de un texto académico) es más un proceso de construcción que una producción automática. Es importante tomar en cuenta que lo elaboramos de modo planificado y con fases que deben estar coordinadas y ser contingentes. No siempre la posesión o generación de una idea a comunicar viene seguida de una adecuada transcripción de la misma, lo que contribuye a la naturaleza iterativa (con constantes momentos de avance y retroceso) de los procesos de elaboración y reelaboración de los mensajes escritos.

Comparada con el habla, la didáctica de la escritura nos ofrece más posibilidades de elaboración y reelaboración de los mensajes, aunque esta oportunidad no siempre está abierta en contextos comunicativos con tanta inmediatez como los que se presentan en las redes sociales. También por ese motivo, las exigencias con respecto a la escritura son mayores que con respecto al habla. Y eso es algo que los estudiantes han de entender y aceptar.

La escritura posee y exige un *tempo* que permite la inclusión de momentos meta-expresivos, de revisión y ajuste de lo producido: la incorporación de matices tomados en notas previas, la mejora de la trasposición de la idea original a códigos lingüísticos o la corrección gramatical de las expresiones (ya que la categoría «escritura» exige una sumisión más estricta a reglas prescriptivas, además de funcionales: no basta con que se me entienda, se hace preciso guardar las formas correctas). Y tal proceso de revisión puede repetirse cuantas veces sea necesario y/o aplazarse en el tiempo.

Algunos autores han insistido en la importancia de los procesos corales a la hora de construir y evaluar textos. Las ideas de los demás acaban clarificando las nuestras y su forma de expresarlas también mejora la nuestra al explicitar diferentes fórmulas expresivas. Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2015: 48) sugieren un proceso de construcción de textos que aproveche esas sinergias:

- Pensar, reflexionar y discutir de forma grupal sobre los procesos o fases involucradas en la escritura.
- Presentar a los estudiantes las fases que se han de seguir en la elaboración de un texto y enfatizar aquellas en las que se han detectado deficiencias.
- Promover estrategias de autocontrol, autorrefuerzo y/o autorregulación para mejorar el control consciente del acto de escritura.

La escritura como praxis académica

La idea de praxis resulta muy estimulante en el desarrollo y mejora de la enseñanza universitaria. Praxis es acción (y, en ese sentido, se refiere a la escritura como proceso práctico), pero *praxis es mejora, voluntad y compromiso de cambio y transformación* de lo que se hace. Por eso la didáctica de la escritura nos vincula no solamente a las

condiciones técnicas en las que se ha de desarrollar la escritura académica sino también a las condiciones deontológicas que nuestros estudiantes han de aplicar a la realización y publicación de sus escritos.

La primera consideración que quisiera hacer en este apartado es reiterar la importancia de la *simbiosis entre lectura y escritura*. En esto no hay contraposición alguna. La escritura solo puede cumplir esas funciones si está hermanada a la lectura. La didáctica de la escritura debe incluir estímulos permanentes hacia la lectura atenta de textos que pueden servir de pauta para el ejercicio reflexivo de la escritura. Con esto se quiere indicar que es absolutamente necesario proceder a la lectura de textos variados y sumergirse en su comprensión, reflexión y análisis, antes y cada vez que se emprenda la tarea de escribir. Como ya hemos señalado anteriormente, el estudiante familiarizado con obras escritas, aunque dichas obras no pertenezcan al acervo literario de su comunidad científica, está mejor adaptado y dispuesto a implicarse en nuevos textos, aunque su contenido le resulte extraño.

En la vida académica hay que escribir y hacerlo, muchas veces, de forma obligada y perentoria (sobre temáticas impuestas, en formatos predeterminados y en tiempos limitados). Los estudiantes también tienen que acostumbrarse a ello porque, más tarde, la vida profesional también tendrá características muy similares. Pero no es preciso que esa cualidad de la *exigencia* sea la que marque toda la experiencia de nuestros estudiantes en relación a la escritura.

Los docentes deberíamos intentar que nuestros estudiantes se aproximasen a la escritura por placer, para disfrutar de la propia capacidad de expresar correcta y bellamente aquello que quieren expresar. Y lo mismo deberíamos intentar con respecto a nosotros mismos.

Esta circunstancia debe estar presente en cualquier planificación que se haga respecto a la adquisición de competencias en el dominio de la escritura. Para ello, buscaremos la creación de ambientes y coreografías didácticas que ofrezcan al estudiante la posibilidad de expresar por escrito todo el conjunto de ideas y experiencias que va acumulando en la vida académica, los retos intelectuales que sus profesores le plantean o sus propios sueños personales en relación a la vida y a su propio futuro. Y poder hacerlo estableciendo una relación dialéctica constante entre su propia producción escrita y buenos modelos de referencia.

La imposición, en el contexto de la escritura académica, de fuertes condiciones a quien escribe nos lleva a una disyuntiva a la que muchos estudiantes se deben enfrentar: usar textos de otros o construir textos propios. Y eso nos remite, de nuevo, a lo que la escritura tiene de *praxis y ética*. De nuevo las propias tecnologías y las redes sociales han ido abriendo mundos hasta ahora inexplorados en lo que se refiere al acceso a fuentes y la apropiación de contenidos.

Cada vez es más fácil copiar textos ajenos e incluirlos como nuestros: la fácil tarea del copiar y pegar. Incluso, cada día es más fácil, encargar a otros que construyan los textos que nosotros compraremos y entregaremos como nuestros en la Universidad. Las redes sociales están llenas de anuncios que lo ofrecen. Obviamente, este tipo de

conductas inaceptables han estado siempre presentes en mayor o menor medida. Hoy en día siguen siendo inaceptables y cada sujeto debe hacer valer su ética personal para no caer en ellas.

El problema educativo inherente a ello es la cuestión de hasta qué punto el sistema universitario y la compleja red de exigencias y consignas que transmitimos a nuestros estudiantes están propiciando ese tipo de conductas reprobables. Desde luego, los ciclistas que se dopan son responsables individuales de su conducta, pero el contexto del ciclismo debería preguntarse hasta qué punto la dureza de las etapas y el nivel de exigencia de la competición está propiciando esta situación.

Algo así podríamos preguntarnos: si exigimos constantes trabajos es probable que muchos estudiantes se vean desbordados y acudan a estrategias de dudosa aceptabilidad; si las tareas escritas a realizar resultan poco motivantes o carentes de sentido, muchos estudiantes tenderán a realizar la tarea solamente para cubrir el trámite, pero sin implicarse en ella; si el nivel de exigencias formales es elevado, es probable que algunos estudiantes acaben atendiendo más a esa dimensión que a la del contenido de lo que escriben.

4

Coreografías didácticas para el aprendizaje de la escritura

Coreografías y escritura académica

El término *coreografía* es una feliz metáfora que Oser y Baeriswyl (2001: 1043) presentaron en el *Handbook of Research of Teaching*. Estos profesores tomaron esta idea a partir del mundo de la danza porque consideraron que permite visualizar esa conexión entre lo externo y visible (la enseñanza y el contexto de aprendizaje que se establece) con lo interno y no visible (los procesos mentales que se desarrollan para alcanzar el aprendizaje); la tarea de los docentes con la tarea de los estudiantes:

Los pasos de danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar todo su repertorio expresivo; por otro lado, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música, etc.

En el contexto español ha sido Zabalza (2014) quien la ha aplicado de forma consistente al análisis de la docencia universitaria. En nuestro caso, la hemos incorporado al estudio de la enseñanza de la escritura académica porque nos ha parecido una propuesta imaginativa y que nos permite abordar de manera adecuada las exigencias que el desarrollo de la competencia expresiva nos plantea en los diferentes estadios de la formación universitaria.

La metáfora de las coreografías tiene la ventaja de que permite conectar de manera clara los componentes de la enseñanza (coreografías externas) con el proceso mental que los estudiantes utilizan para aprender (coreografía interna). En ese sentido, se acomoda perfectamente a la idea central que hemos ido desarrollando en este libro: que escribir no es solamente el proceso motriz por el que realizamos un texto escrito, sino que su centro neurálgico reside en los procesos mentales a través de los cuales se organiza y configura el sentido del texto que creamos.

En el caso de la escritura académica, hablar de coreografías didácticas significa

referirse a los propósitos formativos que se desea alcanzar con cada uno de los momentos y actividades de escritura introducidos a lo largo de los estudios universitarios. La cultura académica está llena de demandas relacionadas con la escritura y cada una de ellas posee una o varias coreografías, unas más apropiadas que otras.

Las coreografías didácticas están formadas por cuatro componentes básicos: la *anticipación*, la *coreografía externa*, la *coreografía interna* y el *producto*.

Anticipación

Uno de los aspectos básicos de las coreografías es la *anticipación*, proceso que se refiere a la visualización que los docentes hacen antes de comenzar un proceso de enseñanza sobre la actividad (o actividades) que dicho proceso incluye y sobre el propósito formativo con que se plantea. Esa visión previa es lo que da sentido a la articulación de los dispositivos que se ponen en marcha para desarrollar la tarea de que se trate. Si le preguntáramos a un docente por qué ha organizado el trabajo de la manera que lo ha hecho, su respuesta aludiría a esa visión anticipada de la acción, la anticipación. La anticipación trata de dar cuerpo al propósito que se pretende alcanzar pero conectándolo con las actividades a seguir para alcanzarlo.

Parece obvio que cualquier coreógrafo tiene que hacerse una idea previa de lo que va a suceder en el escenario para poder prepararlo adecuadamente. Es decir, se visualiza la meta pero vinculándola al camino que nos llevará a ella. Es a partir de esta clarificación cuando estamos en condiciones de diseñar nuestra coreografía. Cuando nos falta este paso corremos el riesgo de rutinizar los procesos de escritura y desatender las peculiaridades de cada tipo de texto y/o de los diferentes propósitos con que dichos textos se pueden incluir en la enseñanza. En ese sentido, los trabajos de redacción (los *paper*) que los estudiantes deben realizar en cada una de las disciplinas tienen un sentido muy diferente si de lo que se trata es de recuperar el pensamiento de un autor, de construir un relato sobre una actividad o de explicitar el propio pensamiento sobre algo.

Otro tanto podríamos decir sobre el planteamiento diferente que requiere un trabajo centrado en los contenidos de una disciplina con respecto a otro que ha de elaborarse a partir de las aportaciones de un *cluster* de materias; o entre un trabajo individual y otro realizado en grupo; entre un trabajo de exploración y otro de final de graduación. Y son diferentes porque la «anticipación» que la institución y/o los docentes han hecho de su sentido y propósito formativo son, también, diferentes⁴.

En el fondo, pues, la *anticipación* como parte de la coreografía didáctica nos lleva a vincular nuestras propuestas didácticas a la formación de nuestros estudiantes. Nos hace conscientes de lo que cada proceso de escritura debe aportarles. A partir de esta premisa podemos pensar que asumir la importancia de la realización de diverso tipo de textos durante el periodo académico supone aceptar, en paralelo, que dicha variación en las demandas y condiciones posee un claro sentido formativo. O, dicho de otra manera, que cada tipo de producto escrito está vinculado a una propuesta específica de desarrollo de

habilidades mentales, de actitudes y valores destinados a enriquecer sus experiencias académicas.

Coreografía externa

El componente de *coreografía externa* se refiere a la forma en que los docentes configuramos el ambiente de aprendizaje para facilitar que nuestros estudiantes alcancen las metas formativas buscadas. Incluye el espacio, los recursos materiales, las consignas, la organización del trabajo, los ritmos establecidos, etc.; todo lo que ayude a configurar de una determinada manera el ambiente de aprendizaje. Ya hemos analizado en un apartado anterior cómo a través de variaciones en los inputs informativos podemos variar la naturaleza del proceso de la escritura. Pero, de la misma manera, la coreografía externa variará si el escrito ha de ser llevado a cabo individualmente o en grupo, si ha de ser repentizado o elaborado en casa, si se trata de un examen o un ensayo libre, si en papel o a través de un software específico, si sometido a normas o libre. La coreografía didáctica externa marcará ese contexto en el cual los estudiantes deben realizar su trabajo.

Coreografía interna

Las *coreografías internas* se refieren al proceso mental (secuencia de operaciones mentales o «modelos base», dicen los autores) que los alumnos han de seguir (o se desea que sigan) para alcanzar el producto. En ella se incluyen no solamente los procesos cognitivos, sino también las dinámicas afectivas y emocionales. Ya hemos visto en un capítulo anterior que el aprendizaje de la escritura, como cualquier otra actividad que realicemos, viene muy condicionado por nuestro cerebro y por el particular flujo de neurotransmisores que se produzcan bajo la influencia de las emociones.

La coreografía interna es no visible y resulta difícil intervenir directamente sobre ella. En el modelo de las coreografías, se parte de la idea de que la coreografía externa condiciona y orienta la interna. Es decir, que la manera que tenemos los docentes para propiciar aquellos enfoques de aprendizaje que nos parecen más apropiados a cada tipo de texto escrito, es actuando desde la coreografía externa. Si variamos la coreografía externa conseguiremos orientar y reorientar la coreografía interna, es decir, el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes hacia el resultado que se pretende.

Producto

Finalmente, el *producto* no es sino el resultado al que se pretende llegar. Con la particularidad de que ese resultado no es un intangible (saber de, estar capacitado para, sentirse...), sino un producto. Esta fase final puede resultar más chocante en algunos

aprendizajes más teóricos, pero en el caso de la escritura, se acomoda perfectamente a nuestros propósitos formativos: nuestro resultado final también es un producto, esto es, un texto que podrá ser analizado, corregido, transferido, valorado.

En definitiva, podríamos perfectamente analizar nuestra actuación como facilitadores de la escritura en términos de coreografías y coreógrafos. Eso es lo que hacemos en la docencia: «puestas en escena» de procesos de aprendizaje que permitan y faciliten a nuestros estudiantes apropiarse de los conocimientos, habilidades y actitudes que se incluyen en el proyecto formativo de cada carrera, incluyendo en el *pack* todo lo que tiene que ver con la escritura académica, que es lo nuestro.

El escalonamiento del proceso didáctico en las cuatro fases o elementos de las coreografías nos ayuda a evitar simplismos habituales en la enseñanza de la escritura. Se destaca la importancia de la intencionalidad, la relevancia del producto final, la necesidad de que los estudiantes tengan claro cuál es el proceso de construcción mental del texto, la incidencia del contexto y los recursos disponibles para poder hacer un buen trabajo escrito. Por ejemplo, quedarse solamente en el producto y tratar de gestionar a partir de su calidad formal o gramatical la competencia en escribir, nos parece insuficiente y, a la larga, poco eficaz.

Al final, los dispositivos externos y visibles que utilizemos son tangibles, definidos por la materialidad, lo que les confiere características más evidentes y regulables, pero los niveles internos se caracterizan por la subjetividad, y la forma de operar de unos estudiantes y otros puede ser muy diferente. Por tanto, además de intentar configurar la coreografía externa más propicia para cada tipo de texto, podemos acompañar los procesos internos de elaboración de los mismos a través de un cuidadoso trabajo de observación de las evidencias producidas por los estudiantes, a fin de percibir con mayor claridad el proceso de construcción mental seguido en la elaboración de sus textos. En este caso específico, el producto no solo constituye el resultado fáctico de escritura (un texto), sino que nos brindará pistas más precisas sobre el proceso que cada estudiante ha seguido para elaborarlo. Sobre este tema, además, también se puede hablar directamente con ellos, convirtiendo el proceso cognitivo de elaboración del texto en un proceso metacognitivo de reconocimiento, análisis y autoevaluación de su propia actuación como autores de dichos textos.

Es por eso que, como docentes, resultaría más pertinente utilizar diferentes coreografías didácticas que se adecúen de manera flexible al doble empeño de desarrollar nuestra propuesta formativa, por un lado, y de tomar en cuenta la situación real de nuestros estudiantes para implicarlos en actividades que los motiven cognitivamente y los hagan avanzar.

La importancia formativa de esta secuencia procesual (de la anticipación al producto final) es evidente. Resulta obvio que no es solo a través de la escritura que lograremos la formación de nuestros estudiantes, pero son muchos los estudios sobre la enseñanza (en todos los niveles educativos, no solo en la universidad) en los que se insiste en el papel fundamental que juega la capacidad de escribir y crear textos en ese proceso de

organización de la mente.

Escribir no es solo dominar la competencia viso-motriz que nos permite dibujar letras y elaborar bellos productos textuales. Escribir (y más si nos referimos a la Educación Superior) es, ante todo, la capacidad para expresar ideas a través de textos. Ese juego entre proceso mental y actividad manual es el mismo que plantean las coreografías como metáfora del proceso de aprendizaje.

Coreografías y buenas prácticas docentes

En cualquier caso, la escritura académica, en el período universitario, incluye procesos más complejos y amplios de lo que una mirada superficial podría hacernos suponer. La experiencia docente de quienes enseñamos en el contexto de la Educación Superior nos ha enseñado que suponer que nuestros estudiantes ya han aprendido en la secundaria a expresarse adecuadamente por escrito o que, si no lo han hecho, lo harán por su propia cuenta durante los años universitarios, resulta claramente inapropiado. Tal vez, estas incertidumbres son las que están en la base de la fecunda y eterna discusión sobre la escritura académica, sobre su desarrollo y sus modos de presentación. Y eso sin olvidar que, en el trasfondo de esa discusión, también están presentes otras cuestiones que precisan permanente toma de conciencia, como son las referidas a la formación de los profesores y a las diversas concepciones existentes sobre lo que serían buenas prácticas pedagógicas de escritura en la universidad.

Se escuchan muchas quejas de profesores diciendo que los estudiantes escriben poco y que tienen serias dificultades para producir textos; y, obviamente, esos déficits tienden a vincularse a carencias en la educación básica y media. Solo en algunos casos se añaden a estas quejas algunas ideas que aluden a cómo hacer para remediarlo, esto es, qué opciones didáctico-metodológicas podrían resultar más indicadas para realizar un trabajo significativo de escritura académica a lo largo del período universitario. Y, en estos casos, resulta interesante constatar cuán variables son las concepciones sobre aquello que se entiende por «buena escritura académica».

A propósito de esto, nuestra idea es que el acceso a la lengua materna (y, en su caso, al lenguaje profesional), su apropiación, su utilización, su (re)significación, es un compromiso que debería ser asumido por todas las Materias/Disciplinas/Asignaturas de un curso de graduación/estudios de grado. Coincidimos en eso con los enfoques de «enseñanza de la escritura en las disciplinas». No es que estemos en contra de los cursos, talleres o seminarios especiales sobre escritura académica, más genéricos en el primer año de universidad y más especializados (sobre los trabajos de final de licenciatura, sobre la tesis, etc.) al finalizar los estudios, pero la línea central de trabajo ha de estar vinculada a las disciplinas, a sus contenidos, a su lenguaje, a su modo de ver la realidad que estudian.

En base a esta consideración inicial, deberíamos preguntarnos cuál es el compromiso que docentes y estudiantes tenemos al respecto y qué lugar ocupa la escritura en las

prioridades de los estudiantes y también de los profesores. ¿Cabe suponer que los docentes logremos enseñar efectivamente aquello que nosotros mismos no hacemos? ¿Podremos enseñar a disfrutar de algo que tampoco a nosotros nos produce placer? A veces, uno tiene la impresión de que hablar menos de la importancia de la escritura y escribir más, podría ser un buen comienzo para estar en condiciones de proponer estrategias didácticas más sentidas y vivenciales de escritura académica.

Sabemos que hay una considerable preocupación por parte de los docentes y estudiantes universitarios en relación a la escritura. Pero, personalmente, mantengo ciertas dudas sobre las respuestas que se dan a esa preocupación. Lo que se percibe es que son numerosas las situaciones en que la escritura todavía es vista por los estudiantes como algo meramente formal; algo que sigue un protocolo cuyos criterios más reclamados están fuertemente ligados a un modelo técnico según el cual basta seguir un patrón de reglas y modelos para escribir bien. Se trataría de tener un dominio suficiente de la técnica, sin preocuparse por la reflexión sobre el contenido de lo que se escribe.

Desde esta perspectiva, la escritura en la Educación Superior tiende a adoptar patrones rígidos, más adecuados a las características y motivaciones de los profesores y desconsiderando, de alguna manera, el sentido que la escritura ha de tener para quien escribe. Incluso reconociendo la necesidad de fomentar una alfabetización científica en los estudiantes desde el inicio de la vida académica, no debería ser ese el único código presente.

Los protocolos científicos suelen tender a organizar los textos de una forma muy uniforme y en un vocabulario y una sintaxis muy particular. Desde luego es importante que los estudiantes se hagan con él (al final, van a tener que manejarlo con soltura tanto en la literatura científica que usarán como en sus propias producciones) pero sin abandonar el resto de códigos y formatos textuales habituales en la vida cotidiana y en la cultura.

Al final, el ingresar en la enseñanza superior no debería significar dejar de lado todo lo que los estudiantes han ido desarrollando en sus etapas vitales anteriores para adaptarse a las nuevas demandas de la academia. Al menos en el caso de la escritura, resulta muy importante continuar el enriquecimiento de los códigos y formatos textuales como forma de expresión, no solamente de lo que van aprendiendo en las diferentes disciplinas (escritura académica), sino de lo que van sintiendo y viviendo dentro y fuera de la universidad (escritura personal). No es frecuente que las universidades potencien esta policromía de expresiones y textos.

Tal vez eso explique por qué no siempre hay coherencia entre lo que los estudiantes quisieran escribir y lo que tienen que escribir; ni entre las demandas que los profesores les hacemos y los productos que ellos elaboran.

