

Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos

Alfonso Vargas Franco
Universidad del Valle

Resumen

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a los procesos de composición de textos académicos, en el contexto de la universidad. A partir de una perspectiva de la didáctica de la escritura, ésta se concibe como proceso y en ella la revisión entre pares como una significativa herramienta de trabajo en la producción de artículos académicos. En la primera parte se revisan algunos estudios sobre la enseñanza de la escritura concebidos desde una perspectiva discursiva e interactiva, así como los relacionados con la enseñanza del español en la universidad, que sirven, además, de marco de referencia a mi experiencia pedagógica. Luego se abordan las perspectivas teóricas que subyacen a la concepción de la escritura como proceso y finalmente se evalúan algunos testimonios de estudiantes, producto de una experiencia didáctica de producción de un artículo corto. Los estudiantes consideran que la revisión entre pares es una valiosa herramienta para contribuir en el desarrollo de la escritura académica en la universidad, específicamente para el caso de los artículos cortos.

Palabras clave: *didáctica de la escritura, composición escrita, textos académicos, pensamiento crítico, revisión entre pares.*

Abstract

This article presents some theoretical and practical reflections about the composition process of academic texts at the college level. From a didactic perspective, writing is conceived as a process in which peer revision plays an important role in academic writing. The article is divided in three parts. The first one is a review of some studies on the teaching of writing in general from a discourse and interactive perspective and the teaching of Spanish writing at the Universidad del Valle in particular, which serves as a framework for my pedagogical experience. The second part presents the theoretical framework of writing as a process. Finally, the evaluation of some students' experiences when writing short academic texts is made. The students believe that peer revision is a useful strategy to develop college academic writing abilities, especially when composing short articles.

Key words: *Teaching of writing, writing, academic texts, critical thinking, peer revision.*

Introducción

“Escribo porque el placer que me produce el acto de escribir es de una calidad tan especial que no puedo compararlo con ningún otro que pueda ofrecerme la vida” Julio Ramón Ribeyro (7 de abril de 1958. La tentación del fracaso. Diarios).

“Confieso que me gusta escribir y que me lo paso bien escribiendo. Me resisto a creer que nací con este don especial. Al contrario, me gusta creer que he aprendido a usar la escritura y a divertirme escribiendo; que yo mismo he configurado mis gustos. La letra impresa ha sido un compañero de viaje que me ha seguido en circunstancias muy distintas (...) también escribí para aprender (reseñas, comentarios, trabajos) y para demostrar que sabía (exámenes). Todavía hoy, cuando tengo que entender un texto o una tesis complejos, hago un esquema o un resumen escritos (...). Creo que cada persona puede cultivar la escritura de forma parecida. Sólo se trata de saber encontrar los indiscutibles beneficios personales que puede ofrecernos esta tarea. Un día te pones a escribir sin que nadie te lo ordene y entonces descubres su encanto”. Daniel Cassany (La cocina de la escritura)

“En uno de mis recuerdos infantiles más remotos, yo tengo cuatro o cinco años. Mi padre me lee de un libro. Un texto maravilloso sobre la muralla china. Si se edificara hacia el cielo, la muralla llegaría hasta la luna. Ahora me veo, en el suelo, con la boca abierta, mirando a mi padre sentado en una silla que todavía hoy forma parte del mobiliario de la casa, oigo aquel relato que me hace flotar fascinado de contento y me hace burbujear algo entre el pecho.

Mientras escribo ahora, pienso que esta escena lejana sea el origen remoto de mi pasión por escribir.