Estudiantes-autores

Además, merece destacarse el compromiso de los estudiantes con su propia escritura,

su identidad como autor. Los textos académicos al uso potencian poco este sentimiento de «autor», esta condición de apropiación del texto. Los estudiantes tienden a llenarlos de citas y referencias entendiendo que eso da brillantez y cientificidad a sus escritos. Y, de esa manera, sus escritos solo contienen el pensamiento de otros, no el suyo. No son autores, salvo de los aspectos formales del texto. Hay muy poco de ellos mismos en sus escritos. Esta «pedagogía autoral», como la ha denominado el pedagogo chileno Carlos Moya, requiere la incorporación de diferentes modalidades de escritura (aspecto del que ya hemos hablado en un capítulo anterior) en las que se equilibre más fácilmente el peso de las aportaciones ajenas con el propio pensamiento, lo científico y lo narrativo, las demandas docentes con los intereses personales.

En ese contexto es más probable que la competencia de expresión escrita encuentre cauces de desarrollo y enriquecimiento.

Sentido artesanal de la escritura

Otro aspecto importante del aprendizaje de la escritura tiene que ver con el sentido artesanal que reviste la producción textual, o sea, la necesidad de entender que escribir es sinónimo de reescribir tantas veces como fuera necesario para que el texto definitivo se presente con las características y especificidades solicitadas. En esta etapa de enseñanza, los borradores, las anotaciones, los registros, los diarios de clase, las elaboraciones y reelaboraciones son algunos de los procedimientos que integran la rutina de los estudiantes a lo largo de todo el período universitario.

Sobre esto, Páez (2007), dice que «el sueño de todo aquel que se propone escribir es hacerlo en una casa grande, con una maravillosa vista sobre el mar, acompañado por un hermoso perro, junto a una chimenea de la sala principal». Y es también este autor quien dice que «quien espera tener esas condiciones para escribir, en realidad no quiere escribir».

Siendo así, de un lado tenemos la responsabilidad del profesor de proponer coreografías didácticas que favorezcan el mejoramiento de la escritura académica. Del otro, el compromiso del estudiante en entender que junto a esa responsabilidad del profesor y de la institución, hay otra parte del proceso que queda bajo su responsabilidad y que dependerá de su compromiso, de su actitud frente a la escritura. Estoy convencida de que, si cada segmento de este conjunto asume integralmente los compromisos que le corresponden, el papel de la escritura académica puede ser fundamental en la formación de los estudiantes no solo a lo largo de los años de universidad, sino a lo largo de toda la vida.

De esta manera, a pesar de haber diversas coreografías didácticas para el desarrollo de la escritura académica, sorprende, a veces, la escasa variedad con que se proponen las actividades vinculadas a su aprendizaje y dominio.

En ese sentido, estamos aún lejos de las «buenas prácticas». Precisamos, al menos en los contextos académicos que yo conozco, replantearnos la mejor manera de enriquecer

las modalidades de acceso a la escritura académica que proponemos a nuestros estudiantes. Repensar qué tipo de escritura solicitamos a los estudiantes desde su ingreso en la universidad hasta el final de la carrera (e incluso después, en los posgrados y el doctorado); qué diferentes diseños metodológicos precisan ser puestos en práctica para que los trabajos *por escrito* sean hechos de manera productiva y motivadora por parte de quien escribe; cuáles son las pautas ofrecidas al estudiante y qué condiciones se le plantea para cada tipo de escritura requerida. Tengo la impresión de que la progresiva importancia que se ha ido otorgando a la escritura académica no fue acompañada de una preocupación similar en lo que se refiere a su enseñanza. Es como si los docentes universitarios entendieran que tal tarea no entra en sus obligaciones disciplinarias, o como si la propia institución académica diera por supuesto que la expresión escrita es una competencia que los estudiantes deben alcanzar en etapas anteriores de su escolaridad o que, en cualquier caso, irá mejorando espontáneamente a lo largo de los estudios universitarios.

Pero no es eso lo que nos dice la experiencia. Por el contrario, parece claro que aprender a escribir es un proceso abierto en el que estamos comprometidos durante todo el periodo de formación, desde la escuela infantil a la universidad, cada etapa, obviamente, con sus propios compromisos. Y, en concreto, en lo que se refiere a la Educación Superior, cabe recordar que el desarrollo de una carrera, sea la especialidad que sea, está intrínsecamente ligada al dominio que se posea tanto en lectura como en escritura, pese a lo cual, las numerosas actividades incluidas en la agenda *docente* acostumbran a postergarla.

Analizar este compromiso de «enseñar a escribir» desde las coreografías, sirve de base para entender que no basta con mandar escribir (nunca como ahora los estudiantes han tenido que hacer tantos trabajos escritos para las diversas materias) sino que se precisa establecer mecanismos orientados al «aprendizaje de la escritura», lo que supone ser más conscientes de la importancia que tienen la preparación del proceso, las demandas que se establezcan, los modos de presentación de los temas a tratar, la disponibilidad de recursos, las condiciones de producción de los textos y la evaluación de los mismos.

Por todo ello, la escritura, en el período universitario, precisa tomar en cuenta que los estudiantes no solamente necesitan escribir para entender y apropiarse mejor del lenguaje y los contenidos de las diferentes disciplinas, sino también para desarrollar competencias en las prácticas argumentativas en ese ámbito del conocimiento. Se trata, por tanto, de no quedarse en una mera relación formal con la escritura sino de avanzar, a través de ella, hacia una participación directa en la construcción del propio pensamiento, trabajando activamente con evidencias científicas, conocimientos y conceptos (Kelly y Bazerman, 2003).

Efectivamente, las coreografías didácticas toman en consideración las demandas que se hacen a los estudiantes cuando se les solicitan los trabajos (qué se les pide que hagan), el nivel de exigencia que se les plantea (de forma explícita o implícita), los tiempos y los espacios para hacerlo (en la Facultad, en la biblioteca, en casa), las formas de

organización (individual, de pares, en grupos), los recursos disponibles, la modalidad (en papel, en internet, etc.). Por otra parte, hay procesos de escritura más y menos regulados: escritos curriculares (vinculados a las disciplinas) o no curriculares (de tipo personal). Todo esto porque una buena coreografía debería dejar espacio para que tanto profesores como estudiantes pudiesen escribir no solamente en relación a las tareas de aprendizaje, que es lo que los une, sino también en relación a otros temas más personales o que pertenezcan al ámbito de la vida de cada uno de ellos.

En el fondo, las coreografías didácticas deberían estar potenciando cualquier tipo de escritura porque, cuando hay un hábito de escribir, con propósitos y en contextos muy diferentes, todo el proceso acaba funcionando mejor. O eso creemos. Pasa con la escritura algo parecido a lo que acontece con las TIC en la enseñanza: solo aquellos profesores o estudiantes que están acostumbrados a usarlas en su vida personal (en sus correos, sus escritos, sus pasatiempos) están en buenas condiciones (motivacionales y técnicas) para incorporarlos efectivamente a su vida académica. Resulta difícil que alguien que no las usa en su vida diaria tenga una motivación suficiente para usarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque todo se le hará difícil y extraño. ¿No pasa lo mismo con la escritura? Quiero decir, sabemos que el escribir (el deseo de escribir), dada su naturaleza, cuenta con elementos internos y externos al estudiante, personales y contextuales.

Sabemos, desde luego, que hay condiciones internas importantes que afectan a la realización de la escritura (la mayor o menor expresividad de cada sujeto, los conocimientos previos, la actitud positiva y disponibilidad para escribir, la motivación, el sentido que ese tipo de escritura tenga para el estudiante y la satisfacción que le produzca, la comprensión de las consignas o demandas). Pero las coreografías, aceptando eso, nos llevan a considerar las condiciones externas, contextuales, en las que situemos a nuestros estudiantes, para que la escritura les resulte atractiva y cuenten con las condiciones necesarias para llevarla a buen término.

Y volvemos a la metáfora de la danza de donde nació la metáfora de las coreografías. A los estudiantes puede pasarles como a los bailarines: con una buena coreografía incluso los escritores mediocres o poco motivados pueden lograr una *performance* aceptable y, al contrario, con una mala coreografía (por exceso de trabajos, demandas poco claras, inapropiadas o desmesuradas, condiciones de tiempos y espacios inadecuadas, recursos insuficientes, evaluaciones desajustadas) incluso aquellos bien dotados y capaces de una escritura de calidad acaban obteniendo resultados mediocres.

El feedback en el proceso de escribir

De esta manera, el profesor asume el compromiso de estimular y mediar en el proceso de escritura en la universidad y el estudiante la responsabilidad de comprometerse con ella. Nada acontecerá en el caso que uno de esos dos pilares del proceso desatienda o no cumpla con su parte. Y es en este cruce de responsabilidades

compartidas donde las dificultades surgen. No es infrecuente que los estudiantes se quejen de que los docentes les exigimos muchos textos que, a la postre, resultan irrelevantes porque no los leemos y, sobre todo, porque no ofrecemos un *feedback* suficiente. Y constantes son, a su vez, las quejas de los profesores, desde la educación básica a la universidad, en relación a la baja calidad de los textos que sus estudiantes realizan (Carlino, 2005).

En cualquier caso, parece claro que todas estas cuestiones referidas al aprendizaje de la escritura, a la cantidad de trabajos escritos a realizar, a la progresiva calidad y pertinencia exigible a los mismos, a las condiciones formales en que han de ser presentados, etc. requieren de una atención que habitualmente no se le presta en las instituciones universitarias. Probablemente, precisemos de una mayor formación del profesorado en este campo (también los textos de los docentes adolecen, a veces, de falta de las cualidades que se esperaría de quien ha de ayudar a sus estudiantes a mejorar su escritura) y de espacios curriculares capaces de propiciar resultados aceptables en el campo de la escritura. En realidad, todos los informes y análisis de la Educación Superior insisten en la necesidad de que las instituciones universitarias presten una especial atención a la expresión escrita (de calidad) como un importante componente de la formación de nuestros estudiantes (Zabalza, 2014).

En definitiva, y en resumen, lo que señalamos con insistencia es que, si la escritura juega un papel tan importante en la formación de los estudiantes, no puede quedar fuera de la agenda didáctica de los profesores. Decir que las etapas de la Educación Fundamental y de la Enseñanza Media se deben preocupar por la escritura (lo que es absolutamente cierto y pertinente), no debe significar de ningún modo que la universidad pueda desentenderse de esta preocupación por la escritura.

Escribir aparece como una competencia básica fundamental cuyo perfeccionamiento nunca deja de ocupar un papel central en el desarrollo de las personas, sea primero como estudiantes, sea después como profesionales. En cada etapa de la vida, el contenido de esta mejora puede/debe variar, pero siempre ha de ser constante. Por eso no vale la disculpa de algunos profesores que insisten en que la escritura no es tarea suya y que los estudiantes deben llegar a la universidad escribiendo bien. Sería estupendo que así sucediera (lo que no acontece) pero incluso si así fuera, la universidad seguiría siendo el ámbito formativo en el que esa competencia básica ya lograda en las etapas escolares anteriores debería ir consolidándose y especializándose, haciéndose cada vez más flexible, rica y pertinente a las diversas audiencias a las que vaya dirigida.

Tampoco se puede dejar la responsabilidad de la escritura a la discrecionalidad de cada profesor, como sucede en muchos casos (aquellos profesores que lo desean se preocupan por la escritura y el resto se desentiende de ella). El elenco de competencias que los estudiantes deben alcanzar durante sus estudios, no son responsabilidad de los profesores individuales, sino de las instituciones. Son ellas, las Universidades, Facultades, Cursos, Programas, quienes asumen la responsabilidad de garantizar una formación completa y de calidad para los estudiantes. Por eso, la competencia en la expresión escrita excede el trabajo individual de los profesores y debe tener una

consideración clara y precisa en los currículos de los cursos.

En ese sentido, las coreografías hacen referencia tanto a las condiciones del contexto (recursos, situaciones, demandas planeadas, estímulos, etc.), como a los tipos de escritura (proceso mental que se ha de poner en marcha para realizar la modalidad de texto demandada). Variando la coreografía didáctica de unas situaciones a otras se garantiza que todas las modalidades de escritura aparezcan en el proceso formativo (si resultan pertinentes) y que haya momentos y recursos que faciliten su realización. Modalidades de textos como los borradores, las anotaciones, los registros, los diarios, los informes científicos, las memorias, etc., estarán presentes en las rutinas de los estudiantes, al igual que la conciencia clara de que el proceso de escritura incluye constantes elaboraciones y reelaboraciones del texto.

Siendo así, por un lado tenemos la responsabilidad del profesor en ofrecer consignas claras y objetivas, con pautas que auxilien el desarrollo de la escritura, con indicaciones de recursos que pueden ayudar al estudiante a escribir mejor, sugiriendo diccionarios, gramáticas, elencos de ideas y formas de expresión sinónimas, ejemplos de buenos textos académicos, nexos oracionales para explicar, para contraponer, para concordar, para dar continuidad, para concluir, etc. Por otro lado, tenemos el compromiso del estudiante de profundizar en su competencia de expresión escrita, implicándose activamente, atendiendo a las pautas y consignas proporcionadas por el profesor, evidenciando su protagonismo e interés en este proceso.

Coreografías didácticas y tipologías textuales

Lo que quisiera señalar a continuación es, justamente, qué tipo de organización metodológica (es decir, de coreografía) correspondería a cada uno de los procesos de escritura habituales en la Educación Superior. Esa combinación de ambiente didáctico (la coreografía externa) y procesos mentales vinculados a la construcción del texto (coreografías internas) nos posibilitarán diferenciar las modalidades de escritura.

Para que nuestros estudiantes produzcan textos diferenciados resulta preciso que la coreografía didáctica organizada por los docentes sea diferente en cada caso: es diferente preparar el contexto para realizar la narración de una experiencia que para hacer un comentario de texto o para elaborar el trabajo de final de graduación. Por tanto, comenzamos por preguntarnos:

- a) ¿Qué tipo de modalidades de escritura suele solicitarse a los estudiantes desde su ingreso en la universidad hasta el final de la carrera?
- b) ¿Qué tipo de coreografía didáctica, es decir, qué condiciones y recursos didácticos, precisan ser puestos a disposición de los estudiantes para que esos textos escritos puedan ser llevados a cabo de una forma eficiente?

Estas preguntas nos han servido de soporte para abordar la problemática de la

escritura académica en el período universitario. Parece claro que la organización de la coreografía requiere tomar en cuenta la preparación, los recursos necesarios, los modos de presentación de la información, las condiciones de producción escrita y la evaluación de tales escrituras.

La escritura en los estudios de grado: comentarios de texto, resúmenes, blogs, diarios

La mayor parte de las universidades e instituciones de Educación Superior saturan sus cursos de graduación de múltiples modalidades de escritura. Aunque sería imposible mencionar todos, quisiera referirme en este apartado a aquellas modalidades que poseen características propias y que son solicitadas con frecuencia en la graduación. Me referiré a los resúmenes; análisis y comentarios de texto; trabajos de creación; diarios; y trabajos finales de graduación. Voy a presentar algunas consideraciones acompañadas de conceptos y postulados teórico-prácticos que pueden servir de orientación para la configuración de una coreografía didáctica adecuada a cada uno de ellos.

De todas maneras, como no se trata de enumerar todas las posibles tipologías textuales con cabida en los currículos —lo que escapa a la intención de este capítulo—, elegimos los tipos que para nosotros son emblemáticos porque encierran intenciones pedagógicas específicas que evidencian la forma en que entendemos el sentido y puesta en práctica del trabajo con la escritura en los cursos de grado. Si, tal como venimos señalando a lo largo del libro, nuestro objetivo no es solamente que los estudiantes logren textos formalmente ajustados sino que el escribir constituya un recurso para aprender, lo que deberemos hacer es preparar propuestas de escritura capaces de apoyar los procesos mentales que se siguen al aprender. Esa era, justamente, la virtualidad de las coreografías: tratar de orientar el proceso de aprendizaje (coreografía interna) a través de la organización del ambiente de aprendizaje (coreografía externa).

La Educación Superior requiere que los estudiantes sean capaces de: describir situaciones u objetos (descripción); llevar a cabo procesos de integración de la nueva información en sus redes conceptuales y de experiencia previa (síntesis); descomponer y analizar conceptos, situaciones, problemas (análisis); comparar unos fenómenos, enfoques, realidades con otras (comparación); valorar procesos y resultados (valoración); crear ideas, conceptos, formas de actuación (creación, intervención).

Cada uno de dichos propósitos formativos requiere de actuaciones didácticas diferentes y dará lugar a textos diferentes. Es lo que quisiera desarrollar a continuación.

Textos analíticos: comentarios de texto

En caso de que nuestra intención pedagógica sea la escritura de un comentario de texto (también se pueden hacer comentarios a partir de otro tipo de inputs: un film, una

lectura, un libro, etc.), lo que se espera es que el estudiante retome lo visto/oído/contado/presentado, elaborando un comentario fundamentado sobre lo que el texto le sugiere.

El comentario de texto como tipología textual es difícil de definir dada la diversidad de inputs que acostumbran asumir esta denominación. Tal vez se pueda decir que se caracteriza por la presentación de la reacción (cognitiva, emocional, física) que nos produce ese texto o información. Se espera, obviamente, que tal reacción se haga con suficiente fundamento, argumentada. Por este motivo es un género que permite cuestionar, ampliar o revisar puntos de vista anteriores, confirmando o refutando lo que uno pensaba al respecto.

Podríamos decir que un comentario se caracteriza por la posibilidad de salirse del propio texto y aventurarse en una argumentación que va más allá de lo que el texto contiene.

Los modelos de comentarios de texto pueden variar en su estructura interna y en función del propósito formativo que se pretenda alcanzar. Una estructura habitual es la que proponen Fernández Fastuca y Bressia (2009): introducción, desarrollo y conclusión. Desde el esquema de las coreografías, estaría compuesto de:

- *Coreografía externa:* el input ofrecido tiene que estar inserto en una actividad más amplia que le sirva de contexto de significación, aunque el propio input (el texto o imagen a comentar) debe tener sentido en sí mismo. El vocabulario del texto a comentar tiene que ser comprensible para el estudiante o, de no serlo, ir acompañado de un glosario. La actividad de elaborar comentarios resulta más interesante cuando viene precedida por un trabajo de exploración previo sobre el autor y su momento porque, de esta manera, el texto se convierte en una muestra, en un vestigio de algo que está más allá del texto; cuando el texto obliga a salir del texto nos parece mucho más rico. Las consignas deben estar claras: objetivo de la escritura, si caben opiniones del estudiante o simplemente es recoger y comentar las ideas del autor, condiciones con respecto a extensión, tiempo, forma de realización y recursos disponibles.
- *Coreografía interna:* posiblemente la primera operación mental del estudiante ha de ser la de recordar la información recibida (lo que vincula el género comentario con el de la toma de notas) pero no para reproducirla sino (salvo que la consigna sea otra) para reelaborarla. No se trata, por tanto, de una mera recodificación de la información recibida sino de una reconstrucción de la misma. Se trata de un proceso que pasa de la memoria a la interpretación y de esta a la construcción de un texto. Como existen muy diferentes modalidades de comentarios, el proceso mental a seguir será distinto, pero siempre recorriendo ese proceso. Puede tratarse de un ejercicio en el que lo que se pide es que la información suministrada se trate como un elemento objetivo a comentar (se analiza solo lo que el texto contiene y sin salirse de él): en ese caso, el trabajo mental es más limitado. Si el estudiante tiene que utilizar el texto como

trampolín para analizar otro tipo de elementos, su trabajo mental será más complejo (por ejemplo, si debe relacionar cosas, o situar el texto en relación a otros texto o elementos: un texto con otros textos del autor, un texto con un momento histórico o una corriente literaria, o ciertos episodios de la vida).

- *Producto*: el texto-comentario debe ser un texto corto y original (lejos del corta y pega), presentando el tema, salvo consignas en contra, desde una interpretación personal y con rigor argumentativo. En este sentido, se aconseja iniciar el comentario con una referencia al autor del texto que se comenta y situando ese texto concreto en relación al autor y su tiempo; después se pasa a analizar la estructura del texto y su contenido destacando las ideas principales; se concluye el comentario estableciendo la posición personal con respecto a lo que el texto señala. Obviamente, también son importantes las condiciones generales de toda buena escritura: mantener un punto de vista consistente y coherente (demostrar que se sabe de eso), hacer uso de un vocabulario variado y objetivo, y cuidar la forma.

Textos de síntesis: resúmenes

Si para nosotros es importante que los estudiantes ejerciten una de las habilidades más sofisticadas —«capacidad de síntesis» en la taxonomía acuñada por Bloom (1956) — entonces, la tipología textual a trabajar es el *resumen*.

Se trata de un tipo de texto en el que se hace evidente la estrecha relación que se ha de establecer entre lectura y escritura: no se puede resumir el vacío, la nada. En la Educación Superior los estudiantes se enfrentan con innumerables y variados textos que deben ser leídos, comprendidos y comentados. Lo que les pedimos es que logren avanzar hacia una síntesis integradora que les permita construir y personalizar el nuevo conocimiento.

Desde el punto de vista de la escritura, eso supone que escribir es un proceso subordinado a procesos previos de lectura, comprensión e interpretación: para poder escribir un resumen se precisa leer, entender, interpretar. En última instancia, nadie escribe sobre algo que desconoce (puede hacerlo, pero en tal caso, la escritura no estaría respondiendo al objetivo formativo que se le propone). Es por eso que la coreografía didáctica para el desarrollo de resúmenes ha de contar con una amplia oferta de indicaciones bibliográficas y textos de distintos autores que ofrezcan la oportunidad de conocer y contrastar posiciones que permitan elaborar la síntesis solicitada.

Cuanto más se lea y más referencias teóricas se manejen, mayor conocimiento previo y, en consecuencia, mejores posibilidades de elaborar comentarios consistentes, que se alejen del cliché, de la divagación y del sentido común para llegar a un escrito de síntesis aceptable.