*La pasión por escribir, en lugar del oficio de escribir, si se entiende “oficio” en el sentido de profesión y no en su acepción de taller o de **gnosis** solitaria o aprendizaje eterno. Porque debo aclarar aquí, de entrada, que tengo poco o nada que decir de la profesión de escribir, pues nunca la he tenido. De estas páginas no cabe esperar, pues, más que el inmodesto relato autobiográfico, el testimonio de una pasión, la pasión de escribir, cuya etiología puede casi siempre hallarse en otra pasión malsana, como pensaban el cura y el barbero de un lugar de la Mancha, el regusto obsesivo de leer por placer”. Darío Jaramillo Agudelo (Historia de una pasión, 1999)*

¿Puede convertirse la escritura de textos académicos, una actividad compleja y exigente, en una verdadera pasión como lo sienten los escritores y las escritoras de ficciones? Responder esta pregunta no es fácil si tenemos en cuenta las creencias que han regido la experiencia de muchas personas frente a la escritura. Por ejemplo, la escritura ha sido vista como una actividad cultivada por seres rodeados de una aureola casi misteriosa, (mística quizá), románticos, soñadores, desequilibrados y geniales. En otras palabras, una experiencia completamente lejana de las posibilidades de los ciudadanos y ciudadanas comunes.

Ahora bien, la afición a la escritura puede ser cultivada hasta convertirse en una tarea de la que se deriven grandes satisfacciones personales mediante el esfuerzo y la disciplina, enfrentando las dificultades propias de la tarea, teniendo en cuenta, además, la diversidad de oportunidades que nos ofrece la vida diaria de escribir. Así, las notas, las cartas, las solicitudes, las reclamaciones, los avisos, los diarios, tanto como las prácticas discursivas académicas entre las que se cuentan los informes, los resúmenes, las reseñas y artículos constituyen un rico universo de posibilidades para desarrollar una competencia cada vez más necesaria en el mundo moderno.

Verse a sí mismo como escritor(a) es uno de los mejores logros que una persona pueda obtener; desde el punto de vista psicológico puede contribuir en el fortalecimiento de su autoestima. Así mismo, escribir es hoy un imperativo profesional. De ahí la necesidad de desarrollar en los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores y escritoras de textos académicos (resúmenes, informes, reseñas, artículos y ensayos) más autónomos, eficaces y creativos.

Con todo, la situación del estudiante de Educación Básica, Media y Superior frente a la escritura es preocupante. En un reciente artículo publicado en su "Quinta columna" del periódico *El Tiempo* de Bogotá (24 de febrero de 2005), el cuentista y novelista Oscar Collazos afirmó que los docentes de enseñanza secundaria y superior saben que se escribe cada vez peor, no en el sentido creativo de la escritura sino en la imposibilidad de poder manejar una antigua herramienta de la comunicación; se

redacta mal y casi siempre sin ortografía, además de los atropellos a la sintaxis, “la malla vial que ensambla palabras y frases”. Collazos se pregunta “¿En qué momento se empezó a joder la escritura?” y responde que desde el día en que dejó de ser un tema prioritario, objeto de evaluación y por ende de aprobación o reprobación en el contexto escolar.

Collazos plantea que no se puede atribuir el origen de este problema al cine o a la televisión, así como tampoco a la internet; es más, ésta es posterior a lo que él llama “la pauperización de la escritura”. Según el escritor, la dificultad de aprender a escribir o redactar hay que buscarla en los sistemas de enseñanza. A esta acusación se suma una afirmación todavía más tajante y es que cuando se llega a la universidad sin tener la capacidad de darle un orden lógico al pensamiento el asunto se vuelve más complejo. “Loro viejo no aprende a hablar, sobre todo si la educación superior es la etapa de montaña de quienes, sin importar su profesión, se van a servir de las herramientas de comunicación conocidas”.

El autor profundiza su punto de vista al argumentar que la crisis de la escritura es fundamentalmente una crisis de la lectura, la cual es también la crisis de sus métodos de enseñanza. La crítica luego se dirige a los profesores a quienes acusa de no saber comunicarse de manera clara y coherente por medio de la escritura, “confunden la conceptualización con el galimatías”.