En un resumen, lo que se espera es que el estudiante ejercite su capacidad de síntesis, recuperando del texto que se analiza las ideas principales. Eso le exigirá discriminar

entre lo que el autor plantea como ejes básicos de su argumentación y lo que sitúa como elementos secundarios. Idea principal es la que contiene el concepto y/o los razonamientos que sirven al autor para establecer su posición. Idea secundaria es el soporte lingüístico para explicar con más detalle el concepto/teoría implícitos en el texto.

Es este un tipo de texto utilizado cuando se pretende hacer una síntesis, es decir, reducir un texto propio o ajeno sin alterar su sentido, al menos en sus componentes esenciales. Tiene como objetivo principal llevar a cabo una sinopsis que implica la reelaboración del contenido, siguiendo fidedignamente la estructura dada por el autor del texto original, pero expresado con un vocabulario del autor del resumen (Massun, 2000). En este caso, no caben ejemplos, ilustraciones tales como gráficos, tablas y cuadros, ni posicionamiento personal o juicios de valor. Se trata aquí de explicitar las ideas principales y encadenarlas en un todo que haga sentido. Por tanto, los nexos oracionales son fundamentales para garantizar un resumen que presente una línea de continuidad, con organización lógica y secuencia expositiva. Las tramas textuales utilizadas son descriptivas y expositivas.

La extensión del resumen dependerá tanto de la extensión del texto original como del objetivo que establezca el autor del resumen, así como de las posibles indicaciones que haya recibido para la realización de la tarea. Así pues, desde el esquema de las coreografías, un resumen presenta:

- *Coreografía externa:* Deben quedar claras tanto la consigna (qué es lo que se debe hacer) como las condiciones para hacerlo (tiempo, espacio, características del producto final). Normalmente, la actividad a realizar suele estar enmarcada en un proyecto más amplio cuya relación con el resumen debe quedar clara para los estudiantes. Puesto que se trata de entender bien un texto para poderlo sintetizar, el vocabulario tiene que ser comprensible y, de no serlo, hay que incluir algún apoyo suplementario. Suele resultar interesante ofrecer referencias que permitan reforzar la significación supra textual del texto (otros textos del mismo autor, referencias de la época, etc.). Es importante que el texto a resumir esté por escrito para que el estudiante pueda acudir a él cuantas veces lo requiera.

Si el objetivo es que los estudiantes sean capaces de resumir una conferencia o un discurso verbal (por ejemplo, para la toma de apuntes de clase) hay que tomar en consideración que el papel de la memoria se convierte en un factor relevante que puede alterar la calidad del texto.

Este tipo de actuaciones son muy importantes cuando los estudiantes comienzan sus estudios en la universidad. Las presentaciones en Power Point o similares pueden ayudar a seguir mejor la exposición del docente pero no están exentas de riesgos. Son llamativos los efectos negativos que se producen por causa del uso masivo de presentaciones: como la selección de los ejes temáticos vienen ya establecidos por el docente y las argumentaciones se reducen a listados de enunciados, los estudiantes se acostumbran a copiar literalmente lo que aparece

en pantalla (cuando no son textos largos, propios de las malas presentaciones) sin procesar el contenido que hay detrás de cada denominación o palabra. Al final se quedan con palabras sueltas pero sin ideas y, desde luego, sin ideas propias. Frommer (2011) acusa al Power Point de volvernos estúpidos.

- *Coreografía interna*. Los procesos mentales precisos para realizar un resumen o síntesis son varios. La primera operación mental del estudiante ha de ser leer el texto completo y entenderlo bien. Sin esta primera operación, toda la cadena de la escritura se romperá. Posteriormente, el estudiante ha de seguir algún procedimiento que le lleve a discriminar y desagregar las ideas que contiene el texto, sea diferenciando ideas principales y secundarias, sea marcando las palabras clave de ese texto. El tercer paso es resaltar la vinculación entre unas ideas y otras. Para ello, le será útil hacer un esquema o mapa conceptual del texto leído.

En el fondo se trata de un proceso de doble itinerario: primero desagregar el texto para posteriormente volverlo a agregar en una síntesis capaz de expresar en una estructura más simple y reducida, lo más importante del texto analizado.

- *Producto*: el tipo de producto que se espera es un texto corto (más corto que el original: no tendría sentido un resumen más extenso) y original (tampoco se cumple el objetivo de este tipo de textos con el frecuente cortar y pegar frases del autor del texto), de forma que refleje bien ese doble proceso mental que ha debido realizar el estudiante: análisis y síntesis.

Los blogs

Las redes sociales constituyen un nuevo contexto de comunicación del que nuestros estudiantes son sujetos nativos. Ellos y ellas se han criado rodeados de esos entornos virtuales: whatsapp, facebook, twitter, instagram, etc. Todas ellos, por otra parte, funcionan como redes de intercambio de textos (también de imágenes y de voz). Pero los textos que a través de ellas se producen son, sobre todo, los correspondientes a conversaciones. Son textos poco relevantes desde el punto de vista de la escritura académica. Pero eso no sucede con los blogs, pues en ellos sí es posible construir textos diferentes y de notable relevancia para el aprendizaje.

El primer problema que pueden presentar los blogs es, justamente, esta «novedad» que representan como dispositivo de comunicación para bastantes profesores. Ya señalábamos en un punto anterior que es poco probable que los docentes utilicen en la enseñanza dispositivos tecnológicos que no utilizan en su vida personal. Por eso está costando más de lo esperado que se vayan incorporando a la práctica docente habitual a pesar de su potencial para el desarrollo de la escritura académica (Giraffa, 2010).

Los blogs permiten trabajar tanto la escritura transversal como la especializada. Como señala Bonk (2009) no importa si usted es un científico en un navío en la Antártida o un joven en una tribu indígena, si usted tiene un blog, puede contar en él su

actividad y generar un espacio virtual de comunicación e interacción de un alto interés para audiencias diversas. El mundo entero cabe en un blog. De hecho, el mundo entero está ya en los millones de blogs que existen. Es decir, el blog es una excelente herramienta tanto para aprender como para expresarse.

Podemos utilizar los blogs como fuente de información y experiencias, pero también como contenedor de nuestras propias ideas y experiencias. Esto es, el ciclo completo de la comunicación. Por ese motivo, en un mundo en el que la escuela ya no es el único lugar para buscar información y formación, los docentes perdemos relevancia como transmisores de información y la ganamos como gestores de ambientes de aprendizaje en los cuales las redes de comunicación están llamadas a jugar un papel fundamental. Para ello, además de dominar las competencias tradicionales, precisamos dominar el uso de los recursos técnicos que la sociedad de la información pone a nuestra disposición. Y ahí es donde nos encontramos con los blogs.

Los blogs, también cuando se emplean en la enseñanza, pueden ser individuales o colectivos, pueden ser disciplinares o interdisciplinares, temáticos o de varias materias, regulados o libres. El cómo se articule un blog va a depender mucho del objetivo formativo que nos propongamos con él y del uso que pensemos darle en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde el esquema de las coreografías:

- *Coreografía externa:* Los blogs son herramientas sencillas (también admiten formatos complejos) en las que los estudiantes pueden adquirir protagonismo desde que aprenden a escribir. De hecho, no son pocos los docentes que, en este caso, les ceden todo el protagonismo: desde seleccionar la herramienta, hasta configurar el blog (técnica y estéticamente) y supervisar su mantenimiento. Lo que debe quedar claro en la coreografía externa es el sentido y los objetivos que deseamos cubrir con el blog. Al fin y al cabo, el blog es un atractivo contenedor de textos e imágenes que, además, propicia la interacción con los lectores a través de comentarios sobre las entradas que se vayan subiendo. Deben quedar claros, por tanto, el tipo de textos que se pueden crear, sus condiciones técnicas, su contenido, su cadencia temporal, etc. Como herramienta de aprendizaje de la escritura, el docente puede ir marcando ciertas condiciones a los posts: lenguaje, formato, extensión, sintaxis, secuencia de las ideas. También puede dejar que las aportaciones se hagan en formato libre para que cada estudiante pueda explorar su creatividad.
- *Coreografía interna:* Lo interesante de los blogs, como en el resto de las herramientas técnicas, es que se integran dos tipos de competencias: las competencias vinculadas a la escritura y las competencias relacionadas con el manejo de la propia herramienta. En lo que se refiere al proceso de escritura, en el blog, caben todas las tipologías textuales, incluidas aquellas que no pueden manejarse en los escritos convencionales sobre papel (los hipertextos, la combinación entre textos e imágenes o gráficos, la búsqueda de artificios

estéticos a través de colores, tamaños, iconos, etc.). Los procesos mentales que los estudiantes seguirán (o los que pretendemos que sigan) van a depender del tipo de textos que les pidamos: descriptivos, vivenciales, poéticos, científicos, etc.). En cualquier caso, esos textos siempre les van a requerir un doble esfuerzo mental: de exposición y defensa de ideas. Además, hay que recordar que escribir para Internet tiene sus reglas especiales (al menos si lo que se desea es que otras personas accedan a nuestro texto y les guste y repitan). No es solo escribir, es escribir para un tipo de audiencia y con un tipo de condiciones muy diferentes de aquellas a las que estamos acostumbrados cuando escribimos para la academia.

→ *Producto*: son los post o entradas que se suben al blog. La primera condición de dichas entradas es la de la periodicidad. Si las aportaciones son muy coyunturales, el interés y la continuidad se pierden. Por otra parte, dado que el blog es una herramienta a la que se accede a través de Internet, un aspecto a cuidar es la accesibilidad de nuestro blog, que se llegue con facilidad a él. Y eso tiene sus técnicas que pasan por buscar palabras (*key words* y etiquetas) atractivas y textos que susciten interés (lo que técnicamente se denomina *SEO on page*). También, crear textos cortos y claros, personales pero no demasiado autorreferidos, con lenguaje coloquial, con una estética que atraiga la mirada; es decir, es un escribir para gustar. Al final, se trata de un texto de opinión (texto opinativo), por tanto las tramas textuales que conviene que predominen son la narración, la descripción y la argumentación.

Los diarios

Los diarios son otra herramienta fantástica para potenciar el dominio de la expresión escrita. Combinan la escritura, la reflexión, la reconstrucción de experiencias y la creación de una especie de hilo diacrónico que nos permite ver con perspectiva temporal las cosas que se cuentan en el diario. Por supuesto, como herramienta de escritura permite combinar lo narrativo con lo argumentativo, la descripción objetiva con la creación imaginativa, los contenidos genéricos con los disciplinares.

Los diarios son documentos en los que sus autores recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo y/o lo que les va sucediendo a ellos mismos. En el contexto educativo, es un recurso de escritura que funciona muy bien. Holly (1989) lo recogía en el título de su libro sobre diarios: *Escribir para crecer*. Es una modalidad de escritura propicia para que en ella se vayan explicitando los dilemas que quien escribe va enfrentando tanto en su actuación (lo que cuenta) como en su escritura (cómo lo cuenta).

Volver sobre lo que se ha escrito en el diario durante un periodo de tiempo permite tener una visión clara de la evolución seguida y reajustar, si fuera preciso, los procesos de escritura. En ese sentido, los diarios se convierten en un importante recurso de investigación y desarrollo tanto para estudiantes como profesores (Zabalza, 2011). Esa

es la idea desde la que yo misma he ido trabajando la temática de los diarios con mis estudiantes. En mi experiencia ha sido uno de los recursos más útiles que he encontrado para desarrollar la competencia de expresión escrita porque en él se combina no solo el componente mental y operativo vinculado al escribir sino también la cualidad metacognitiva de reconocerse en lo que se escribe, de poder analizarlo, de hacerse consciente de la evolución seguida tanto como narrador cuanto como actor de lo que se narra.

Los diarios, como ya se ha indicado, constituyen documentos en los que se integran tanto elementos objetivos como subjetivos; combinan la descripción de la realidad externa con la exteriorización de nuestro mundo interior. Esta naturaleza bipolar de los diarios complica su ajuste a las condiciones propias del contexto académico, una de cuyas características es que en él la evaluación juega un importante papel. ¿Pueden evaluarse los diarios? Podrían ser evaluados, pero eso va a condicionar su sentido y su contenido. No se puede pedir a un estudiante que cuente en el diario sus dilemas y emociones si después ese relato va a ser evaluado. Nadie puede estar obligado a contar nada que, hipotéticamente, pudiera dañar su imagen o comprometer su evaluación. Por eso los adolescentes son tan reacios a que nadie lea sus diarios. Los docentes tendremos que optar. Diarios evaluados significa diarios descriptivos y poco personales. Si preferimos que los diarios sirvan para poder expresar los propios dilemas y dificultades, tenemos que renunciar a evaluar los diarios de nuestros estudiantes; en todo caso podemos comentarlos con ellos y hacer nuestras consideraciones, pero sin que eso pueda afectar a la calificación que les otorguemos.

- *Coreografía externa*: los diarios requieren consignas (es un recurso muy polivalente y con muchas posibilidades diferentes), tiempos (uno tiene que organizar sus tiempos para reservar un espacio para poder contar lo que ha hecho-vivido ese día) y espacios (por lo general, escribir el diario requiere de una cierta paz: no es poner cruces o anotar palabras sueltas, sino explorar la propia memoria y codificar las vivencias experimentadas). Holly (1989: 61 y ss.) diferenciaba entre nueve tipos diferentes de escritura que darían pie a otros tantos tipos de diarios: el periodístico, el analítico, el evaluativo, el etnográfico, el terapéutico, el reflexivo, el introspectivo, el creativo y el poético.
- *Coreografía interna*: La primera condición para que el diario salga adelante es la capacidad de esfuerzo y constancia personal hasta convertir el escribir el diario en una especie de rutina periódica. Sin ello el diario no se produce en las condiciones necesarias de continuidad y reflexión. En lo que se refiere al proceso mental, el diario requiere recordar los eventos que se van a narrar (algunos recomiendan ir haciendo pequeñas anotaciones cuando las cosas que queremos contar suceden de forma que no se nos olviden a la hora de escribir el diario); y requiere reconstruirlos por escrito, esto es, recodificarlos (recuperando imágenes y situaciones; reviviendo las experiencias). Y sobre esa función más lingüística opera la reflexión y la vinculación (explícita o implícita) de lo que se

cuenta con la persona que lo cuenta. Obviamente, la escritura del diario también requiere que se lleven a cabo los procesos habituales en cualquier escritura académica: planificación, desarrollo y autocorrección.

- *Producto*: se espera un producto textual que exprese con lenguaje accesible los aspectos objetivos y también subjetivos de la rutina vivida por el estudiante y que evidencie los elementos que definen y constituyen una jornada de clase (o de prácticas). El diario como producto final constituye un documento en el que se recogen las narrativas de lo sucedido en forma de registro objetivo y subjetivo de la realidad vivida, así como las percepciones y valoraciones personales. En el caso de los diarios, como en otras modalidades de textos escritos, el resultado final depende mucho del tipo de consignas que se hayan establecido en la coreografía externa. Si se ha hecho hincapié en priorizar los aspectos narrativos, así será el producto final; si, por el contrario, se pide un diario reflexivo, los estudiantes, con un poco más de esfuerzo intentarán cubrir esa expectativa.

En definitiva, nos parece que invertir tiempo en actividades de escritura que favorezcan el desarrollo de las habilidades mentales de los estudiantes, mezclando tareas de distintos niveles y naturaleza, puede significar una forma de concretar las virtualidades de las coreografías configurando situaciones de aprendizaje caracterizadas por la curiosidad y por la variación de contextos y modalidades de comunicación.

Los grandes géneros textuales en Educación Superior: Trabajo Final de Graduación, Trabajo Final de Máster y Tesis Doctoral

Merece la pena que dediquemos un apartado especial a estos tres grandes compromisos académicos. Por su naturaleza, por su importancia curricular, por las dificultades que entrañan, por la importancia que adquieren en el desarrollo de la formación de los estudiantes y en su calificación final, estamos ante los principales retos que, en relación a la escritura, se han de afrontar en la Educación Superior. Por su mayor impacto (afecta a todos los estudiantes que acceden a la universidad) prestaremos especial atención al Trabajo de Final de Graduación (TFG), pero analizaremos también las condiciones aplicables a los Trabajos de Final de Máster (TFM) y a las tesis doctorales.

Trabajos finales de titulación: TFG y TFM

Los *trabajos finales de titulación*, también conocidos como trabajos de conclusión de cursos, Trabajo Final de Graduación (TFG) o Trabajo Final de Máster (TFM)⁵ pueden adoptar diferentes enfoques. Las universidades ofrecen, por lo general, alternativas diferentes a sus estudiantes a la hora de afrontar esta Memoria final.

Veremos también algunos ejemplos internacionales sobre cómo se plantea este género textual. En cualquier caso, el resultado final ha de ser un texto que se caracteriza por el notable nivel de profundidad en el que se ha de tratar el tema escogido. Los datos a utilizar, en función del enfoque global del texto, pueden ser teóricos (darán lugar a textos con formato de ensayo) y/o empíricos (que darán lugar a textos con formato de informes de investigación). Constituyen el primer ejercicio serio de investigación propiamente dicho (sea conceptual, histórica o empírica) del que se espera que abra caminos y dote de estímulos para indagaciones más profundas y que exijan un grado

mayor de rigor científico.

El TFG es un tipo de género académico usado como un sistema de evaluación en las universidades. Su función primordial es informar sobre los conocimientos adquiridos por el estudiante a través de un texto que le permita hacer una especie de síntesis de los mismos aplicándolos a un tema específico. Vale recordar que no siempre el trabajo es una investigación, puede haber distintas modalidades. Según Ander-Egg (1997:9), este tipo de texto puede ser definido como «una descripción, narración o exposición de motivos, por una parte, específica de una ciencia, disciplina o tecnología, tratando un tema de forma circumscripta». Además, se espera también que dicho trabajo presente el tema con claridad, objetividad y coherencia en términos de fundamentación teórica (estado del arte), desarrollo metodológico, proceso empírico y conclusiones, así como en lo que se refiere a la selección de la bibliografía pertinente (importando más la pertinencia y el conocimiento en profundidad de los autores citados que la cantidad de referencias).

Aunque hace algunos años se insistía en la necesidad de que fuera un trabajo original, hoy en día, y en aras del realismo, este aspecto de la originalidad ha pasado a ser secundario.

En cualquier caso, no conviene olvidar que nuestros estudiantes están en periodo de formación y que, en ese contexto, el TFG forma parte de su proceso de aprendizaje: están aprendiendo a armar un documento académico que significa el cierre de una etapa de formación básica para pasar, si así lo desean, a otras etapas de vida profesional y de formación. Por eso, más que en la calidad del producto final deberemos estar pendientes en la forma y rigor con que han enfrentado la tarea de convertirse en autores de un texto complejo y sujeto a normas.

Marta Boeglin (2007: 137) insiste en el sentido formativo y de aprendizaje que tiene este tipo de trabajos. No son pocos los estudiantes que pese a poseer un expediente de estudios brillante se sienten incapaces de afrontar esta fase final de los estudios de grado:

El miedo al fracaso, el afán de perfección, ambiciones muy altas, así como también problemas de organización, pueden ser algunos de los factores inhibitorios. ¿Por dónde empezar, cómo estructurar las ideas, cómo no perder el hilo, cómo expresarse con claridad y precisión en un estilo que responda a las exigencias de la universidad?

Para mitigar la desazón que produce el tener que enfrentarse a la construcción de un texto complejo como este, ella insiste en priorizar la estructura del texto. En la medida en que se tenga claro el mapa mental con los senderos que hemos de atravesar, será más fácil iniciar el camino y mantenerse en la dirección adecuada. Esta autora establece un proceso con cinco fases: preparación, preescritura, construcción del texto, ajuste y pulido. En la clarificación del proceso jugamos un papel esencial los tutores, encargados de orientar a los estudiantes en la planificación del trabajo a realizar.

Un aspecto fundamental en este tipo de trabajos es el contexto en el que se producen, en este caso un contexto académico y, por ende, sometido a evaluación. Es decir, el TFG tiene un sentido hacia dentro de la academia con escasa proyección externa (aunque

podría y hasta sería deseable que la tuviera, pero no es lo habitual). Esta orientación contamina notablemente la forma en que se concibe y desarrollan los textos. Adquiere un enorme peso su sentido estratégico (el objetivo principal es recibir una buena calificación que permita concluir los estudios con eficiencia y mérito) y, por tanto, su acomodación a la audiencia, en este caso, el tribunal que lo juzgará.

En base a ello, la dimensión pragmática del texto se convierte en prioritaria: se han de cumplir bien las consignas formales, es conveniente hacer algún guiño particular a los componentes del jurado, y se han de tomar en cuenta las expectativas y ritos con respecto al texto y a su defensa ante el tribunal.

El dilema entre forma y contenido se hace especialmente presente en este tipo de trabajos. Así Ejarque (2005) considera que lo importante es el contenido y resultan secundarios los aspectos formales. Quizás sea menos importante en la teoría, pero algunos profesores, sobre todo cuando han de juzgar trabajos que no son de su especialidad, se fijan básicamente en eso: la estructura, la adecuación formal de títulos y subtítulos, la parsimonia expresiva (no enrollarse), las introducciones y resúmenes en cada capítulo, los complementos gráficos y lingüísticos que guían al lector en la interpretación que el autor quiere que se dé a sus argumentos, etc.

También la estética parece un valor en el que se insiste: afecta al tipo y tamaño de letra, a los gráficos, al tipo de papel, a los colores, a los márgenes... Las guías didácticas que las universidades ofrecen a sus estudiantes para la elaboración de los trabajos de fin de graduación suelen prestar una atención especial a estos aspectos formales.