Sintetizando, es claro que admitimos con el escritor que existe una crisis de la escritura y que una explicación del mal se encuentra en los sistemas de enseñanza; lo que resulta discutible en el planteamiento de Óscar Collazos es suponer que la escritura “dejó de ser un asunto prioritario” o que se “redactaba eficientemente”. No, la verdad es que en nuestro país no ha existido una tradición escolar que haya permitido convertir la escritura en una prioridad dentro del proceso de formación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y mucho menos que ésta sea una meta deseable en la formación de un nuevo tipo de ciudadano.

Sobre lo que expresa Collazos en torno a la dificultad que se presenta en la universidad de poder desarrollar una capacidad de

darle un orden lógico al pensamiento por medio de la escritura (“Loro viejo no aprende a hablar”), este es realmente el motivo del trabajo docente en las áreas de Comprensión Textual y Composición Escrita y es el reto que inspira la labor de los profesores universitarios, así como la de los de Educación Media, que estén empeñados en que esta frase lapidaria de Collazos sea más bien una provocación y no una sentencia inapelable.

Nuestro artículo pretende, entonces, sensibilizar al docente universitario para que se plantee como hipótesis de trabajo que la calidad académica a la que aspira en su ejercicio profesional está ligada a que los estudiantes sean escritores más competentes y eficaces a la hora de componer informes, resúmenes, reseñas y ensayos académicos. Además, ofrecerle una perspectiva teórico-práctica que le ayude a orientar la escritura de textos académicos y sirva también a sus estudiantes para aprender a pensar mejor los problemas de cada disciplina del conocimiento a partir de la escritura, y evitar, así mismo, ese sentimiento de disgusto e impotencia que nos produce leer un trabajo plagado de citas de otros, que ni siquiera han sido referenciados en la bibliografía y sobre todo con serios problemas de coherencia y cohesión, además de los sintácticos y ortográficos, los cuales se han ido agudizando con el deterioro de la cultura escrita en el imaginario de los jóvenes.

1. Escritura y cultura académica

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más decantada. Una característica fundamental de la cultura académica es, pues, la articulación entre tradición escrita, discusión racional y prefiguración y reorientación de la acción (Mockus, 1995, en Hernández *et al*, 2002).

Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar

en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptualización de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad, particularmente aquellos ligados con la comprensión y producción de textos académicos.

A esto habría que agregar que una condición para participar en la construcción de la democracia en la sociedad moderna es el dominio del código escrito, a través de la comprensión de una variedad de textos jurídicos, administrativos, científicos, literarios, periodísticos, entre otros. Además, escribir informes, cartas, derechos de petición, tutelas y otros asuntos propios de la vida social en un estado de derecho exigen una competencia de escritura mínima por parte de los ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes.

El desarrollo de la competencia escrita no se hace de manera natural o espontánea como el lenguaje oral. Por el contrario, ésta requiere ser construida y desarrollada en la institución escolar a través de procesos sistemáticos de trabajo en el aula. En otras palabras, el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica.

Así, pues, asumir la escritura como objeto de enseñanza -en términos de un proceso complejo en el cual se cumplen una serie de etapas que van desde el descubrimiento del tema hasta la revisión o reescritura final- se ha convertido en uno de los paradigmas de la didáctica de la escritura en los distintos niveles de la escolaridad; sin embargo en el contexto de la universidad la mayoría de los profesores (excepto quienes venimos desarrollando propuestas de docencia e investigación en este campo) desconocen la naturaleza e implicaciones de los procesos de composición escrita, dando por sentado, por ejemplo, que los estudiantes que llegan a la educación superior ya poseen un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando la realidad es que lamentablemente no las adquirieron en su formación básica y media.

Las últimas dos décadas han significado -afortunadamente- un cambio de paradigma en relación con los estudios sobre la escritura y la composición escrita. Diversos estudios e investiga-

ciones han enriquecido de manera notable el panorama sobre el discurso escrito y han incidido en la redefinición de su enseñanza y aprendizaje. Disciplinas como el Análisis del Discurso, la Lingüística textual, la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicología cognitiva e incluso la Semiótica y la Crítica literaria han hecho aportes significativos para comprender la complejidad del lenguaje humano y, en particular, del discurso escrito, explicando su naturaleza social, dialógica y pragmática.

En suma, estos aportes han incidido en un cambio de perspectiva sobre los procesos de composición escrita y obligan a desarrollar didácticas de la escritura más novedosas y actuales para responder a los retos del mundo moderno, de por sí cambiante y complejo.

Algunas de las premisas que sustentan la propuesta didáctica que defendemos en este artículo es el trabajo con *textos modelo*, porque creemos que es a partir de su lectura y de la construcción de estrategias de aprendizaje de la escritura como los futuros escritores y escritoras pueden lograr mejores niveles de desempeño en este importante campo de la formación profesional, ciudadana y personal. La imitación de modelos ejemplares es un de los métodos más antiguos para aprender a escribir (Smagorinsky, 1992).

Partimos de la concepción de que es necesario leer a los buenos escritores para aprender cómo organizan y desarrollan sus textos, para conocer su técnica y las estrategias que emplean para argumentar sus puntos de vista, definir o explicar sus conceptos esenciales y cómo captan el interés de sus lectores por medio de variados recursos estilísticos. Ahora bien, el artículo no se centrará en el impacto de los textos modelo sobre las composiciones escritas de los estudiantes, que puede ser tema de otro artículo o de una investigación futura.

Asumir, entonces, la escritura de un texto académico como proceso implica abordar con los estudiantes un proceso dinámico, complejo, exigente, pero motivador por lo que significa saber seleccionar un tema, construir un índice, escribir la introducción, escribir borradores con la estructura introducción, desa-

rollo, conclusión y luego revisar éstos por lo menos dos veces, tanto en forma individual como colectiva.

En el caso de la revisión colectiva, nos parece que este tipo de actividad constituye una herramienta poderosa para evaluar distintos aspectos del proceso de producción de un artículo académico, porque ayuda a objetivar la mirada del escritor sobre el producto, sin desconocer las etapas que se tuvieron que pasar hasta llegar a una “versión final o definitiva”. Al mismo tiempo, este tipo de tarea se puede convertir en un fructífero diálogo entre profesores y estudiantes sobre el aprender a escribir, sobre los logros, retos y dificultades que genera la escritura, así como una fuente de goce para quienes participan de ella.

1.1. Escritura y pensamiento crítico

Plantearnos un apartado de esta naturaleza requiere al menos una justificación. En primer lugar definir que entendemos por pensamiento crítico la capacidad que puede desarrollar un sujeto para deliberar, discernir, formarse un juicio propio sobre los más variados asuntos evitando los dogmas de cualquier índole y adoptando una postura crítica ante las formas de dominación que circulan en diversos sistemas simbólicos. La escritura servirá, entonces, como herramienta para pensar y hacer un uso racional de los derechos y deberes que como ciudadanos poseen los sujetos para participar en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

En el análisis de la relación escritura y pensamiento crítico, compartimos con Giroux (1997) que la escritura posee una doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una determinada materia. Así, la escritura, desde el punto de vista epistemológico, debe contemplarse más como un proceso dialéctico que como una habilidad instrumental. Este enfoque dialéctico, del que habla Giroux, nos interesa porque ayuda a examinar el proceso de escribir como una serie de relaciones entre el escritor y la materia que aborda, entre el escritor y el lector, y entre la materia tratada y el lector.

Por esta razón, un enfoque de este tipo necesariamente tiene que ver la escritura en una relación más amplia y significativa con los procesos de aprendizaje y construcción de saber. En otras palabras, aprender a escribir es aprender a pensar. La escritura es, pues, una epistemología, una forma de aprendizaje.