Tomando en cuenta todo esto, podríamos concluir que las tramas textuales principales de un TFG son la exposición coherente y relevante del tema seleccionado y la argumentación consistente. Y, desde el punto de vista de las coreografías, dichos trabajos podrían analizarse como:

→ *Coreografía externa*: Como hemos venido señalando, las condiciones contextuales para el desarrollo de los trabajos de final de grado suelen estar bastante pautadas institucionalmente; hay unas normas y unas condiciones a las que atenerse. Las coreografías institucionales predominan sobre las que cada tutor puede establecer con sus tutorandos. Lo que sucede habitualmente es que las coreografías institucionales se centran más en los aspectos formales y queda más en manos del tutor y del propio estudiante definir las temáticas a abordar. En ese sentido, lo primero que define la coreografía externa de este tipo de género textual es la forma en que está organizado curricularmente y el papel y protagonismo que en esa organización se atribuye a cada uno de los agentes que intervienen: la institución, el tutor/a del trabajo y el propio estudiante.

Otro aspecto relevante de la coreografía externa es el nivel de familiaridad que poseen los estudiantes con este tipo de trabajos: a veces se llega al final de los estudios sin experiencias previas en la realización de actividades similares o preparatorias. Un trabajo de fin de grado que sitúa a los estudiantes ante un tipo de demandas muy novedosas para ellos supone problemas que van mucho más

allá de los conocimientos que se poseen o el dominio de la escritura académica. Se trata de decisiones a tomar que son muy diferentes de las que exigen otras modalidades textuales más sencillas y coyunturales. Por eso, mejora mucho la coreografía si ese trabajo final viene precedido por otros trabajos menores que vayan acostumbrando al estudiante a realizar trabajos y a disciplinarse en ese cometido.

Coreografía externa es si los alumnos comentan entre ellos en reuniones formales o informales qué temas van a trabajar y cómo piensan hacerlo, la pauta de reuniones de supervisión que se establezcan, la disponibilidad de recursos bibliográficos, los apoyos institucionales a la hora de llevar a cabo la parte empírica de los trabajos, etc. Es decir, todo el contexto institucional y social en el que se enmarca la realización del trabajo. La cultura institucional con respecto a este tipo de trabajos es otro elemento de la coreografía externa. Dicho de otra manera, la coreografía externa nos lleva a considerar: lo que se espera que los estudiantes hagan y cómo se les explica, la idea que se tiene de lo que es un buen trabajo de final de grado (la disponibilidad de ejemplos de años anteriores suele ser muy tranquilizadora), la naturaleza del trabajo (si es un ensayo o una investigación), las condiciones formales (tamaño, estructura, condiciones gráficas), el tiempo disponible (con metas intermedias para gestionarlo mejor).

→ *Coreografía interna*: la primera condición de la coreografía interna es que se haya entendido bien la tarea a realizar y que el estudiante haya planificado adecuadamente el proceso a seguir. Quienes tenemos experiencia en labores de asesoramiento en esta tarea con los estudiantes solemos insistir en lo importante que es la fase de planificación del trabajo: la selección del tema, la orientación del trabajo (qué se pretende lograr), la estructura del documento (incluso un índice provisional). Lo peor que le puede pasar a un estudiante es estar perdido, acumular datos sin saber para qué, partir en una dirección errada por no haber clarificado el proceso a seguir. Estoy convencida de que el propósito básico del TFG no es tanto llegar a un producto relevante en el ámbito profesional o científico, sino disciplinar la mente del estudiante: obligarle a estructurar el pensamiento, a diseñar y escalonar los procesos, a asumir el principio de parsimonia y el de funcionalidad, a pasar del mundo del deseo (lo que le gustaría estudiar y cómo) al mundo de las posibilidades reales (lo que podrá estudiar en las particulares condiciones de tiempo y disponibilidad en que se encuentra).

Marta Boeglin (2007) habla de pasar «del caos de las ideas al texto estructurado». De esta forma, las operaciones mentales presentes en la coreografía interna pasan por: la planificación del trabajo (incluyendo algunas hipótesis o preguntas que actúen como eje del trabajo); la documentación; el diseño de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios, tests, entrevistas, protocolos de observación, etc.); la ejecución de la parte empírica

(si la hubiere); el análisis de los datos; la discusión de los resultados a la luz de la literatura especializada; las conclusiones finales; la revisión del texto; su maquetación y configuración como documento (sea en papel, sea virtual); su entrega; la preparación de la defensa; la realización del ejercicio de defensa y debate con el tribunal. Son *once pasos* que configuran la coreografía interna de este género textual y que constituyen el contenido del aprendizaje que se espera que nuestros estudiantes logren al pasar por la experiencia. Todos ellos tienen su importancia y descuidarlos puede traer graves consecuencias para el estudiante. Y por detrás de esos once pasos, dando sentido a los procesos de escritura, están las tareas de manejo de la información, la reflexión y la interpretación sobre el tema en estudio. Información que se extrae de los conocimientos previos, de las clases recibidas en las diferentes materias, de las actividades realizadas en el marco del trabajo en curso y de la bibliografía consultada. En ese sentido, los TFG son, también, un momento de integración y síntesis de conocimientos y experiencias.

→ *Producto*: Como ya hemos señalado, las guías institucionales para la realización de los TFG pautan con precisión las características del producto que los estudiantes han de lograr. Es verdad que se trata de pautas formales, en su mayor parte, lo cual no deja de representar una cierta contradicción entre los elevados propósitos que se atribuyen a estos trabajos (siempre muy vinculados a aprendizajes de alto nivel) y los aspectos formales que se exigen. De todas formas, como trabajo académico de final de un periodo formativo, se espera que incorpore un análisis crítico del corpus bibliográfico trabajado (el estado del arte en relación a ese tema), que evidencie consistencia argumentativa, que posea rigor metodológico en la recogida y análisis de las evidencias y que presente un lenguaje técnico y una estructura global adecuada cuyos aspectos formales respondan a las pautas marcadas. Y dado que se trata de un trabajo en periodo de formación, que se expliquen suficientemente el porqué de las decisiones tomadas en el desarrollo del trabajo y que se haga una autovaloración del resultado alcanzado indicando las debilidades del trabajo y qué podría ser mejorado. Todo ello sin olvidar las condiciones generales de los textos escritos en sede académica, o sea, una elaboración que evidencie coherencia temática, protocolos de lenguaje, estructura formal, objetividad, claridad, punto de vista, convenciones ortográficas y gramaticales.

Los trabajos de final de graduación en Latinoamérica

Este libro se propone discutir las cuestiones relacionadas con la escritura académica que, como ya hemos comentado, afronta dos retos principales: aprender a escribir con la calidad que exige la Educación Superior y aprender los contenidos formativos propios de cada especialidad a través de la escritura.

Uno de esos contenidos formativos tiene que ver con la capacidad de investigar (entendida en sentido amplio). Es por ello que nos parece interesante pararnos a analizar sobre la primera experiencia de investigación realizada por el estudiante en la Educación Superior: los trabajos de final de graduación. A eso hemos dedicado el apartado anterior. Pero, además de las consideraciones generales que hasta ahora hemos hecho, quisiera añadir aquí algunas anotaciones referidas a latinoamérica. En mi condición de profesora brasileña, siento que quedaría insatisfecha si no prestara especial atención a lo que sucede en mi país y los países de mi entorno.

En este sentido, presentamos a continuación el *escenario general de los TFG en cinco países latinoamericanos*. Se trata de países que, por su tradición e importancia en el contexto educativo de América del Sur, son capaces de ilustrar lo que pensamos en aquel continente sobre los Trabajos de Final de Grado (TFG). En esta perspectiva, tratamos de analizar varios aspectos:

- ¿Qué características tienen los trabajos finales y/o tesinas de las carreras de grado?
- ¿Qué requisitos formales tienen estos trabajos?
- ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes?
- ¿Qué documentos o materiales orientadores existen para la elaboración de los trabajos finales y/o tesinas de grado?

Para poder responder a esas preguntas he entrado en contacto con colegas de esos países, expertos en escritura académica, y hemos analizado conjuntamente los datos existentes al respecto. Nuestro propósito fue delinear un panorama que pueda definir la forma en que se plantea este trabajo en cada país. Tomando en cuenta esas aportaciones, lo primero que podemos decir es que, pese a las distintas realidades latinoamericanas de que estamos tratando, los documentos institucionales que regulan las características de estos trabajos, ponen el énfasis en los aspectos formales del texto académico, y también en las distintas tipologías que el estudiante puede elegir para la presentación. Por ello, podemos decir que existe una preocupación especial con la organización estructural de texto.

En países como Argentina, hay carreras que no exigen producción científica (generalmente las carreras que forman parte de las Ciencias Aplicadas, quizás porque ya la llevan a cabo en el seno de las disciplinas cursadas), pudiendo, en estos casos, tener la indicación de trabajos de otra naturaleza, como proyecto de Grado, proyecto de emprendimiento, pasantías institucionales, pasantías de investigación, pasantías comunitarias, informe, o proyecto experimental. Conviene añadir que no hay orientaciones específicas para estas modalidades de trabajo en lo que se refiere a recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos, aunque los estudiantes están obligados a solicitar formalmente a las Coordinaciones de cada carrera, mediante documento formal, la aceptación del tema y el permiso para desarrollar el trabajo⁶.

En general, las leyes educativas son responsables de las normativas que determinan la obligatoriedad, o no, de los trabajos finales de graduación, así como la modalidad en

que este trabajo podrá ser presentado para concluir, con él, los requisitos curriculares de la titulación.

En lo que se refiere a los requisitos formales a los que se han de ajustar los TFG, por lo general, la legislación otorga autonomía a las universidades para poder establecerlos. Hay países en los que no hay una normativa que indique como requisito para la obtención de un título de grado la elaboración de un trabajo final. Hay otros en los que la realización del trabajo final dependerá de lo que determinen los Proyectos Pedagógicos de cada carrera. Hay países que exigen que el TFG reúna requisitos didácticos y metodológicos predeterminados; otros, en cambio, enfatizan la exigencia de incluir en él un componente empírico. En cuanto a las principales dificultades de los alumnos, podemos decir que en los cinco países investigados se evidencian problemas tanto de naturaleza objetiva (forma y contenido) como subjetiva (relaciones interpersonales, sentimientos de angustias, de incertidumbres y de desamparo).

A continuación, iremos concretando estas líneas generales en cada uno de los países analizados. Añadimos, además, al terminar este capítulo, un esquema que nos permite comprobar las similitudes y diferencias existentes entre ellos.

Argentina

Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia. Lo que importa es lo que se hace con ellas.

Jorge Luis Borges (1899-1986)

En lo que se refiere a los trabajos de Final de Grado en la República Argentina, podemos decir que la inclusión de trabajos finales o «tesinas de grado» como requisito para acceder al título es más común en ciertos campos o áreas de conocimiento como, por ejemplo, las ciencias sociales y humanas; o las ciencias exactas y naturales. También lo incluyen algunas carreras profesionales como agronomía y veterinaria. Conviene recordar que las características de estos trabajos finales o tesinas no están claramente definidas ya que en algunos casos se propone la realización de una investigación acotada bajo la supervisión de un orientador. El trabajo final de las carreras de Farmacia y Bioquímica es, en algunas universidades, de cumplimiento obligatorio; en otras, en cambio, ese trabajo se desarrollará y presentará de forma voluntaria.

Estos trabajos pueden realizarse tanto dentro de la Universidad como en forma externa. Una vez finalizado dicho trabajo, deberá ser defendido en forma oral ante un Tribunal Académico propuesto por el Director de Carrera. La finalidad del Trabajo Final es el desarrollo y la evaluación de las capacidades adquiridas y no del conocimiento científico producido. En síntesis, el Trabajo Final busca desarrollar habilidades y conocimientos mensurables y no mensurables, científicos y humanísticos.

En otros casos el trabajo final o tesina adopta la forma de un trabajo monográfico (revisión bibliográfica). También lo que se observa en algunos reglamentos de las

Universidades es que el estudiante deberá presentar como Trabajo Final de Grado un ensayo que ponga de manifiesto sus conocimientos en el área de formación. El objetivo fundamental del Trabajo Final de Grado es poner de manifiesto lo que el estudiante ha aprendido a lo largo de la carrera, así como su dominio de los métodos y las técnicas de investigación, aplicadas al problema que aborde. Otra propuesta, sobre todo en las carreras tecnológicas (como es el caso de la Facultad de Agronomía y Veterinaria), es enfocar el trabajo hacia la intervención directa.

De la misma manera, en algunas universidades existen reglamentos vigentes de TFG que indican que los estudiantes podrán optar por diferentes tipos de trabajo final de graduación, de acuerdo a los recursos teóricos y metodológicos desarrollados durante el proceso de formación. Entre las opciones que se les ofrecen están: proyecto de intervención, monografía; informes diagnósticos; informes de intervención; informes de investigación e informes de experiencias. El campo de investigación de la escritura académica en Argentina, en función de lo que hemos podido saber, es relativamente reciente, y también lo es la preocupación por los procesos de producción y escritura de los trabajos finales y tesinas de grado.

Con respecto a las características de estos trabajos destacamos que en el «4º Simposio Electrónico de las 3T» (tesis, tesistas y tutores) una de las ponencias reconocía las tres grandes dificultades que señalan los estudiantes: a) la relación con el director, b) la relación entre el TFG con las otras materias y c) aspectos genéricos referidos a la escritura en sí. En lo que se refiere a la relación con el director, los alumnos sostuvieron que algunos docentes elegidos disponían de poco tiempo para dirigirles y esto pudo haber sido unas de las razones para el retraso en concluir su trabajo. Algunos reflejaron tener buena relación con el director, pero otros estudiantes tuvieron serios problemas para entenderse con él. Sobre eso, podemos pensar que los tutores no deberían funcionar como meros correctores, ni como representantes de la institución para el cumplimiento de las normas, sino como compañeros/as de escritura, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante.

En consecuencia, se supone que la tarea del tutor es ayudar al alumno a leer y analizar su propio texto como un narrador que es capaz de pensar en su lector y, de este modo, detectar las dificultades que puedan llegar a presentarse, haciendo tantas lecturas y (re)lecturas, tantas versiones y correcciones, cuantas sean necesarias. Comparando el trabajo final con otras materias, algunos de los estudiantes indicaron que se sintieron muy solos, aislados socialmente. El TFG rompía con el clima de trabajo y apoyos al que estaban acostumbrados en las otras materias de la carrera. Y esto les llegó como algo inesperado, una situación que los desconcertó considerablemente. En cuanto a los demás aspectos, se observaron motivos intrínsecos y extrínsecos para realizar el esfuerzo que supone la escritura de un texto tan complejo y amplio.

Entre las dificultades más marcadas en la escritura académica en Argentina, podemos mencionar la persistencia de conceptos poco claros, cuando no con errores importantes: no se establece un inicio o un cierre en el texto y en él figuran algunas ideas desconectadas entre sí, sin que se clarifique las relaciones conceptuales que mantienen

entre ellas por lo que hay que hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito; se hace una utilización frecuente de la primera persona, introduciendo una subjetividad que no se corresponde con el tipo de texto académico que se quiere desarrollar; no se plantean con objetividad el campo y el problema a investigar. En relación a la escritura en sí, se trata de que el alumno tome conciencia de que en un examen escrito no solo importa lo conceptual sino también el modo en que se escribe, pero ese objetivo resulta difícil de alcanzar.

Los aspectos gráficos son probablemente los que más dificultades reflejan: predominan los problemas ortográficos y de acentuación; y de otros aspectos sintácticos, que incluyen las reglas que permiten reconocer oraciones bien construidas, resultan desatendidos; las frases se vinculan con conectores usados de forma incorrecta; se tiene dificultad en la utilización de las contracciones, en el uso correcto de preposiciones, en la concordancia en género y número. En lo que se refiere a los aspectos semánticos vinculados al significado de las palabras, las dificultades se refieren a la inadecuación del vocabulario y a la redundancia.

Los estudiantes no manifestaron problemas importantes con idiomas extranjeros, ni con los conocimientos de computación. En lo que se refiere a documentos o materiales orientadores existentes para la elaboración de los trabajos finales y/o tesis de grado, en muchos casos son las mismas normativas institucionales que, en general, se acompañan con una serie de libros o textos de apoyo. Algunas prácticas sociales suelen ayudar en el proceso de redacción del TFG: la familiaridad de los alumnos con distintos géneros de lectura; los grupos de estudiantes reuniéndose en bibliotecas públicas; la implicación de los estudiantes con los distintos temas que envuelven políticas públicas, sociales y estudiantiles. La práctica social de la escritura y de la lectura en Argentina son la expresión de una cultura involucrada con la formación lectora y productora de textos.

Chile

Escribir es fácil: usted empieza con una letra mayúscula y termina con un punto final.

En el medio usted coloca las ideas.

Pablo Neruda (1904-1973)

En Chile, la Tesis de Grado o la AFE es el documento final que se exige para otorgar un título profesional y/o un grado académico. Este documento escrito es el resultado de los estudios e investigaciones que realizan los estudiantes de grado (el mismo esquema se sigue en el postgrado), supervisados y evaluados por un profesor guía y una comisión de académicos. El Desarrollo de la Tesis es responsabilidad del estudiante, quien debe comprometerse con un cronograma de trabajo con su profesor/a tutor, que contemple al menos dos entregas de avance parcial.

La Tesis de Grado o la Actividad Final Equivalente (AFE) contemplan un aporte al conocimiento científico y social de carácter individual, original y creativo. El candidato

debe utilizar plenamente los recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la carrera cursada, complementándolos con nuevos desarrollos de las Ciencias Sociales en general. Su elaboración debe considerar un fuerte componente empírico y estar planteado en una clara referencia a problemas sociales. La Actividad Formativa Equivalente (AFE) se refiere a un trabajo de aplicación del conocimiento de acuerdo a las temáticas y formas de actuación impartidos en durante los años de la carrera. Los estudiantes pueden integrarse en algunas de las líneas de investigación de sus docentes abordando un tema en el que pueda hacer algún tipo de aportación, obviamente en coherencia con la etapa formativa en la que el estudiante se encuentre (esa aportación será mayor en los máster que en el grado, y mayor en el doctorado que en las maestrías).

Los profesores y profesoras tutores, tanto en la AFE como la modalidad Tesis, deben realizar observaciones a las entregas parciales de los estudiantes y deben autorizar la entrega final del documento para la evaluación del Comité. Los profesores guías deben reunirse con sus estudiantes al menos dos veces durante el semestre y/o corregir de forma virtual las dos entregas parciales mínimas de la investigación. En caso de que el trabajo se extienda por más de un semestre, se debe solicitar una ampliación de la Inscripción del Proyecto. En esta instancia, los profesores tienen la posibilidad de renunciar a guiar un estudiante y los estudiantes tienen la posibilidad de proponer un cambio de supervisor/a. La mayoría de las universidades recomiendan desde sus páginas web guías o manuales para la elaboración de la tesis y las AFE. Esos materiales en general ponen el foco en las características formales de los textos y en menor medida profundizan en los problemas de la investigación científica. Asimismo, resulta llamativo los numerosos sitios de internet que ofrecen asesorías para la realización de estos trabajos, lo que hace patente la existencia de un verdadero «mercado» de compra y venta de servicios académicos con cierto grado de sofisticación (plataformas virtuales, tutores online, materiales digitalizados, etc.). La búsqueda por internet no da cuenta de la existencia de un campo de investigación de la escritura académica ni tampoco de una preocupación por los procesos de producción y escritura de las tesis de grado y las AFE.

Entre las principales dificultades que los estudiantes plantean para la realización de los TFG se encuentran: la definición del problema o tema de la tesis; la elección del orientador y/o director; si se trata de un trabajo de investigación, los problemas metodológicos; la organización del tiempo y las tareas de los estudiantes; la búsqueda y organización de la información. Destacan, también, los estudiantes, problemas en el razonamiento inferencial. Los estudiantes acaban por ejercitar en su experiencia académica, sobre todo, sus capacidades nemotécnicas y por ser frecuentes repetidores de la información textual que manejan. Muy pocos estudiantes han logrado desarrollar habilidades para comprender los textos generales y menos aún aprender de ellos y saberlo reconstruir personalmente para sus escritos. La abundancia de marcas de oralidad informal también fue destacada: los estudiantes escriben como hablan, poseen poca familiarización con los diferentes géneros textuales académicos. Por lo general se concentran más en la copia de ideas y enfatizan una comprensión literal de la nueva información haciendo poco uso del saber previo para lograr mayor calidad en sus

escritos.

Es una idea extendida en la comunidad académica chilena que las dificultades en la interpretación de la lectura y en la escritura que presentan los estudiantes universitarios son la causa, o cuando menos, poseen una fuerte influencia en la baja calidad académica de sus escritos, así como en su desempeño en cualquier área disciplinar. En ese marco, se echan de menos diagnósticos claros sobre los problemas que docentes y estudiantes afrontan en dicho ámbito (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007). Posiblemente, ha sido la conciencia de la baja comprensión lectora y la poca capacidad inferencial de sus estudiantes, lo que ha provocado que se hayan puesto en marcha diferentes estudios para identificar los problemas y mejorar las estrategias de escritura de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior. El objetivo es proporcionar a la comunidad académica un corpus de evidencias y propuestas que sirvan de base para el diseño de estrategias metodológicas en las distintas áreas del conocimiento.

Colombia

No tengo un método. Todo lo que hago es leer mucho, pensar mucho y reescribir constantemente; no es una cosa científica.

Gabriel García Márquez (1927-2014)

En Colombia, el punto de partida de la regulación de los TFG se basa en la conciencia del importante papel que ocupan la lectura y la escritura en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes y el reconocimiento explícito de la escritura como uno de los contenidos formativos que se espera que los estudiantes logren en sus estudios universitarios. El papel de los diferentes tipos de texto en la adquisición de las competencias lectoras y la pertinencia de incluir un orden discursivo u otro en la formación profesional de los estudiantes forman parte del trabajo de los académicos desde el primer curso universitario. Es por eso que han logrado reconocer de forma más rápida y participativa los puntos frágiles del proceso de formación en lectura y escritura y las posibilidades de aprendizaje transversal que brinda el área. Los trabajos de fin de grado son desarrollados por el estudiante de graduación como requisito para optar al título de grado. Hay estudios que indican que 73,23% de los que ingresan en el primer semestre en las universidades muestran una lectura literal y un nivel de escritura básico; 22,81% inician su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial y solo 3,94% presentan un nivel avanzado de lectura y escritura.

Ante estos índices, los procesos de enseñanza superior se proponen priorizar la motivación a la lectura del código escrito y demás sistemas de significación, teniendo como objetivo central el refuerzo de la competencia en expresión escrita entre los estudiantes. Les motiva a ello, además, la constatación de que los estudiantes que ingresan en el primer semestre muestran una notable apatía hacia la escritura académica y dificultades para producir textos bajo las condiciones que la escritura académica exige.

De esta manera se considera una prioridad revisar las prácticas pedagógicas de enseñanza, la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, la animación a la lectura, el procesamiento de textos argumentativos, la escritura significativa y el incremento del valor de las tareas académicas a realizar por escrito.

Respecto a las principales dificultades en la escritura académica, se mencionan varias: la poca utilización de apuntes para repasar y tener comprensión de lo leído; el poco interés por el título del escrito y su relación con el contenido del texto; el escaso uso del diccionario; el escaso hábito de hacer resúmenes; la dificultad para identificar las ideas principales de cada párrafo mientras leen; la escasa cultura de reelaboración del texto; la escasa utilización de los mapas conceptuales.

Entre las iniciativas que las universidades vienen adoptando están los cursos transversales obligatorios (Lengua y Cultura) en los primeros semestres de todos los programas de grado, con el fin de adaptar a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior a las exigencias que la universidad plantea en lo que se refiere a la comprensión de la lectura y escritura. Con eso buscan potenciar la formación del estudiante en su competencia comunicativa y la interacción fluida con el contexto cultural universitario en sus manifestaciones lingüísticas. También se consideran que los procesos de lectura y escritura deben ser concebidos desde la perspectiva de la producción del conocimiento para el desarrollo científico, académico y tecnológico, de manera que el estudiante comprenda que es un proceso personal con repercusiones sociales, laborales, profesionales y humanas.

Brasil

Es una barbaridad lo que la gente tiene que luchar con las palabras para obligarlas a decir lo que queremos

Mario Quintana (1906-1994)

Prácticamente la totalidad de las 223 titulaciones vigentes en Brasil señalan la obligatoriedad de los Trabajos de Fin de Grado. Muy pocas son las que las dejan como exigencia opcional que puede venir incluida o no en las Directrices Curriculares de cada titulación.

La situación brasileña en cuanto a la Educación Superior se caracteriza por notables desajustes tanto en lo que se refiere al acceso como a la permanencia en los estudios. Los datos existentes muestran que unas de las principales dificultades del país en la universidad es lograr que los estudiantes elijan el curso que más tenga que ver con su perfil y que, así, consigan concluir los estudios. El gobierno federal divulgó un indicador que revela los problemas de permanencia en los estudios: de todos los alumnos que ingresaron en la enseñanza superior en 2010, el 11% desistieron ya en el primer año y cerca de la mitad (49%) habían abandonado los cursos antes de su cuarto curso, en 2014. La cuestión que nos podemos plantear es cuáles son las causas de ese abandono tan

masivo y en qué medida las deficiencias en las condiciones básicas para el aprendizaje (entre ellas, el dominio de la lectura y escritura) influyeron en ello.

Refiriéndonos a las principales dificultades en la escritura académica, podemos decir que las limitaciones más recurrentes observadas en los textos de los estudiantes de grado son variadas y básicas como, por ejemplo, el reducido repertorio de vocabulario, la utilización inadecuada de elementos cohesivos, la elaboración de frases carentes de coherencia. Otra fuente de dificultades surge de carencias vinculadas a los hábitos de autocorrección de los propios textos: no están acostumbrados a trabajar con borradores, ni a los movimientos circulares de relectura y reconstrucción de lo escrito. En muchos casos, observamos, también, la desatención o malinterpretación de las consignas que se les han dado para elaborar los textos.

Es importante destacar que en Brasil, los datos del Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2016 muestran que apenas un 22% de los alumnos con estudios superiores alcanzan el último nivel, denominado proficiente, en las competencias de leer y escribir. Esto ayuda, quizás, a explicar por qué es tan complejo trabajar con los estudiantes la redacción de sus TFG. Los docentes, además de orientar el contenido y los aspectos científicos del trabajo, tienen que preocuparse de su estructura formal (aspectos gramaticales, cohesión y coherencia) debido a las carencias de los estudiantes en lectura y escritura.

Uruguay

Lo que me gustaría hacer escribiendo es ser capaz de mirar lo que no se mira, pero que merece ser mirado; las minúsculas cosas de la gente anónima, de gente que los intelectuales suelen despreciar, ese micromundo que yo creo que alienta de verdad la grandeza del universo.

Eduardo Galeano (1940-2015)

En Uruguay, todas las carreras exigen un trabajo de final de grado, aunque las modalidades de género textual cambian. Por ejemplo, gran parte de las titulaciones de ciencias suelen solicitar proyectos de investigación. Otras carreras como las licenciaturas en Letras o Ciencias Sociales piden monográficos. O sea, la modalidad de texto académico requerido depende de la carrera que se esté cursando. En casos de gran afluencia de matrícula, los trabajos de investigación debieron ser sustituidos por otras modalidades de evaluación. En las carreras que sí exigen textos académicos, la tendencia es a unificarlos en un solo trabajo de egreso.

Las dificultades más marcadas de los estudiantes uruguayos en la escritura académica tienen que ver, sobre todo con el contenido. Ahí cabe aplicar el principio de que todo texto académico implica, como *conditio sine qua non*, saber escribir; pero saber escribir no garantiza poder hacer textos académicos aceptables. Otro aspecto a tomar en consideración es la dificultad que plantea la naturaleza masiva de los grupos.

La Educación Superior en Uruguay ha tenido un crecimiento exponencial en los últimos 10 años. Ese crecimiento ha hecho inviable, con los recursos existentes, el poder tutorizar adecuadamente los TFG de los estudiantes. Por ese motivo, algunas universidades han optado por fórmulas de examen final de titulación menos exigentes en cuanto a los recursos docentes necesarios para implementarlas. También se señala como dificultad, los problemas relacionados con los plazos (entre la finalización de un curso y la entrega de su texto de evaluación) dadas las elevadas exigencias que las instituciones señalan para los trabajos de grado.

Algunos expertos señalan como problema la ausencia de cursos específicos de redacción y escritura académica en los primeros años de las carreras. Por otra parte, algunos estudios señalan dificultades de los estudiantes para interpretar adecuadamente el nivel de profundidad exigido en los trabajos y, así, poder ajustar a él su pensamiento al abordar el tema y para componer el texto que se le solicita. Es decir, hay un problema severo tanto desde el punto de vista de la comprensión lectora como desde el punto de vista de la producción escrita. Escribir con excelencia ortográfica, sintaxis y estilo adecuados son problemas mencionados por los académicos, así como una buena estructuración lógico-argumentativa del texto.

Cabe destacar que, a pesar de los problemas identificados en la escritura académica, las universidades uruguayas han puesto en marcha muchas iniciativas que traducen la preocupación institucional por la escritura académica en proyectos para desarrollar las competencias necesarias para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Consideraciones finales

Al finalizar el análisis de los cinco países del cono sur americano, y tomando prestadas las palabras de escritores latinoamericanos que me marcaron por diferentes razones y en diferentes tiempos, me propuse mapear las limitaciones y las potencialidades evidenciadas en la escritura académica de los Trabajos Final de Grado de los países de mi entorno. He partido de dos principios básicos que caracterizan la escritura académica: su compromiso por producir y difundir conocimiento.

Pensando en ello, las posibles contribuciones a la escritura académica de los trabajos de final de grado apuntadas a lo largo del capítulo tendrán importancia en la medida en que sean validadas y utilizadas por los propios estudiantes. De mi propia experiencia puedo extraer la conclusión de que para los estudiantes es más atractivo implicarse en un trabajo que pueda ser útil: porque ayuda a resolver algún problema, porque puede ser publicado en una revista, porque puede ayudarme a entender mejor alguna temática que me atrae o preocupa especialmente, etc.

Sobre los datos analizados podemos decir que las trayectorias históricas de cada país (políticas públicas, políticas educativas, inversiones realizadas en Educación-Investigación-Extensión) se vinculan de forma directa con los distintos fenómenos identificados en el desempeño de la escritura académica y en la elaboración de los

trabajos académicos de final de graduación. Y ello, sin olvidar el impacto de las políticas neoliberales sobre la producción de conocimiento con la deriva hacia el productivismo académico que será evaluado por su número más que por su excelencia y utilidad.

Podemos decir, también, que a partir del análisis de los resultados de la investigación en cada país, nos hemos encontrado más semejanzas que diferencias en las variables que rodean los procesos de escritura del TFGTFM en Latinoamérica.

Cabe resaltar que las semejanzas evidenciadas por los estudiantes recayeron sobre algunas de las dificultades que ellos experimentan a la hora de escribir sus textos, insistiendo especialmente en las siguientes: el tiempo necesario para la lectura y escritura; la dificultad para transponer las propias ideas a textos académicos; la dificultad para generar nuevas ideas; la elección de un tema que combine el interés y la viabilidad; la definición de la metodología a utilizar; la elección de los sujetos de investigación (quién, dónde). Otro aspecto que se menciona mucho tiene que ver con la dimensión subjetiva que cualquier actividad académica implica: el estrés, la angustia, el desamparo, la inseguridad con respecto a la propia producción y la afinidad con el orientador.

En cuanto a las diferencias encontradas entre los países también podemos señalar tres que merece la pena considerar:

- En algunos países los estudiantes se integran en alguna de las líneas de investigación de sus tutores abordando, aunque sea en forma de aproximación a la literatura especializada, los temas que se trabajan.
- En algunos países, los estudiantes llegan a la universidad con una mayor familiaridad con la escritura académica pues las competencias de expresión escrita se trabajan desde la Educación Básica.
- En algunos países, los trabajos final de titulación tienen una conexión mayor con los conocimientos disciplinares adquiridos durante la carrera, unas veces en forma de profundización, otras de aplicación.

Algo que se repite en todas las encuestas es el hecho de que, incluso cuando no hay una normativa que exija la realización de un trabajo final como requisito para la obtención de un título de grado, todas las Universidades indican la necesidad de realizar algún tipo de trabajo final bajo la supervisión de un orientador.

De acuerdo con el mapeo presentado, podemos pensar que las angustias vividas por los estudiantes brasileños en etapa de elaboración de trabajo de final de grado no se distancian mucho de las inquietudes vividas por los estudiantes chilenos, argentinos, colombianos y uruguayos. Lo que tal vez cambie sean las condiciones contextuales a partir de las cuales los jóvenes se enfrentan a estas complejas tareas. Me gusta recordar, en este sentido, las grandes diferencias existentes entre los países analizados en lo que se refiere al Índice de Desarrollo Humano (IDH). En ese ranking Chile ocupa el 38º lugar; Argentina, el 45º, Uruguay, el 54º; Brasil, el 79º y Colombia, el 89º.

A través del análisis de los indicadores que se toman en consideración podemos decir que algunos de los países, especialmente Chile y Argentina, ya superaron muchos de los

desafíos que tales indicadores plantean. Otros países, en cambio, aún les están buscando soluciones. Problemas que, probablemente, mayores inversiones en educación y en el dominio de la lengua escrita podrían evitar. A propósito, el IDH ubica a Chile como el país con más alto nivel de desarrollo humano de la región latinoamericana. Según informaciones oficiales, Argentina tiene el 99% de los niños entre seis y once años ya matriculados en el nivel primario, y 82,2% de jóvenes de la edad correspondiente en el nivel secundario.

Nuestro deseo al incluir estos datos es indicar que los avances alcanzados por determinados países se deben a acciones y políticas específicas de corto, mediano y largo plazo, a planificaciones que tienen en cuenta el carácter procesual de todo tipo de proyecto educativo y a la colocación de la educación como prioridad de la agenda gubernamental. Sin olvidar, por supuesto, el compromiso y las inversiones de las instituciones privadas. Por eso mismo, esperar que las habilidades y competencias relacionadas con el desarrollo de la escritura académica, que deberían haber sido desarrolladas a lo largo de los 13 años de escolaridad que, en general, llevan en su mochila vital los jóvenes que acceden a la Educación Superior, se consigan en el primer año de ingreso en la vida académica es, prácticamente, esperar lo inalcanzable de los alumnos, de los profesores, de las prácticas pedagógicas y de las instituciones.

Consideramos imprescindible, por lo tanto, mirar a nuestros estudiantes con realismo y tal como ellos son, no como nos los imaginamos o como deseáramos que fuesen. Y así, partiendo de como ellos llegan a la universidad, planear nuestras acciones pedagógicas, una vez que todo acto de escribir en la universidad (y no solo para la universidad) nada tiene que ver con experiencias coyunturales, episódicas o descomprometidas. Más bien al contrario, les va a resultar imposible escribir bien si precinden de reflexión, creatividad, disciplina y práctica diaria.

Con frecuencia, la escritura académica representa un vasto espacio de soledad que necesita ser experimentado sin más compañía que nosotros mismos. Cada elección de vocablo, cada forma de organizar la sintaxis, cada idea —resignificada o creada— representa una decisión que significa un peldaño más en el camino a la meta, un paso adelante a nuestro favor.

Tal vez por eso mismo sea importante proponer al estudiante en etapa de elaboración de su trabajo final de grado que experimente la posibilidad de pensar y problematizar (para aclararse) el sentido de lo que está haciendo: pensar sobre el papel que la investigación ocupa en la construcción de su identidad de estudiante que finaliza sus estudios y pronto será profesional; pensar sobre la posibilidad de convertir su TFG-TFM en una narración de los itinerarios formativos que él/ella ha seguido a lo largo de su carrera; pensar sobre la posibilidad de sistematizar y sintetizar los conocimientos acumulados a lo largo de la carrera; pensar sobre la importancia de lo mucho que aprendemos a través de la investigación; pensar sobre la posibilidad de construir una relación amorosa y placentera con la escritura; pensar sobre cómo aprender a escribir con gusto.

Consideramos que este proceso se presenta siempre pleno de discontinuidades,

marcado por idas y venidas, por lecturas sucesivas y textos reescritos permanentes. De cualquier forma, creemos que es exactamente de esta manera como lo largo de nuestro trabajo de fin de graduación nuestro esfuerzo en la producción de los trabajos finales vamos transformando nuestra escritura del pensar que estamos cumpliendo, sin más, un requisito académico, a pensar que escribimos para nosotros mismos, sin perder de vista que también escribimos para el otro.

La Tesis Doctoral

Muchas de las cosas que hemos señalado en relación a la escritura durante los años del grado pueden proyectarse también sobre los del posgrado. Tres tipos de textos son más relevantes en esta fase académica: el *trabajo final de máster*, la *tesis doctoral* y los *artículos para revistas*. Al primero de ellos ya nos hemos referido en el apartado anterior de este mismo capítulo por las muchas similitudes que tiene con los TFG. No quiero ser tan pretenciosa como para pensar que tengo algo que decir con respecto a los artículos para revistas, salvo las consideraciones genéricas que se incluyeron en el primer capítulo del libro; entiendo que a esos niveles de formación en los que una tiene que certificar su valía a través de artículos, el dominio de la escritura es ya elevado y, por lo general, afrontar las nuevas tareas no supone dificultad alguna, no al menos en lo que se refiere a la escritura. Y, si las hubiere, para eso están las normas de estilo que cada revista impone a los autores de los textos. Nos queda, por tanto, referirnos a las tesis doctorales.

La primera constatación que cabe hacer con respecto a las tesis doctorales es que se trata de un territorio de la escritura académica sobre el que existe una bibliografía muy abundante. Algunos de esos libros escritos por autores tan famosos como Umberto Eco (1992) quien, además de ser un escritor de fama mundial, fue profesor universitario y, sin duda, le tocó orientar a sus estudiantes en la confección de su tesis doctoral. Pero además de Eco, son muchos los especialistas que, desde antiguo, se han animado a escribir sobre la mejor forma de abordar las tesis doctorales (Lasso de la Vega, 1977; Zorrilla y Torres, 1989; Gallego, 1987; Walker, 2000; Pereira e Poupa, 2012; Olaz, 2017). Mi objetivo no es competir con los especialistas que los han escrito, sino completar el razonamiento que he venido haciendo con respecto a la escritura académica en las etapas anteriores de la formación y poder cerrar así el círculo de la escritura académica desde que se ingresa a la universidad hasta que se supera el último de los escalones académicos: el doctorado.

La tesis doctoral como documento de investigación

La primera cuestión relevante a remarcar en las tesis es su naturaleza de documento o informe de investigación. Las diferentes definiciones que se pueden encontrar sobre las tesis como documentos académicos coinciden todas en esa idea: «una tesis doctoral es

un trabajo original sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando» (Gallud Jardiel, 2015:11). Podría discutirse el sentido que, a día de hoy, se le da a la condición de originalidad (en algunas especialidades, la tesis es la recopilación de artículos ya publicados por el doctorando en revistas reconocidas del campo disciplinar al que pertenece).

Pero en lo que se insiste es en su naturaleza de trabajo científico, o trabajo, sin más, en el contexto de un espacio científico reconocido. Eso significa que, al contrario de lo que sucede con las otras tipologías textuales a las que nos hemos ido refiriendo, quienes hablan de las tesis prestan una gran atención a lo que supone llevar a cabo un proceso de investigación.

Las orientaciones sobre cómo expresar todo ese proceso por escrito se convierte en una cuestión secundaria; importante, pero secundaria. Es decir, el dilema entre contenido y forma se decanta en el caso de las tesis por el contenido, y eso que no resulta infrecuente observar cómo en los tribunales de defensa de las tesis, algunos profesores se fijan, sobre todo, en aspectos formales: acentos y signos de puntuación, márgenes, citas, bibliografía, etc. Pero eso suele despertar sensaciones negativas en quienes asisten al acto pensando que «debe ser que no se la ha leído en profundidad o que no entiende del tema».

Para los doctorandos este aspecto debe quedar, también, claro. Lo que se va a valorar en su tesis es la calidad de la investigación. También se tendrán en cuenta otros aspectos formales (la extensión, la estructura, la calidad del lenguaje, la coherencia, etc.), pero su preocupación principal no debe ser ésta, sino el que su investigación resulte relevante. También para quienes dirigimos las tesis esta escala de prioridades debe estar clara, para no propiciar tesis bien escritas pero vacías de contenido relevante tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

En el fondo, lo que hay que tener claro es que, siendo la tesis doctoral el documento cumbre de la escritura académica, es en ella, la tesis, donde debe quedar claro el doble compromiso que este género textual cumple: compromiso con el contenido del texto, con su validez, con su fiabilidad, con su relevancia para el ámbito científico o profesional al que pertenece; y, a la vez, compromiso con la forma en que ese conocimiento se expresa y traduce en signos escritos de forma que la información resulte entendible por la audiencia a la que va dirigida y transferible a otros contextos.

Este doble componente y la jerarquía entre ambos se deja ver bien en los libros existentes sobre las tesis doctorales. A diferencia de las guías existentes sobre otros géneros textuales académicos, los libros sobre tesis de doctorado están dedicados a insistir en cómo se concibe y desarrolla un proceso de investigación, los diferentes modelos o enfoques de investigación que el doctorando puede utilizar en función del problema a estudiar, los instrumentos de recogida de la información habituales en las investigaciones, los modos de analizar y representar los datos obtenidos, etc.

En definitiva, se trata de salvaguardar que las tesis doctorales cumplan su principal objetivo: ser el reflejo, el soporte de comunicación de un proceso de investigación que se

ha producido siguiendo los cauces adecuados. Es decir, más allá de lo que la tesis es como producto final del proceso de investigación, representa también todo el proceso seguido para llegar a dicho producto.

Cuando se valora positivamente una tesis no se está valorando el volumen entregado al Tribunal, sino lo que en dicho volumen se cuenta. Y cuando la valoración es negativa, tampoco lo es, salvo transgresiones claras, porque el documento no reúna las condiciones literarias aconsejables, sino porque la investigación resulta insuficiente, o por ambas cosas.

La tesis doctoral como documento escrito

Aunque, como acabamos de señalar, no sea este su perfil prioritario, la tesis es, también, un documento escrito, un producto de escritura académica y, como tal, debe ser ideado y construido por los doctorandos. Por otra parte, el hecho de que pertenezca al género de los textos científicos también afecta a su proceso de ideación y desarrollo. En cualquier caso, como señala Russell (2013: 172), las tesis constituyen documentos complejos, porque responden a exigencias diferenciadas y se dirigen a audiencias diferentes (mediadas, siempre, por todo el proceso administrativo de cada sistema universitario para el doctorado: director, plan de trabajo, comisiones, informes previos, tribunal, etc.); y porque pertenecen a diferentes géneros textuales (revisión de la literatura, diseño y justificación de una metodología apropiada, informe técnico sobre un trabajo empírico).

El propio Gallud (2015:70) se refiere a cuatro grandes momentos o fases por las que pasa la construcción de los textos técnicos: la fase de *investigación o creación*, la fase de *disposición*, la fase de *elocución* y la fase de *corrección*.

Investigación o creación

La primera de ellas es una fase más vinculada a la *investigación* (no se piensa en el texto sino en el trabajo a realizar). Sirve para prediseñar el campo del estudio a realizar: se elige el tema, se elaboran los primeros esquemas operativos en función de la extensión y el tiempo disponible, se identifican las fuentes relevantes, se elaboran los instrumentos y se recoge y analiza la información.