Específicamente la pobreza en la escritura refleja, como plantea Giroux, pobreza de pensamiento, lo que lleva a concluir que los errores que presentan los estudiantes en sus composiciones escritas son de hecho errores en el proceso de elaboración del pensamiento. De ahí la necesidad de desarrollar en el ámbito universitario una pedagogía de la escritura como forma de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de cualquier tema en las diferentes disciplinas del conocimiento. Esto implica concebir de manera clara la estrecha relación entre escritura y pensamiento crítico.

Por otra parte, una pedagogía de la escritura es inseparable de una pedagogía de la lectura. Existe un consenso entre profesores e investigadores en torno a que los buenos escritores y escritoras son buenos lectores y lectoras o lo fueron en algún período importante de su vida, y que la lectura es el medio más importante para la adquisición y desarrollo del código escrito. Al mismo tiempo, algunos estudios demuestran que hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la escritura (Cassany, 1997 y Cassany *et al*, 1998).

Valoramos este enfoque de Giroux porque permite dar a la escritura un lugar central en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier disciplina del conocimiento, así como reorientar los procesos de enseñanza de la escritura, superando un enfoque instrumental o funcionalista y proponiendo uno de carácter interactivo, dialógico y crítico, que es el que adoptamos en este artículo.

1.2. Mi experiencia pedagógica

En los cursos de Comprensión y producción de textos académicos y Composición escrita que he dictado en la Escuela de Ciencias del Lenguaje y el Instituto de Educación y Pedagogía, he notado que algunos de los problemas más frecuentes en la

redacción escrita de artículos académicos de los estudiantes universitarios es que no plantean cuál es la finalidad o propósito de un artículo académico, ni la perspectiva teórica o metodológica que subyace en él. Así mismo, presentan dificultad para destacar por qué es relevante abordar un determinado problema. De igual manera, no fijan de antemano un plan o esquema textual, ni las partes que contendrá el trabajo y presentan una falencia reiterada en el uso de formas de organización del texto como, por ejemplo, la división por ítems o apartados, la cual contribuye a ordenar la exposición textual y facilita, además, la comprensión por parte del lector. Tampoco desarrollan de manera clara y precisa las conclusiones del texto. Hay que anotar que estas dificultades se presentan aún después de leer textos de escritores expertos o competentes y de la aplicación de estrategias de producción de textos académicos, si bien algunos estudiantes empiezan ya a emplear, de manera consciente, las estrategias de composición de los escritores competentes: planear, revisar y corregir, por lo menos en forma incipiente, sus textos escritos.

Así mismo, son evidentes los problemas de coherencia, cohesión (conectores y signos de puntuación) y, últimamente, problemas ortográficos que uno pudiera considerar ya superados en esta etapa de la formación académica, tales como no saber usar las mayúsculas en nombres propios, comenzar párrafos con minúscula o no escribir mayúscula después del punto y seguido.

Lo anterior indica que no es suficiente el desarrollo de cursos de Composición escrita, obligatorios en algunos programas académicos, cuya duración es de un semestre (cuatro meses en realidad) y que los estudiantes muchas veces cursan casi al final de la carrera. No se trata, pues, de ofrecer más de un curso de Composición escrita, (sería deseable en todo caso), sino más bien de pensar un currículo flexible, menos recargado en cuanto a contenidos y que convierta la escritura en un eje transversal, a través de una práctica reflexiva y sistemática.

La propuesta didáctica que se comenta en este artículo es el resultado de mi experiencia como profesor universitario en el área de Comprensión y Producción de Textos Académicos, en los cursos de Composición en Español I y II impartidos desde el

Departamento de Lingüística y Filología a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, así como en Seminario Taller de Modelos Textuales de la Especialización en Lectura y Escritura de esta misma unidad académica desde el año de 1996 hasta el año 2005, así como la obtenida en los cursos Análisis de Textos, Composición Escrita del Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos y Análisis del Discurso del Instituto de Educación y Pedagogía en los años 2003 y 2004.