Disposición

Llegados a este punto, la segunda fase, *disposición*, es una fase pretextual: ya tenemos el material bruto que incluiremos en el texto y ya podemos pensar en cómo estructuraremos el escrito. Podemos definir los capítulos en que dividiremos el trabajo (una especie de índice provisional del trabajo), la secuencia lógica que seguirá nuestra

argumentación (sentido del trabajo; clarificación de los conceptos y las variables, estado del arte, datos obtenidos en nuestra investigación, discusión y conclusiones), el estilo general que daremos a nuestra escritura, etc.

Elocución

Es en la tercera fase, *elocución*, cuando comenzamos realmente a escribir la tesis siguiendo las pautas establecidas en las fases anteriores. Precisaremos de las anotaciones ya hechas en todo el proceso seguido (en la fase de revisión de la literatura, en el proceso de definición de las coordenadas técnicas del proyecto, durante el análisis de los datos, en los sucesivos *insights* que hayamos ido teniendo mientras los analizábamos).

Corrección

Y como hemos ido repitiendo capítulo tras capítulo, ningún buen texto puede saltarse la fase de corrección, y, en el caso de las tesis, de ninguna manera. Es terrible la sensación que producen algunas tesis en las que se nota de forma ostentosa el apresuramiento con que ha sido elaborada, los muchos errores que expresan no falta de conocimiento sino falta de ese repaso sosegado final para ir recuperando los fallos imprevistos.

En algunos casos, a esta fase final de corrección se le atribuye una doble función: la corrección gramatical, de estilo, de formato, etc. y la corrección en lo que se refiere a la parsimonia (ir eliminando todo aquello que sobra en el informe para reducirlo a sus elementos fundamentales; según algunos autores habría que eliminar hasta el 40% de la versión inicial). Esta poda final no suele ser del agrado de los doctorandos que lo viven como si les amputaran parte de un trabajo al que han dedicado tanto esfuerzo. Pero resulta necesario como parte del aprendizaje que los futuros doctores deben realizar.

La investigación en el doctorado es, en el fondo, una transacción; una negociación entre el deseo transformador del investigador y las condiciones personales y técnicas en las que el trabajo ha de ser llevado a cabo; y, en lo expresivo, una lucha constante entre la hipertrofia discursiva (la necesidad de contarlo todo) y la parsimonia propia de los informes técnicos. La tesis doctoral (como los futuros informes de investigación que los doctorandos realizarán) no es sino un texto a través del cual se pretende explicitar unos datos y una argumentación que lleve a confirmar o negar una hipótesis. No es un alarde de erudición donde incluir todo lo que sabemos.

La tesis doctoral como proceso relacional

Otra característica importante de las tesis reside en el hecho de que su realización se produce en el contexto diádico (o multirrelacional) que conforman el doctorando y el

director o codirectores con los que trabaje. No es esta una condición irrelevante. Al tratarse de una acción multiagente, el diálogo básico que todo autor de un texto mantiene consigo mismo se transforma en una conversación entre autor y supervisor. Esta conversación se produce, además, en un contexto comunicacional asimétrico donde el trabajo lo realiza el doctorando pero el poder y las instrucciones están en la mano del supervisor.

No suele ser una relación fácil; en primer lugar porque es larga y con el paso del tiempo se van produciendo momentos de tensión, cansancio e incomodidad en una u otra de las partes; también porque es una relación en la que el rol de dirección integra muchas dimensiones (el de experto, el de supervisor, el de apoyo, el de colega empático, el de evaluador y corrector) que no son fáciles de conjugar. Si, bien sea el/la doctorando o el/la directora de la tesis, viven el proceso con estrés, las dificultades se multiplican. Enseguida surgen sentimientos de abandono, de persecución; sensaciones de pérdida de interés o de falta de esfuerzo en la otra parte; etc. Esta *dimensión personal* resulta muy importante en el desarrollo de la tesis. Todos los que hemos pasado por ella lo sabemos por experiencia.

Países	¿Qué características tienen los trabajos finales y/o tesinas de las carreras de grado?	¿Qué requisitos formales tienen estos trabajos?	¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes?	¿Qué documentos o materiales orientadores existen para la elaboración de los trabajos finales y/o tesinas de grado?
A R G E N T I N A	Las características de estos trabajos no están claramente definidas ya que en algunos casos supone: — La realización de una investigación acotada bajo la supervisión de un orientador — El trabajo final o tesina adopta la forma de un trabajo monográfico (revisión bibliográfica) — Una propuesta de intervención (modelo o prototipo tecnológico) como es el caso de la agronomía y veterinaria	No hay una normativa que indique como requisito para la obtención de un título de grado la realización de un trabajo final. El campo de investigación de la escritura académica en Argentina es relativamente reciente, así como también la preocupación por los procesos de producción y escritura de los trabajos finales y tesinas de grado.	— Relación con el director, en relación a la disponibilidad de tiempo y, en algunos casos, problemas para entenderse con él/ella. — Comparando el trabajo final con otras materias, se sienten que están muy solos, notan una enorme diferencia con el resto de las materias. — Obstáculos a la hora de escribir. — En forma generalizada sostuvieron que les faltó tiempo y se observó estrés y angustia.	Los materiales orientadores en muchos casos son las mismas normativas institucionales (resoluciones) que en general se acompañan con una serie de libros o textos de apoyo.
C H I L E	La Tesis de Grado contempla un aporte al conocimiento científico social de carácter individual, original y creativo. Las tesinas en general parten con una pregunta de investigación, se plantean objetivos, hipótesis, metodología, marco teórico, resultados y conclusiones.	El candidato debe utilizar plenamente los recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos del Programa. Considera un fuerte componente empírico y una clara referencia a problemas sociales. La Actividad Formativa Equivalente refiere a un trabajo de aplicación del conocimiento de acuerdo a los planteamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos centrales impartidos en el Programa. Los estudiantes se insertan en una de las líneas de investigación del magister, abordando un tema que aporte empírica o teóricamente. Este documento escrito es el resultado de las investigaciones que realizan los estudiantes, supervisados y evaluados por un profesora guía y una comisión de académicos.	Entre las principales dificultades señalan: — La definición del problema o tema de la tesis. — La elección del orientador y/o director. — Si es una tesis de investigación los problemas metodológicos. — La organización del tiempo y tareas de los estudiantes.	La mayoría de las universidades recomiendan, desde sus páginas web, guías o manuales para la elaboración del TFG. Esos materiales, en general focalizan la atención en las características formales de los textos y, en menor medida, profundizan en los problemas de la investigación científica.
C O L O M B I A	El Trabajo de Grado forma parte del Componente de Formación Disciplinar o Profesional del plan de estudios y tendrá una duración de un periodo académico. Las modalidades pueden ser: • Proyecto de Grado • Proyecto de Emprendimiento • Producción Científica técnica artística o profesional • Pasantía Institucional • Pasantía de Investigación • Pasantía Comunitaria	El estudiante, concreta y consolida el proceso investigativo, creativo o de innovación, en el tratamiento de un problema específico, como fruto de la aplicación de los conocimientos y métodos adquiridos durante su proceso de formación universitaria. — Desarrollado por el estudiante de grado como requisito para optar al título profesional — Integración y aplicación teórica o teórico-práctica de conocimientos y habilidades	Entre las principales dificultades señalan: — Sistematización de los datos de la investigación. — Tensiones entre el conocimiento generado por el sujeto y su relación con las realidades del entorno. — La estructuración de una capacidad de análisis crítico y la abstracción de información de la realidad circundante, para interrelacionarla con una explicación teórico-conceptual.	Para iniciar el trabajo final, el estudiante presentará una propuesta que debe ser aprobada por el Comité Asesor y deberá cumplir con los requisitos que estipule el respectivo Consejo de Facultad. Para este efecto, el estudiante debe presentar una solicitud escrita que incluya por lo menos el título, los objetivos, la metodología y el cronograma de trabajo a realizar con el visto bueno del director del trabajo.
B R A S I L	Depende de lo dispuesto en las Directrices Curriculares Nacionales y en el Proyecto Pedagógico de cada carrera, pudiendo ser presentado en forma de: — Monografía — Artículo científico — Proyecto experimental	La Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, en su artículo 53, otorga autonomía a las instituciones de Educación Superior para elaborar sus currículos y los programas de las carreras que ofertan, siempre que observen lo señalado en las directrices generales.	— Poca orientación a los alumnos. — Dificultad para transformar las ideas a escritura académica. — Dificultad en las cuestiones metodológicas. — Insuficiente lectura especializada. — Poca familiaridad con el este tipo de escritura académica. — Dificultad en la generación de nuevas ideas.	Cada IES acostumbra poner a disposición de los estudiantes en las bibliotecas, modelos de: • Estructura de los proyectos de investigación • Estructura del TCC • Estructura de un proyecto experimental y/o un artículo científico.
U R U G U A Y	Las universidades son autónomas para definir las características de los trabajos a realizar en los tramos finales de las carreras. La información se encuentra en cada Institución. Puede ser presentado de las siguientes formas: Monografía, Trabajo final, Informe.	El Consejo Directivo Central de la Universidad elabora el documento con carácter indicativo (no normativo). En dicho documento se hace un tratamiento bastante general del asunto.	— Dificultad para acomodar las propias ideas al complejo reglamento que establece cada universidad. — Aspectos metodológicos. — Redacción del trabajo. — Dificultad al defender el trabajo.	Las universidades publican sus reglamentos de forma independiente aunque tienden a seguir el ejemplo de la Universidad de la República, que tiene publicado el «Marco conceptual para la elaboración de los trabajos en los tramos finales de las carreras».

 Diferencias entre países.
 Se repite entre los países.
 Similitudes entre países.
 Otras diferencias.

6

EPÍLOGO

Siete principios para el desarrollo de la competencia de la escritura en las universidades

En las innumerables experiencias que me ha tocado vivir junto a estudiantes que necesitan elaborar un texto académico, lo que he observado, de manera general, es que aquel que se propone escribir va superando varias etapas a lo largo de ese proceso. Una de ellas es ese momento en que él/ella se enfrenta con la hoja del cuaderno (o pantalla del computador) que parece persistir en quedar en blanco. Las ideas no fluyen, las palabras no aparecen, el contenido que necesitamos para «dar cuerpo» a lo que pretendemos expresar parece diluirse en un mar de generalidades inservibles. Uno comienza a experimentar esa inquietante sensación que se ha dado en llamar «incapacidad para escribir». Cuesta salir de ella, pero si quien escribe tiene un cierto nivel de resistencia a la frustración, al final se consigue.

En ocasiones, a esa primera etapa sigue otra en la que la escritura ya presenta avances. Se inicia cuando el estudiante se anima y comienza con coraje a escribir de forma espontánea, sin censura, registrando todo lo que se le viene a la cabeza en una especie de lluvia de ideas, poniendo el foco más en lo que desea escribir que en la forma cómo está escribiendo. Es un buen inicio, aunque tiene sus problemas.

En ocasiones, el autor de ese texto inicial un tanto caótico piensa que si la primera escritura no salió bien es porque lo que está intentando escribir no vale la pena, no tiene importancia o él/ella no sabe dársela y, en cualquier caso, porque a los demás no les va a parecer una buena escritura.

Lamentablemente, la mayoría de los estudiantes tiene dificultades para pasar a una etapa posterior que sería aquella en que, después de hecho el primer registro, nos distanciamos del texto por un momento para volver a él con menos implicación emocional y dar continuidad a lo que ya hicimos pero, ahora, revisándolo con una postura más analítica, más reflexiva y más pragmática. De eso va este capítulo final del libro.

Pretendo reflexionar sobre algunos principios, siete en este caso, que podrían servir para diseñar coreografías didácticas motivadoras que incentivasen la actitud del estudiante para seguir adelante sin desistir en el esforzado proceso de escribir. Estos

principios son los que siguen:

1. La escritura académica como comunicación.
2. La importancia de un cierto distanciamiento entre la escritura y el estudiante.
3. La corrección del texto como ejercicio de autocorrección, mediada por el profesor, pero protagonizada por el estudiante.
4. La importancia de la escritura de diferentes géneros textuales.
5. No hay buena escritura sin una lectura constante.
6. Evaluación de los procesos de la escritura académica.
7. Convertir la escritura en una rutina amable y afectiva.

PRINCIPIO 1. La escritura académica como comunicación

Dice el primer axioma de la comunicación de Watzlawick (1985: 49-72) que «no se puede no comunicar». Y podríamos añadir que, en la universidad, no podemos no escribir, es decir, no podemos dejar de comunicarnos a través de la escritura. Resulta inconcebible una trayectoria universitaria sin escribir. Por ese motivo, la construcción de la identidad como sujeto universitario (y esto vale tanto para profesores como para estudiantes) pasa, entre otras cosas, por aprender a escribir tal como lo exige la Academia. Imposible sobrevivir y, menos aún, tener éxito, sin un buen dominio de la escritura académica.

Conviene, por tanto, transmitir a los estudiantes la idea de que, desde el ingreso en la universidad, una de sus tareas principales va a ser la de manejarse con textos propios y ajenos; y que construir textos se aproxima más al proceso artesano de construir y reconstruir esforzadamente un producto que lograr una *performance* natural haciendo uso de sus cualidades innatas. Es algo que se aprende con esfuerzo, no algo que se posee de forma natural. Es importante hacer esta distinción para evitar episodios de frustración en los cuales algunos estudiantes se evalúan como alguien poco apto para escribir, esa sensación de «yo no sirvo para eso». La fórmula mágica del «pensó + escribió + logró el texto», o no existe, o falla una y otra vez en esa compleja tarea artesanal que es la escritura.

Por otro lado, escribir es comunicarse con alguien. Sabemos que autores del campo de la lingüística (Geraldí, 1997; Kleiman, 2000; Koch, 2003) tratan el texto como un tejido discursivo a través del cual autor y lector se constituyen en sujetos en constante interacción. Según esto, escribir es pensarse como interlocutor de un diálogo virtual pues, independientemente de la interface que utilizamos, nuestro lector es siempre alguien imaginado y, en función de ello, tendremos que poner en marcha todos nuestros recursos de expresión escrita para hacernos comprender en esta interlocución asincrónica que se da entre quien escribe y quien lee.

De esta forma, la escritura académica requiere de una especie de compromiso social:

hacerse, por sí misma, un instrumento que permita una comunicación clara y objetiva. Y esto requiere pensar:

- Sobre *qué y cómo* queremos escribir.
- *Para quién* deseamos hacerlo.
- *De qué forma* podemos lograr que ese propósito se cumpla adecuadamente.

Otra virtualidad de la escritura académica es que, dada su importancia en el contexto universitario, constituye uno de los ejes de construcción de nuestra identidad, de nuestro valor como sujetos en ese contexto.

Escribir bien es condición para ir bien en los estudios y, por ello, para ir bien en general en esa vida universitaria. Parece bastante apropiado pensar que nuestros anhelos humanos de ser visibles, de ser reconocidos por nuestras capacidades, de volvernos objeto de admiración, tienen mucho que ver con nuestra capacidad de escribir bien.

Cuando logramos adecuar nuestro discurso a las expectativas de las comunidades de las que formamos parte y hacerles llegar nuestros escritos, que nos conozcan, que nos entiendan, que nos valoren, estamos, como señala el dicho mexicano, «en el buen camino». La escritura académica se convierte así en una fuente de identidad y reconocimiento. También puede convertirse en motivo de vanidad académica que nos lleve a discursos que no son nuestros o al uso de un vocabulario rebuscado que parece reflejo de nuestra valía científica. Más allá de ese riesgo, la escritura académica debe ser planeada como un acto en el que el sujeto se convierte en autor, rompe el silencio, explicita sus ideas.

PRINCIPIO 2. La importancia de un cierto distanciamiento entre la escritura y el estudiante

Cuando insistimos en la importancia de distanciarnos un tiempo del texto que estamos elaborando, eso quiere decir que, cuando estamos muy metidos en aquello que estamos escribiendo, tenemos la sensación de que todo y cualquier lector entenderá lo que escribimos. Sin embargo, cuando se trata de escritura, es bueno recordar que la comunicación a través de textos no cuenta ni se complementa con ningún recurso que no sea específico de la lengua escrita. Por lo tanto, los gestos, las mímicas, la expresión facial o la expresión corporal, todos ellos propios de la comunicación oral, tendrán que ser substituidos por recursos típicos de la escritura: gramática, elementos de cohesión y coherencia, vocabulario, etc. Ellos serán los soportes con los cuales contaremos para elaborar la escritura solicitada. De ahí la necesidad de insistir tanto en el carácter artesanal de la escritura, pues el estudiante tendrá que habituarse a esa condición comunicativa, a ese juego posicional de situarse dentro y fuera del texto que se construye. Viéndolo desde fuera, como supuesta audiencia del propio texto, es cuando mejor se percibe la conveniencia de alterar el orden de las frases, de sustituir palabras, de

agregar nuevas ideas que clarifiquen las existentes, de retirar las repeticiones. En el fondo, es entender la escritura académica como el ejercicio de una habilidad que se mejora en el (re)hacer constante y sistemático de cada texto que vamos produciendo.

Por eso mismo, registrar sin vacilación lo que nos viene a la cabeza, incluso si esa primera escritura fuera aparentemente tosca y primaria, significa dar un gran paso en la dirección a una escritura que será mejorada y cuidada en momentos posteriores. Solo podemos mejorar aquello que ya existe y es precisamente esa idea de escritura académica la que queremos enfatizar: el distanciamiento como forma de analizar y reelaborar la propia escritura con más precisión y objetividad.

Si somos conscientes de que escribir es una habilidad que se mejora artesanalmente, con ejercicio constante, práctica diaria y distanciamiento de nuestra propia escritura, probablemente lograremos finalizar nuestros textos, entendiéndolos como algo que se teje en fases sucesivas. Así entendida la escritura, podemos decir que todos los estudiantes pueden aprender a escribir más y mejor.

Como profesores, es importante elegir temas significativos para el grupo, orientar a los estudiantes con enunciados objetivos y claros, sugerir recursos que favorezcan la mejora de la escritura (diccionarios terminológicos, diccionarios de ideas afines, listas de nexos oracionales, listas de marcas textuales que ejemplifiquen la introducción, el desarrollo y el final de cada tipo de texto), ofrecer ejemplos de textos con características similares a las del trabajo que se solicita, destacar las características específicas de la tipología textual que se pide, recordar que después de la primera elaboración del texto conviene dejarlo reposar hasta el día siguiente para revisarlo y reescribir lo que sea necesario, etc. Todos ellos son elementos de una coreografía externa que podrá resultar positiva para mejorar las tareas de escritura de los estudiantes.

Recordemos, así mismo, la importancia de combinar lectura y escritura para que los textos de los estudiantes adquieran mayor fuerza en su contenido y significación. Y mantener, en esas segundas versiones revisadas de los textos, la vigilancia sobre las especificidades de los diferentes géneros textuales: el lenguaje objetivo y claro de los informes, la diferenciación entre los elementos descriptivos y los de opinión, el principio de la parsimonia evitando las digresiones y prefiriendo frases cortas, el buen uso de los elementos estructurantes de los textos (introducción, desarrollo, conclusión), etc. Son cuestiones que contribuyen a que los estudiantes se acostumbren al hábito de estar atentos a la calidad de sus producciones escritas.

Merece la pena insistir en la importancia de tener un tiempo de distanciamiento del texto para que el estudiante, tras este distanciamiento, relea y lleve a cabo su auto-corrección y, de ser necesario, (re)escriba lo que precise ser reescrito, pero esta vez enfocando la atención no solamente hacia el contenido, sino también hacia la forma como el texto está estructurado.

Sugerimos al profesor que adopte códigos de auto-corrección como forma de facilitar y hacer más efectivo este trabajo de revisión y poderlo transformar en un ejercicio de metacognición y autoconocimiento para el estudiante. Conviene señalar que este tipo de actividades deberían comenzarse desde el primer año universitario para que se vayan

fijando y se conviertan en un hábito que caracterice la forma de abordar la escritura por parte de los estudiantes, una especie de cultura de la «revisión» de los propios escritos.

PRINCIPIO 3. La corrección del texto como ejercicio de autocorrección, mediada por el profesor, pero protagonizada por el estudiante

No es raro, en la práctica, observar el siguiente movimiento: el estudiante realiza un texto solicitado por el profesor, este lo corrige, valora y lo devuelve al estudiante; el estudiante que, en la mayoría de las veces, centra su interés en la valoración dada al trabajo con una consideración apenas marginal de las anotaciones hechas por el profesor. Probablemente, esas anotaciones no tendrán impacto alguno en su próximo trabajo. Y así, el esfuerzo de corrección (que todos reconocemos como algo extenuante en nuestro quehacer profesional) se vacía de sentido. De esta forma, no está claro que nuestras correcciones, pese al esfuerzo que requieren, supongan aportaciones relevantes al dominio de la escritura por parte de nuestros estudiantes. Al menos, no aportaciones superiores a las que les podrían suponer sus propias «autocorrecciones».

De ahí la importancia de la reescritura. Reescribir los propios textos como ejercicio de auto-corrección y de desarrollo de una conducta más autónoma desplegada por el estudiante. El reescribir forma parte de la mejora en capacidad de reflexión, de evaluación del propio texto, de distanciamiento emocional de lo hecho, de educación de la actitud de esfuerzo y persistencia en la tarea, de orientación al logro. Dicho esto, la reescritura hay que entenderla, en la práctica, como elaboraciones sucesivas del texto siguiendo los principios de las pautas de autocorrección, para que el texto en cada escritura se torne más claro y objetivo, así como más correcto sintáctica y gramaticalmente. Las reelaboraciones pueden ser tantas cuantas fueran las indicaciones de corrección por parte de los pares o del profesor. De esta manera se neutraliza la soledad del escritor principiante y se establece una cierta complicidad entre los estudiantes, buen inicio para reforzar la cultura de la colaboración en el contexto universitario.

En este sentido, para enseñar efectivamente la escritura académica es preciso considerar la escritura como fruto de un complejo proceso, constituido por múltiples operaciones que el estudiante debe realizar (Koch, 1978). Las actividades propias del proceso de escribir engloban varias fases que van desde el pre-desarrollo (que incluye todos los tipos lecturas, ejercicios, experiencias o actividades cuya finalidad es incentivar la creación, la selección y la organización de las ideas y de los hechos antes de iniciar un esbozo de texto); pasando por el desarrollo propiamente dicho, que consiste en la tarea de traspasar la ideas a un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual al que pertenece; y aceptando después las observaciones y comentarios de los primeros lectores del borrador producido (que podrán ser los familiares, los colegas, el profesor). Todo, para llegar a la fase de revisión, que incluye las reelaboraciones

parciales o totales, tomando en cuenta los comentarios recibidos; y acabar en la redacción final y la presentación del texto definitivo.

Insistimos, por tanto, en la tarea de autocorrección como forma de pensar en la propia escritura como un ejercicio permanente de ajustes y reelaboraciones por parte de los estudiantes, no del profesor. Incluimos en este punto las ventajas del ejercicio de corrección entre pares.

Creemos que al corregir lo que hacen los compañeros e identificar las dificultades encontradas en el texto del colega, se desarrolla una sensibilidad a los detalles y una capacidad analítica que posteriormente serán utilizadas en los propios procesos de autocorrección.

La importancia de la autocorrección no elimina, desde luego, la necesidad de orientación por parte de los docentes. Pero conviene recordar que nuestro trabajo no es corregir sino sugerir posibles correcciones y mejoras en el texto. La corrección efectiva debería quedar siempre como parte del ejercicio de auto-corrección a realizar por el propio estudiante. Eso requiere tener en la sala de clase como material básico de consulta: diccionarios, gramáticas, diccionarios de ideas afines. O dispositivos informáticos que nos permitan acceder a ellos.

Cada profesor de acuerdo con el contexto en que trabaje, tendrá a disposición las pautas de de auto-corrección o rúbricas de los aspectos que le parezcan más relevantes en función del tipo de escritura solicitada y del momento en que sus estudiantes se encuentren en el desarrollo de su competencia expresiva. Es decir, lo que proponemos son las condiciones básicas de una coreografía que propicie la mejora de la escritura, sabiendo, desde luego, que cada uno, de modo muy particular, agrega a esas condiciones, un ritmo propio, una cadencia ajustada a su propia forma de trabajar y a las características de sus estudiantes.

PRINCIPIO 4. La importancia de la escritura de diferentes géneros textuales

Conviene recordar el dilema que se establece en toda escritura entre forma y contenido. Ya hablamos de ello en un capítulo anterior. La buena escritura requiere siempre un buen ajuste entre ambos componentes, entre saber qué decir y saber cómo hacerlo. No son raras las veces en que tenemos qué decir (contenido) pero nos faltan recursos para expresar nuestras ideas por escrito. O, al contrario, dominamos la estructura del tipo de texto solicitado (forma) pero, por falta de contenido, escribimos textos gramaticalmente correctos pero que no aportan nada. Siendo así, si uno de estos elementos falta, la escritura se verá afectada/perjudicada. Resulta obvio que la buena escritura requiere de ambos componentes.

Esa buena combinación entre forma y contenido mejora cuando nuestros estudiantes están acostumbrados a trabajar diferentes modalidades de escritura. Cuanto más diversos son los estímulos a procesar y representar por escrito, mayor es la posibilidad de

desarrollar los diferentes modos de pensamiento y estrategias mentales: formas de pensar deductivas (filosóficas), inductivas (científicas), creativas (literarias o artísticas), fantástica (divergentes), especulares (reproductoras), etc. Es decir, amplían nuestro repertorio de posibilidades a la hora de escribir sobre temáticas diversas y con estructuras formales variadas.

A título de ilustración, un pensamiento científico tiene que ser conciso y basado en evidencias, lo que es muy diferente de un pensamiento inductivo que resulta más descriptivo y basado en relatos y observaciones. Los distintos tipos de pensamiento requieren estructuras diferentes de organización del discurso y, aunque las estructuras formales del lenguaje puedan mantenerse, no sucede lo mismo con su ritmo.

Lograr estos propósitos de flexibilidad mental que mejoren las capacidades expresivas y la variedad de géneros textuales que los estudiantes puedan utilizar, requiere de estrategias didácticas adecuadas a cada tipología de textos escritos: ofrecer textos técnicos de diversa índole y que sean los propios estudiantes los que los expliquen a sus compañeros; incorporar experiencias en las que los estudiantes desarrollen escritos a partir de diferentes modalidades de inputs, como ya hemos indicado en un capítulo anterior; integrar herramientas diferentes de expresión escrita en nuestras clases como textos cortos, diálogos imaginados, blogs, tweets, etc.; o solicitar textos con diferentes propósitos como representar-sintetizar ideas ajenas, expresar las propias, imaginar situaciones, crear textos literarios o de ficción.

La flexibilidad mental que este tipo de juegos con la escritura supone, acaba transfiriéndose a los géneros textuales a los que los estudiantes acceden. Ellos y ellas se apropian de formas de pensar y escribir variadas y adecuadas para actuar en diversas situaciones.

Interesa destacar aquí que la flexibilidad mental y la riqueza expresiva a la que nos referimos nos remiten, una vez más, a la necesaria articulación entre la lectura y la escritura en un contexto didáctico abierto a estímulos diferentes. En las materias que enseñamos, los docentes deberíamos presentar enfoques, posturas e ideas diferentes en lugar de atenernos a una sola. Otra modalidad de combinación entre lectura y escritura se podría hacer no sobre textos de autores reconocidos, sino sobre textos de los compañeros: cada alumno lee y comenta el trabajo escrito por alguno de sus compañeros. Este tipo de actividades didácticas daría aliento para trabajar tres aspectos importantes del aprendizaje de la escritura académica: comentar el abordaje del tema (contenido/semántico), analizar la forma utilizada (sintaxis y ortografía), planificar expresiones o fórmulas expresivas alternativas (¿cómo diría yo lo que fue dicho de esta manera por mi colega?). En este caso, no solamente contará la comprensión de lo que fue escrito por el autor del texto, sino también se facilita tomar posición personal por el lector a través de valoraciones y creación de alternativas.

PRINCIPIO 5. No hay buena escritura sin una lectura constante

Todas las premisas expresadas, implícita o explícitamente, en este libro nos llevan a la expectativa de que leyendo más se puede leer mejor y que, escribiendo más se puede escribir mejor, en la medida en que, al leer y escribir, los estudiantes se encuentran frente a temáticas y problemas que no forman parte de sus rutinas y a las que no tendrían acceso si no estuvieran leyendo o escribiendo. Es decir, la lectura y la escritura les abren a mundos nuevos y a problemas y acciones que solo se producen a través de esas actividades.

Que la práctica de la lectura mejora la competencia lectora y que la práctica en la escritura mejora la competencia en la expresión escrita parece claro a quienes nos hemos dedicado a trabajar la escritura con nuestros estudiantes.

En el ámbito de la investigación y la literatura especializada hay más controversias: algunos investigadores no la ven clara (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2015), otros defiende que la relación es evidente (Anatolievna, 2014). Conviene, en relación a este principio, saber si también podemos decir que la mayor práctica lectora no solamente mejora la lectura, sino que también la escritura. O que a mayor práctica en escribir no solamente mejora la escritura sino también la lectura. Nuestra experiencia docente suele reforzar ese convencimiento, quizás porque en ambos ámbitos el protagonista es el lenguaje reconocido como repertorio de signos gráficos. Y, de lo que no cabe duda es que esa transversalidad de las mejoras en ambos campos tiene que ver con que tanto la lectura como la escritura lo que mejoran es el funcionamiento del cerebro y la riqueza del pensamiento y, desde ahí, mejoran cualquier tipo de producción intelectual de los sujetos.

Por eso mismo, creemos que un ejercicio reducido de lectura y escritura reduce también las posibilidades de afrontar las dificultades que la propia lectura y escritura conllevan. Así se puede percibir que la literatura (lo que los estudiantes leen) ayuda a cualificar la escritura. La literatura habitual en la universidad es de naturaleza técnica y/o didáctica; una literatura que es importante pero que no forma parte del cotidiano del estudiante. Si las únicas lecturas de nuestros estudiantes son lecturas vinculadas a lo académico, eso significa que desperdiciamos todo su bagaje lector del ámbito personal. Para evitarlo, los docentes podríamos organizar espacios más abiertos donde los dos ámbitos de lectura y escritura (el académico y el personal) se amalgamaran y enriquecieran mutuamente.

No hay que olvidar que la organización y el desarrollo de ideas más creativas se ve beneficiada por la lectura de literatura. No es habitual la lectura de literatura no académica en el cotidiano académico, pero resultaría interesante incorporarla. Lo sería para los estudiantes (que no verían contradicción entre una y otra) y lo sería para nosotros como docentes (porque tendríamos una doble fuente de contenidos y de elementos formales de los textos). Nosotros lo hemos hecho en un proyecto de investigación: un grupo de profesores incorporó, con carácter experimental, la lectura de literatura en las disciplinas que impartían para observar que acontecía.

Pudimos observar que los estudiantes recibían muy bien esta iniciativa; que, sobre todo en las disciplinas que trabajan con escritura, los libros realmente leídos superaban el

número de lecturas indicadas; que los estudiantes se sentían motivados a leer por placer y no por obligación; que la lectura de literatura se convirtió en hábito y rutina de los estudiantes; que percibir al profesor como un lector estimula la inserción de la literatura en el cotidiano de los estudiantes; que compartir las lecturas realizadas por deleite ha acabado integrándose como una parte del planeamiento docente; que los seminarios donde se presentan y debaten las lecturas realizadas consiguen una participación entusiasta por parte de los estudiantes.

Dicho esto cabe resaltar que la experiencia también ha resultado satisfactoria para el profesorado que ha participado en ella. Ellos y ellas confiesan que tal actividad se ha proyectado en la mejora de la escritura pues los estudiantes han enriquecido el vocabulario, han mejorado las formas de construcción de frases, se han hecho a las exigencias gramaticales de los textos (como ortografía, puntuación, acentuación), se familiarizan con la norma culta de la lengua, etc. Y se añade a ello la ampliación del repertorio cultural y semántico que acompaña a la buena literatura.

En definitiva, si consideramos que la base del oficio docente es leer y pensar (hacerlo nosotros mismos y ayudar a hacerlo a nuestros estudiantes) es fácil suponer que la literatura (la disciplinar y la que no lo es) será siempre nuestra gran aliada para lograr una escritura académica de más calidad.

PRINCIPIO 6. Evaluación de los procesos de escritura académica en la educación superior

Ya señalamos en repetidas ocasiones que el académico es un contexto especialmente saturado de evaluaciones. La escritura no está al margen de esa condición, lo que no implica que la evaluación haya de ser entendida como mero control de los productos textuales. Evaluar significa, también, un acompañamiento permanente y sistematizado de nuestros estudiantes a lo largo de su proceso de adquisición de la competencia en escritura, esto es, una evaluación como supervisión del aprendizaje.

Lo interesante de la evaluación es *desvelar para y con el estudiante* los aspectos centrales de toda escritura: *cómo, para qué y para quién está escribiendo*. En cualquier caso evaluar la escritura académica implica analizar *qué* están escribiendo nuestros estudiantes y *cómo* lo están haciendo. El análisis del *qué* escribir depende del contexto en el que surja el texto. En el control del *cómo* se escribe entran características generales de toda escritura: la expresión formal, la estructura del tipo de texto solicitado, las convenciones ortográficas, los elementos de cohesión y de coherencia, la atención a las consignas y pautas de trabajo, la claridad y objetividad de la escritura, la consistencia de las ideas presentadas.

Conviene prestar atención a que hay clara diferencia entre escribir bonito y escribir claro. Por eso insistimos en la idea de que la escritura académica trata más de la claridad que de la belleza, o sea, lo que importa es expresarse de manera objetiva y clara, evitando que el lector intente adivinar lo que el autor quiso decir. Y esto afecta tanto a

textos de los docentes como a los de los estudiantes. En nuestro caso, podemos sugerir al estudiante que inicia sus primeras escrituras académicas algunas estrategias facilitadoras de la claridad: frases cortas, estructura canónica de las frases (sujeto, verbo y complementos), etc.

También ayuda a mejorar los escritos la lectura de los textos por los pares, pues la horizontalidad de la colaboración facilita que surjan preguntas del tipo: «¿*qué quisiste decir en este párrafo?*» o «¿*qué significa esto que está escrito aquí?*». De esta manera, se hace más fácil proceder a corregir el texto y resulta menos frustrante que si lo dice el docente. Escribir con claridad -salvo que el estilo literario lo permita, por ejemplo, la poesía- no da margen para ambigüedades ni, preferiblemente, para interpretaciones múltiples.

Evaluar la escritura es contrastar en qué medida el resultado obtenido responde a los propósitos o intenciones con que se escribió el texto. Y para que esa condición se logre, lo importante es hacer una buena planificación de la escritura y, a su vez, para que la planificación pueda hacerse, resulta preciso que las consignas que se hayan dado a los estudiantes estén claras.

Sin una adecuada planificación es imprevisible lo que pueda suceder con el texto. Y hay que tener en cuenta que a cada género de escritura corresponde un tipo de planificación previa distinta. Si, por ejemplo, la escritura solicitada es un comentario, la planificación previa deberá diseñar una estructura, un lenguaje, una formulación propia de este tipo de texto. Y así debería hacerse en todo tipo de género textual. Por eso se acostumbra decir que las «buenas prácticas» de escritura son aquellas en las que se integran adecuadamente las tres dimensiones de toda comunicación: la semántica, la sintáctica y la pragmática.

La principal condición de los textos escritos es la de su totalidad, que no haya en ellos interferencias o contradicciones entre esas dimensiones, que tanto sus componentes materiales como funcionales funcionen al unísono.

Lograrlo no es fácil. Ser perfecto en su ejecución es una meta al alcance de no muchas personas. En eso radica la necesidad de combinar esfuerzo y satisfacción para que el aprendizaje (que no acaba nunca) no genere una excesiva frustración en los estudiantes. Por eso es conveniente ir paso a paso, sin pretender dar saltos en el vacío, comenzando por estrategias sencillas. Poniendo el foco, al menos en el inicio del proceso (esos seminarios sobre escritura académica de los primeros años universitarios), en el carácter lineal y secuencial del texto (palabra por palabra, frase por frase). Y alertando a los estudiantes sobre la importancia de los elementos cohesivos que son los que dan continuidad y progresión a la escritura y evitan las repeticiones y los desarrollos circulares. A través de la supervisión y evaluación formativa de sus textos han de aprender a prestar especial atención a los marcadores lingüísticos que utilizan (y/o deberían utilizar) para unir, separar, contraponer, agregar, vincular unas ideas a otras en el desarrollo del texto.

La evaluación de la escritura en la universidad debe saber combinar, también, la identificación de los errores con el reconocimiento de los aciertos. Como ya hemos

comentado en otra parte de este libro, una de las debilidades de la didáctica de la escritura en la pedagogía tradicional es que ha estado demasiado escorada a trabajar a partir de los errores. Esos ejercicios llenos de subrayados rojos indicando los muchos errores que habíamos cometido en nuestros es una experiencia que nos ha acompañado a lo largo de toda nuestra vida escolar. Ni siquiera en la universidad estamos libres de ellas. Quizás no podamos anular la identificación de los errores pero deberíamos prestar, también, atención a los aciertos para compensar el impacto motivacional que unos y otros ejercen sobre nuestra autoestima y nuestra disposición a escribir.

Algunos estudiantes son poco resistentes a ese *feedback* negativo, sobre todo cuando es muy constante y negativo. Es, más o menos, lo mismo que nos sucede con el aprendizaje de lenguas extranjeras; si el único retorno que recibimos es negativo (eso no se dice así, no se entiende, mal pronunciado, no te esfuerzas nada...) el deseo de aprender se debilita y/o desaparece.

En el análisis y valoración de la escritura resulta muy importante tomar en consideración tanto la dimensión sujeto-autor como la dimensión texto-producto. Ya hemos hecho referencia a la evaluación de los textos, pero hemos de insistir una vez más en que el texto no se entiende sin saber de su autor. No, al menos, en un contexto de aprendizaje. En un ámbito tan relevante como la escritura académica, se hace necesario partir de donde el estudiante está, tomar en cuenta sus debilidades pero también sus fortalezas, tomar en cuenta la mayor o menor importancia que la escritura tiene para él, considerar sus experiencias previas y su relación actual con la escritura. Es bastante probable que tengamos que individualizar nuestras estrategias de enseñanza de la escritura en función de la información que obtengamos sobre cada estudiante.

Nuestro objetivo formativo no es solo el lograr buenos textos, sino el conseguir un fuerte compromiso del estudiante con la escritura que se nutra del deseo personal por ser capaz de expresar sus propias ideas con autonomía y efectividad. Esta cualidad en su identidad de autor solo se puede conseguir si el propio estudiante la busca y se esfuerza en alcanzarla. Ya nos hemos referido muchas veces a lo largo del libro a esa dimensión artesanal de la escritura que la convierte en una actividad muy dependiente de la actitud y voluntad de quien escribe.

Si escribir es sinónimo de reescribir tantas veces cuanto fueran necesarias para que la escritura se presente con las características y especificidades solicitadas, el que esa condición se produzca no depende de los conocimientos o habilidades que se posean sino del posicionamiento que cada sujeto asuma en relación a la tarea de escribir. Es decir, de su voluntad, de sus actitudes, de su compromiso. Por eso, resultará insuficiente nuestro trabajo si solamente ponemos el foco en el texto logrado, en el producto, desconsiderando la variable autor.

PRINCIPIO 7. Convertir la escritura en una rutina amable y afectiva

Quizás sea esta la impresión de una profesora con bastantes años de experiencia en la Educación Superior y con un notable encantamiento con la escritura, pero tengo la impresión de que nuestros estudiantes viven una vida académica con una agenda saturada de demandas que les genera un estado de estrés crónico. Lejos de la visión idílica del periodo universitario, lo suyo es un calvario que viven con resignación. Y una de las cruces que han de cargar en su viacrucis es, justamente, la de los múltiples trabajos escritos que se les demandan. Lejos queda, por tanto, aquel principio rector de una buena enseñanza que nos señalaba Comenio, el padre de la Didáctica, en el S.XVII: *«enseñar de manera rápida, sin molestias ni tedio ni para quien enseña ni para quien aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos»*. La cuestión es cómo transformar esa sensación, cómo pasar de una escritura-deber a una escritura-placer.

Este tránsito del mundo del deber al mundo del deseo, no es algo que tenga que ver solo con la escritura. En realidad, es algo que afecta a cualquier aprendizaje. Aprender es siempre una agonía (en el sentido etimológico del término: del griego *agon*= *lucha, esfuerzo*), es un proceso que requiere lucha, esfuerzo, persistencia. Es lo que hacen los deportistas para alcanzar su mejor estado de forma. Es lo que hacemos estudiantes y docentes para poder alcanzar nuestros propósitos. Es poco probable que el deportista sienta placer en el gimnasio cuando se prepara, pero esa fase agónica será la que le permita disfrutar de la carrera en la que participa. Tampoco suelen ser placenteras las largas y penosas sesiones de repetición de escalas y de ensayos del chico o chica que aprende piano o guitarra. El placer vendrá después, cuando ya domine los aspectos básicos del instrumento y pueda disfrutar con sus amigos de lo que ya sabe hacer. La escritura no es diferente.

Aprender a escribir requiere esfuerzo. En realidad, escribir siempre requiere esfuerzo (también correr en una competición o tocar el piano), pero cuando uno sabe cómo funciona el asunto, cuando ya domina las herramientas, es más probable que ese esfuerzo se combine con el placer. Y, en ese sentido, *escribir es una tarea que puede estar cargada de placer* y satisfacción porque se trata de una actividad que concluye en un texto, en un producto que yo puedo sentir como mío, como algo que me pertenece, que me representa.

Comencé este libro con una introducción que titulé, conscientemente, «el placer de escribir» y con ese mismo lema quisiera concluir el libro. Brasil es un país lleno de problemas. Problemas que conseguimos enfrentar porque, quién sabe cómo y por qué, somos capaces de mezclar agonía y felicidad. Desfilan felices en el carnaval supone muchas horas de duros ensayos. Mantenerse físicamente bien, derrochar esa alegría contagiosa que nos acompaña puede que tenga algo de innato pero, sobre todo, es algo que nos esforzamos por mantener y avivar al margen de cuáles sean los problemas que hayamos de afrontar en paralelo.

Si lo trasladamos todo esto a la escritura, tengo serias dudas de que logremos un buen desarrollo de la escritura académica entre nuestros estudiantes a menos que logremos combinar esfuerzo y satisfacción en su desarrollo. Poner mucho el acento en el

polo de la exigencia, del deber, de la regulación no parece buena estrategia. Resultaría más adecuado buscar una aceptable combinación de escritura instrumental (aquella que deben hacer porque se lo exigimos) con escritura personal, de creación, de disfrute. Una estudiante de ingeniería que disfrute escribiendo poesía, tendrá menos problemas a la hora de redactar un ensayo porque para ella escribir, aunque sea en otro contexto diferente, es fuente de placer.

Yo creo mucho en esta combinación de distintos géneros textuales, así como de los distintos papeles que adoptamos en el trabajo de la escritura académica.