Este encuentro permanente con mis estudiantes en el aula, en mi oficina y en algunos momentos en la cafetería para conversar sobre sus textos escritos, revisar sus planes textuales, sus borradores y sus ensayos finales me ha enriquecido profundamente; confieso que he aprovechado todas estas ocasiones para aprender más sobre el acto de enseñar a escribir, y sobre todo porque el diálogo con estos jóvenes me ha permitido, también, pensarme a mí mismo como escritor.

De la misma manera, los conocimientos obtenidos durante mi formación en la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, los diversos cursos y seminarios nacionales e internacionales sobre lectura y escritura y el encuentro fructífero con profesores y profesoras de los diferentes niveles de la educación, conforman un rico bagaje de saberes y experiencias para plantearnos el deseo de que la escritura se convierta en una pasión y una aventura intelectual.

De igual manera, el intercambio constante con los profesores y profesoras de la Sección de Español del Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, a través de los seminarios permanentes sobre la enseñanza del Español en la Universidad y, últimamente, sobre los cursos de Comprensión y producción de textos académicos ha sido enriquecedor para decantar elementos teóricos y metodológicos que contribuyen en la formación de lectores y escritores más competentes en el ámbito universitario.

Para una comprensión más cabal del desarrollo de la discusión sobre los cursos de Español, así como la enseñanza de la lectura y la escritura, podemos mencionar los trabajos de Vargas

y Mora (2000) y Rincón, Salas, Gil y Perilla (2004). La más reciente publicación hecha por un grupo de profesores de la Escuela es el informe de la investigación “Enseñar a comprender textos en la universidad (Análisis de dos casos)” de Rincón, Narváez y Roldán (2005) en el cual se destaca el proceso pedagógico vivido por los estudiantes y profesores en un curso de modalidad presencial y en uno de modalidad no presencial en torno a los procesos de comprensión y producción de textos en la universidad, desde la perspectiva de los procesos de mediación que se generan entre profesores y estudiantes, esto es, el caso de la interactividad.

La creación de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina en el año de 1995, coordinada por la profesora María Cristina Martínez en la Universidad del Valle, ha aportado en la reflexión sobre estos procesos y contribuido también, de manera significativa, en la construcción de una pedagogía de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad.

Ahora bien, es preciso señalar que la orientación más fuerte de estos trabajos ha sido hacia la lectura y que los procesos de composición escrita siguen siendo un objeto de estudio sobre el que falta indagar más a fondo y este es, de alguna manera, el sentido que tiene este artículo: poder abrir líneas de trabajo e investigación en la didáctica de la escritura en la universidad.

Para finalizar este apartado, comparto que debe trasladarse al ámbito académico esa convicción del poeta y novelista Darío Jaramillo Agudelo, a la que él llama “La pasión por escribir”, cuyo origen se encuentra sabiamente narrado en “Historia de una pasión” (1999). Este planteamiento implica poner en evidencia un supuesto que ha hecho carrera en nuestra tradición educativa y es que sólo se obtiene placer cuando se abordan procesos de creación literaria. Convertir en una pasión el proceso de componer los diversos tipos de textos académicos (informes, resúmenes, reseñas, artículos, ensayos) es uno de los retos de este artículo y de una pedagogía de la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad.

2. El impacto de la escritura en el desarrollo del pensamiento y en la comprensión

2.1. Oralidad y escritura: implicaciones para la enseñanza de la composición escrita

Cassany (1997) llega a la conclusión de que el código escrito no es un simple sistema de transcripción del código oral, sino que constituye un código completo e independiente, en síntesis, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene consecuencias muy importantes para la enseñanza de la lengua en general y de la composición escrita, en particular, porque significa entre otras cosas que adquirir el código escrito no es sólo aprender la correspondencia entre el sonido y la letra, sino aprender un código nuevo, complejo.