Siempre propongo a mis estudiantes que junto a los trabajos «que hay que hacer», escriban cosas «que les apetece hacer». Y como nadie nace aprendido, también les enseño (en la medida en que eso puede ser enseñado, es decir a través de lecturas y mucho experimentar) escritura creativa, poesía, etc.

Me ha dado buen resultado.

1 Conferencia pronunciada en 1997 en la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/mutis.htm>

2 Ronald Dearing, Rector a la sazón de la Universidad de Nottingham, recibió en 1997 el encargo de organizar una Comisión de 17 expertos en Educación Superior para establecer las pautas a seguir por las instituciones inglesas de Educación Superior para afrontar con éxito las demandas de la Sociedad del Conocimiento. La Comisión se denominó, *Higher Education in The Learning Society*, y emitió un Informe de 1.700 páginas que ha servido de referente para el desarrollo de la Educación Superior en numerosos países.

3 Se trata de una tarea que, por cierto, ya están poniendo en marcha muchas universidades (un buen ejemplo es la Universidad de Columbia de Nueva York) a través de sus programas de formación humanística. Son programas transversales que cursan todos sus estudiantes en los que se incluyen grandes obras de la literatura mundial, de la música, del cine, de la religión, etc.

4 En el film *The Rewriter* que ya hemos citado (la historia de un guionista famoso que, en sus horas bajas, acepta el puesto de profesor de escritura en una institución universitaria) aparecen con claridad estos contrastes en el «sentido de la escritura» en función de la anticipación que se haya hecho del trabajo. Así, mientras el guionista, Hugh Grant, pretende que los estudiantes escriban un guión que sea original y responda a sus propia visión de las cosas, la catedrática de literatura inglesa le reprocha a una estudiante que hubiera incluido sus propias apreciaciones en un trabajo sobre Jane Austen: «no me interesa en absoluto lo que usted piensa o crea, le dice, lo que le he pedido es que recoja el pensamiento de Austen».

5 TFG y TFM: trabajos final de grado, trabajos de final de maestría. En ambos casos son trabajos a realizar como conclusión de una carrera y dan lugar a una titulación. De ahí su nombre genérico de trabajos de fin de titulación (TFT). Esa será la denominación que utilizaremos cuando nos estemos refiriendo a ambos. Caso de que lo que se diga se refiera a solo uno de ellos, lo mencionaremos con su nombre.

6 Hay países como Brasil y Uruguay en que predomina la exigencia de una monografía (generalmente para las carreras que forman parte de las Ciencias Sociales). En general, las Leyes y Directrices de la Educación Nacional y los Proyectos Pedagógicos (como en el caso de Brasil), la Ley de Educación Superior (como en el caso de Argentina), la Ley General de Educación (como en el caso de Chile), la Ley de la Universidad Orgánica (como en el caso de Uruguay), la Ley General de Educación (como en el caso de Colombia).

Bibliografía

- ALLENDE, I. (1992). *O plano Infinito*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- ÁLVAREZ, M.L. y YANIZ, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura de los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 181-204.
- ANATOLIEVNA, E. (2014). La enseñanza de la escritura y la lectura en contextos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.
- ANDER-EGG E. (1997). *Metodologías de acción social*. San Isidro: ICSA.
- ANDRADE, C. (1945). *Reunião –10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- ARNOUX, E., NOGUEIRA, S. y Silvestre, A. (2007). *Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- BALL, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa Número 2* (36), 25-34.
- BARTHES, R (1997). *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.
- BAZERMAN, C. (2004). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. En C. Bazerman: *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En AA.VV: *Genre in a Changing World, Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- BENVENISTE, É. (1989). *Problemas de Linguística Geral II*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes.
- BEZERRA, M. A. (2010) Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. En A. Dionísio; A.R. Machado; Ma. A. Bezerra (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BLANKERTZ, H. (1986 12ª ed.). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Munchen: Juventa.
- BLOOM, B. S., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.
- BOEGLIN, M. (2007). *Leer y redactar en la universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: Editorial MAD.
- BONK, C. J. (2009). *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. San Francisco: Jossey Bass.
- BORGES, J. L.(2007). *Ficciones*. São Paulo: Companhia das letras.
- BOUJON, C., y QUAIREAU, C.(2000). *Atenção e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola (*Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea, 2ª ed. 2015.)
- BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. LDB (2016): Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- BRECHT, B. (2011). *80 poemas y canciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- CAMPS, A. y Catelló, M. (2013) La escritura académica en la Universidad. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2006). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLÓ, M., MATEOS, M., CASTELLS, M., IÑESTA, A., CUEVAS, I. y SOLÉ, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(2), 16969-2095
- CASTELLS, M. (1997). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- COMENIO, J. A. (1985). *Didactica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONDEMARIN, M. (1985). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- CÔRTE VITÓRIA, M.I. (2001). *A qualidade de produção escrita em função da modalidade de apresentação da informação num estudo sobre uma amostra de alunos de primeira e terceira serie do Ensino Medio de tres escolas de Porto Alegre*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- DEARING, R. (1997). *Higher Education in the learning society. Main Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En: Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*, pp. 25-39. Buenos Aires: Color Efe.
- DONAHUE, T. (2009). Genre and disciplinary work in French didactics research. En *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.
- ECO, U.(1992). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa. (Traducción al portugués: Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1996).
- EJARQUE, D. (2005). La monografía. En L. Cubo de Severino. *Los Textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte editorial.
- EMIG, J. (1977). Writing as a mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- ENGERS, M. E. A. y Morosini, M. C. (Orgs.) (2006). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FELDMAN, S., ANDERSON, V y MANGURIAN, L. (2001). Teaching Effective Scientific Writing. *Journal of College Science Teaching*, 30 (7), 446-450.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. y BRESSIA, R. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*, pp. 231-265, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: A.I.A. Lectura y Vida.
- FONS, M. (2004). *Escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua*. Barcelona: Graó.
- FORD, M. E. (1992). *Motivating Humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage.
- FRAGOSO, G. (2007). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 69-76.
- FREIRE, P. (1983, 17ª ed.). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- FROMMER, F. (2011). *El pensamiento Power Point. Ensayo sobre un programa que nos vuelve estúpidos*. Madrid: Península.
- GAGE, N. L. (1979). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- GALLEGO, A. (1987). *Ser doctor. Cómo redactar una tesis doctoral*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- GALLUD JARDIEL, E. (2015). *Manual práctico para escribir una tesis*. Madrid: Verbum.
- GAN, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3), 380-411.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1981). *Crônica de uma morte anunciada*. São Pulo: Record.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GENOUVRIER, E. y PEYARD, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- GERALDI, J. W. (1986, 3ª ed.). *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*. En J.W. Geraldi, (org.). *O texto*

- na Sala de Aula. São Paulo: Ática.
- (1997). *Da redação à produção de textos. Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.
- GIRAFFA, L. M. (2010). Vamos Bloggar Professor? Possibilidades, desafios e requisitos para ensinar matemática no século XXI. *REnCiMa*, 1 (2), 97-110.
- GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. y Díez Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Revista Bordón* 67(4), 43-59.
- HACKER, D. J., DUNLOSKY, J. y GRAESSER, A. C. (eds.)(1998): *Metacognition in Educational Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-106.
- HOLLY, M. L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- HYLAND, K. (2002). *Writing in the Academy. Reputation, education and knowledge*. London: Institute of Education.
- (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- y Milton, J. (1997). Qualifications and certainty in L1 and L2 student's writing. *Journal of Second Language Writing* 16 (2), 183-205.
- Jackson, I, Carifio, J y Dagostino, L. (1998). The effect of diagnostic and prescriptive comments on revising behavior of community college students. *Educational ERIC Document*, nº 417419.
- JENSEN, E. (reimp. 2010). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- KELLY, G. J. y BAZERMAN, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- KLEIMAN, A. B. (2000). *Preciso «ensinar» o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC/Cefiel.
- KLEIN, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- KOCH, I. V. (1983, 8ª ed.). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- (2003, 7ª ed.). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- LASSO DE LA VEGA, J. (1997). *Cómo se hace una tesis doctoral. Técnicas, normas y sistemas para la práctica de la investigación científica y técnica de la formación continuada*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- LISPECTOR, C. (1998). *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MASSUN, I. (2000). *Para estudiar mejor. Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Métodos.
- MORI, Y. (1999). Beliefs about Language Learning and their relationships to the Ability to Integrate Information from Word Parts and Contexts in Interpreting Novel Kanji Words. *Modern Language Journal*, 99, 534-547.
- MOURA LIMA, R. DE (2003). *Ensino da Redação: expansão de textos por intercalação*. Alagoas: EDUFAL.
- NETO, M. (1947). «Psicologia da Composição com a Fábula de Anfion e Antiode», En M. Neto: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- NICOLÁS, F., MANCHÓN, R. M, Y ROCA, J. (2016). University Student's Beliefs about English Writing. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 51-70.
- OLAZ, A. J. (2017). *Cómo escribir y defender una tesis en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F. J. (2001 4ª ed.). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En: V. Richardson (Edit.). *Handbook of Research on Teaching*. pp. 1031-1065. Washington: AERA.
- PÁEZ, E. (2007). *Escribir: manual de técnicas narrativas*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- PÉCORA, A. (2002). *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- PEÑA BORRERO, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de

- Competencias Básicas en la Educación Superior. 2008.
- PEREIRA, A. y POUPA, C. (2012). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Sílabo.
- PÉREZ TERÁN, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 99-109
- RICHARDSON, V. (2001, 4ª ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- RUSSELL, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in «Academic Literacies» and «Writing Across the Curriculum»: approaches across countries and contexts. En: C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines. What we have learned in the USA. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 161-181.
- SARAMAGO, J. (2004). *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid: Alfaguara.
- SALAS, R. (2003). La educación, ¿necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171.
- SAUSSURE, F. (1969). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- SCHWAB, J. J. (1983). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SITKO, B. M. (1998). Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. En: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VYGOTSKI, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- VILLASEÑOR, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 90-101.
- WALKER, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona. Gedisa.
- WATZLAWICK, P., HELIMCK, J., y JACKSON, D. (1985). *Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder.
- WENDEN, A. L. (1987). Incorporating Learning Training in the Classroom. En: A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- WHITE, M. A. y BRUNING, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), 166-189.
- ZABALZA, M. A. (1985). Introducción a la comunicación didáctica. En: M. A. Zabalza Beraza y Q. Álvarez Núñez, *Introducción a la comunicación didáctica*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y Mª. L. Sevillano (coord.): *Didáctica. El curriculum: fundamentación, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- (2011, 3ª ed). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.
- (2014, 4ª ed). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZORRILLA, S. y TORRES, M. (1989). *Guía para elaborar tesis*. México: McGraw-Hill.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel A. Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- CÔRTE VITÓRIA, M. I.: *La escritura académica en la formación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas,*

técnicas, instrumentos y experiencias.

- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO MARTÍN, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO NAVARRO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior. – Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGU, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
 - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
 - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2019
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2481-5
ISBN ePdf: 978-84-277-2482-2
ISBN ePub: 978-84-277-2483-9

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Filosofía de la educación

Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

Opus Narcea 1983

narcea



Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan

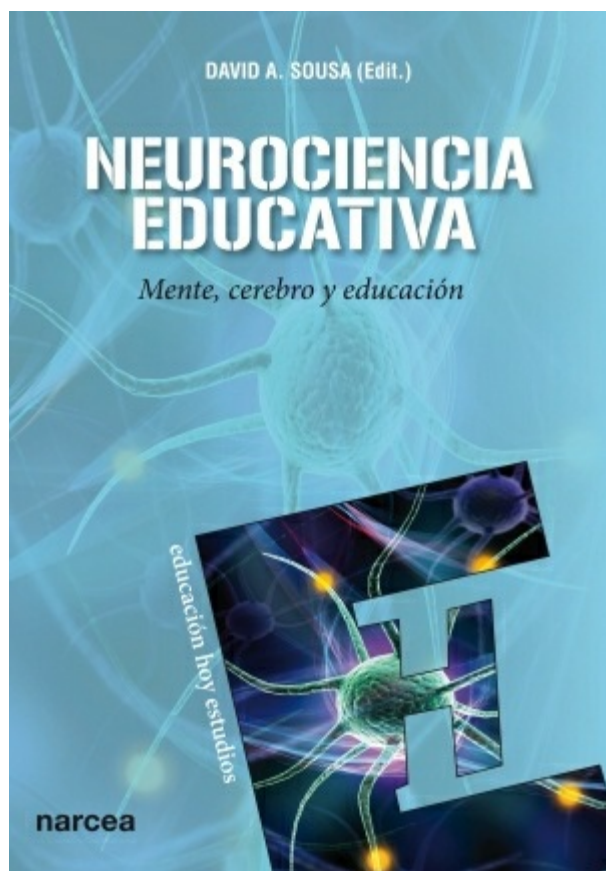
9788427723122

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia educativa

Sousa, David A.

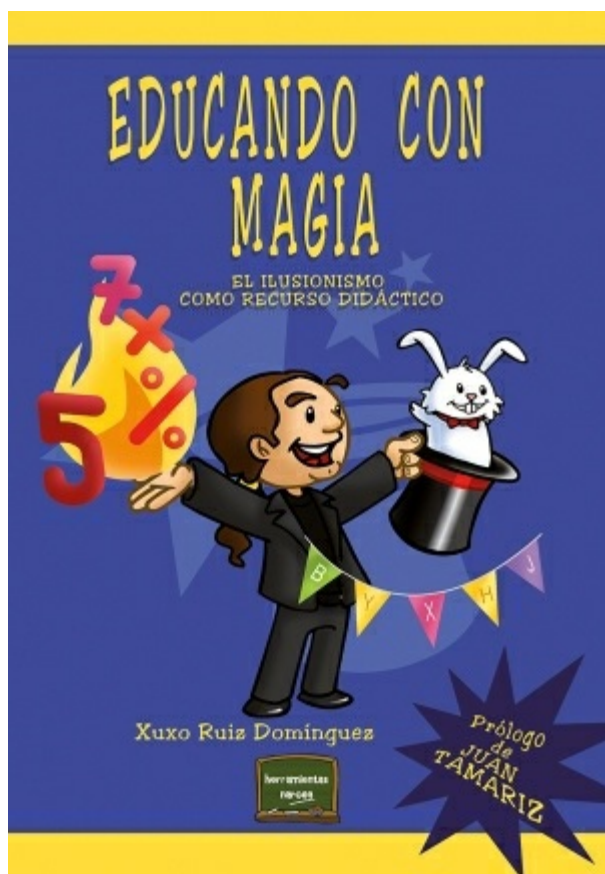
9788427722439

193 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los grandes avances acaecidos en el campo de la neurociencia en los comienzos del siglo XXI están cambiando totalmente nuestra forma de entender cómo aprende el cerebro; por tanto, tienen que llevarnos también a entender formas nuevas en el modo de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para acercarnos a este vasto campo de la neurociencia, y descubrir sus indudables conexiones con el mundo educativo, el libro reúne una rigurosa compilación de distintas perspectivas sobre cuestiones fundamentales de la neurociencia aplicada a la enseñanza, a través de los trabajos de reconocidos pioneros en el naciente campo de la neurociencia educativa, mostrando cómo aplicar los actuales hallazgos al ámbito escolar. El libro demuestra que los docentes tienen el poder de potenciar ciertos cambios en el cerebro de sus alumnos. Por ello, ampliar sus conocimientos respecto a la neuroeducación y contar con estrategias contrastadas para su uso en el aula, facilitará que tengan más éxito a la hora de estimular y enriquecer la mente de los jóvenes estudiantes. El libro ha sido prologado por J. A. Marina, reconocido especialista en el tema.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo

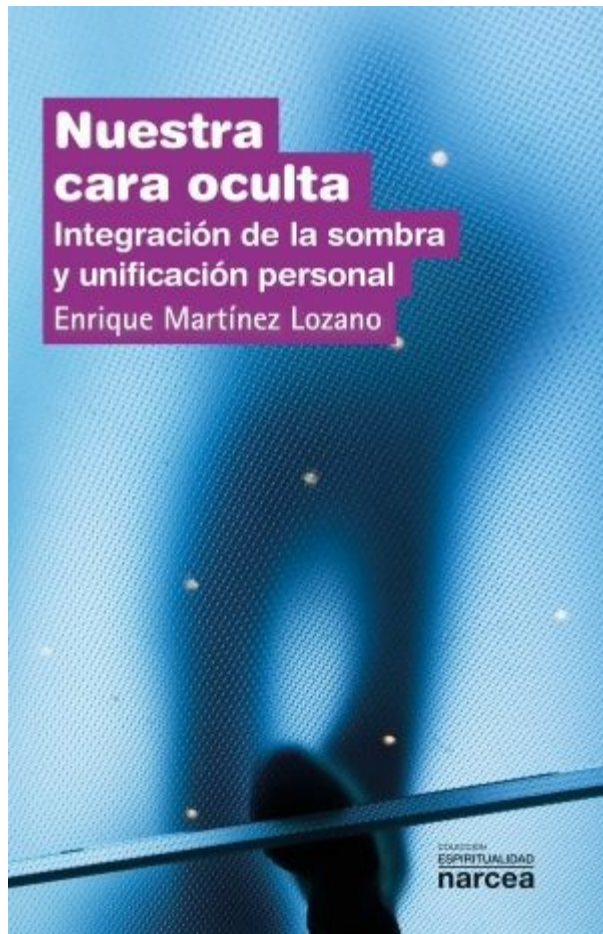
9788427723191

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Nuestra cara oculta

Martínez Lozano, Enrique

9788427722576

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Para descubrir esas zonas de sombra que hay dentro de nosotros y que a veces, ni se aceptan ni se conocen, el autor responde a preguntas tan importantes como: ¿Qué es la sombra?, ¿cómo se forma?, ¿cómo funciona?, ¿cómo se identifica?, ¿qué hacer con ella? y nos propone toda una tarea espiritual: trabajar con nuestra propia sombra de manera que podamos integrarla con lucidez y humildad para crecer como personas unificadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



DIANA
HUDSON

Difíciles Específicas de Aprendizaje y otros Trastornos

GUÍA BÁSICA
PARA DOCENTES

narcea



Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos

Hudson, Diana

9788427723450

176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede cualquier profesional de la educación ayudar a los alumnos con DEA a desarrollar su máximo potencial en las aulas? Este libro contiene información directa, accesible y práctica que, profesores, monitores, auxiliares técnicos educativos y familias pueden utilizar para reconocer y entender cuáles son los síntomas relacionados con las dificultades de aprendizaje más comunes: dislexia, discalculia, disgrafía, dispraxia, TDAH, TEA, TOC, junto a estrategias y pautas de actuación relacionadas con estos alumnos. Ofrece una visión de las debilidades y fortalezas asociadas a cada una de estas dificultades, subrayando la importancia de trabajar desde la perspectiva de las fortalezas, contribuyendo así al desarrollo pleno de estos alumnos. Centrarse en el esfuerzo de su aprendizaje y no en los resultados académicos obtenidos, llevará a una mejora de su autoestima. El aprendizaje de estrategias que ayuden a compensar sus dificultades, les capacitará para desarrollar al máximo sus habilidades y aptitudes. La obra recoge también sugerencias prácticas para que los educadores modifiquen los métodos de enseñanza y los materiales didácticos utilizados, con el fin de facilitar a estos alumnos y alumnas la resolución de sus problemas y conseguir para ellos un aprendizaje más agradable, eficaz y accesible. Los capítulos finales les ayudarán a mejorar sus habilidades organizativas y les facilitarán técnicas para superar con éxito las pruebas de evaluación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Dedicación	3
Índice	4
PRÓLOGO. Miguel A. Zabalza	6
INTRODUCCIÓN. El placer de escribir	11
1. DE LA ESCRITURA COMO CULTURA A LA ESCRITURA COMO COMPETENCIA	20
Escritura y desarrollo personal	22
La escritura como cultura	31
La escritura como alfabetización social y académica	34
La escritura como competencia académica	37
El contenido de la competencia: la escritura como proceso	41
Proceso en la elaboración de textos	47
Escritura y carrera académica	52
Escribir para publicar	56
La escritura como marca visible de identidad y estima académica	59
2. ¿CÓMO ESCRIBEN NUESTROS ESTUDIANTES? EL DIAGNÓSTICO Y LAS CAUSAS	61
El diagnóstico	61
La difícil (¿?) tarea de escribir	64
Si nuestros estudiantes escriben mal, ¿cuáles son las causas?	68
3. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. TOMAR DECISIONES, ASUMIR COMPROMISOS	74
La didáctica de la escritura	75
La didáctica de la escritura académica: un espacio dilemático de toma de decisiones	78
La escritura como proceso de construcción de un texto	88
La escritura como praxis académica	91
4. COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD	94
Coreografías y escritura académica	94
Coreografías y buenas prácticas docentes	98

Coreografías didácticas y tipologías textuales	104
La escritura en los estudios de grado: comentarios de texto, resúmenes, blogs, diarios	105
5. LOS GRANDES GÉNEROS TEXTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN, TRABAJO FINAL DE MÁSTER Y TESIS DOCTORAL	114
Trabajos finales de titulación: TFG y TFM	114
Los trabajos final de graduación en Latinoamérica: Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Uruguay	118
La tesis doctoral	130
6. EPÍLOGO. SIETE PRINCIPIOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES	136
La escritura académica como comunicación	137
La importancia de un cierto distanciamiento entre la escritura y el estudiante	138
La corrección del texto como ejercicio de autocorrección, mediada por el profesor, pero protagonizada por el estudiante	140
La importancia de la escritura de diferentes géneros textuales	141
No hay buena escritura sin una lectura constante	142
Evaluación de los procesos de escritura académica en la educación superior	144
Convertir la escritura en una rutina amable y afectiva	146
BIBLIOGRAFÍA	149
Página de créditos	155