En otras palabras, un código completamente distinto del oral¹, que requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático y cuya complejidad exige un tipo de didáctica muy particular, centrada en el proceso de construcción de ese código

¹ Cassany (1997) no dice que existen diferencias de tipo *contextual* (se refieren al espacio, el tiempo y las circunstancias en las que se produce el acto de comunicación o enunciación) que nos permiten constatar que el discurso oral es *inmediato* en el tiempo (el receptor capta el mensaje en el mismo momento que el emisor lo dice), mientras que el escrito es *diferido* (el lector tarda bastante hasta que lee el texto elaborado por el autor).

Otra diferencia importante es la relacionada con la interacción que se produce durante la emisión del texto. En el discurso oral esta interacción se produce cara a cara; se negocian, digámoslo así, los significados de manera inmediata y espontánea. En el discurso escrito no hay interacción durante el proceso de composición. El escritor tiene que crear su lector virtual y el contexto de su producción textual. En esto radica la complejidad de la escritura. Implica un distanciamiento, tanto del auditorio como de las condiciones de producción, además de un alto grado de objetivación.

En cuanto a las diferencias *textuales* (que hacen referencia a la estructura del mensaje escrito) y en términos de la *adecuación*, en la comunicación oral es frecuente encontrar un uso más reiterado de las *variedades dialectales* de la lengua; esto es, expresiones coloquiales, regionalismos, jergas, entre otros recursos. En la comunicación escrita, hay un uso más extendido de la lengua *estándar*, con una fuerte tendencia a neutralizar expresiones de las variedades dialectales.

En cuanto a la coherencia, el discurso oral presenta una selección menos rigurosa de la información, con muchas repeticiones, saltos, digresiones en el hilo temático de la conversación, mientras que el discurso escrito presenta una selección muy rigurosa de la información, asociada al principio de relevancia. Es decir, se trata de que el texto contenga sólo la información necesaria.

para la producción de diferentes tipos de texto en la universidad, enfatizando en los artículos de carácter académico.

Sintetizando, el discurso oral es más redundante, en tanto que el escrito es menos redundante. Por otra parte, los textos orales poseen una estructura abierta, modificable durante la misma emisión discursiva, mientras que el texto escrito responde a un plan previamente trazado por el escritor.

En cuanto a la corrección, el alto grado de informalidad que caracteriza el discurso oral lleva a cierto descuido por parte de los interlocutores en cuanto a su planeación, ejecución y desarrollo; es más, son frecuentes los atropellos a las normas fonéticas, sintácticas y semánticas, además de las fallas relacionadas con la cohesión y coherencia.

Nada más ajeno a la estructura del discurso escrito. En éste, existe un alto grado de formalidad, acompañado del uso de recursos estilísticos muy elaborados, sintaxis compleja, prosa densa, muy cargada en algunos casos de información, gran formalidad y, sobre todo, una preocupación muy grande por la construcción de mensajes coherentes, claros, precisos y muy bien cohesionados.

En resumen, cuando hablamos o escribimos, construimos textos, por lo que las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas no son suficientes para explicar la totalidad del fenómeno de la producción textual y son necesarias otras series de reglas: las reglas de *adecuación, coherencia y cohesión*. (Cassany, 1997).

El dominio de la cultura escrita es, pues, una compleja tarea al tiempo que una exigencia de la vida moderna; sin embargo, el predominio de los códigos audiovisuales y musicales de los medios masivos en el imaginario cultural posmoderno constituye un obstáculo real, además de los mismos sistemas educativos (paradójicamente), en la consecución de una herramienta cognitiva y social que permita articular las relaciones entre la diversidad y la unidad cultural de las comunidades. Así mismo, la pobreza en los niveles de lectura incide notoriamente en las posibilidades de construcción de la competencia de escritura para participar de manera eficaz en la cultura escrita, la cual se ha convertido en una competencia fundamental en el mundo

globalizado y sus diversos órdenes laborales, políticos, sociales y académicos, además de constituir una condición indispensable para la conquista de una identidad como sujetos y sobre todo un reto personal y profesional para muchos individuos.

2.2. Escritura y aprendizaje

Es claro que la cultura se manifiesta a través de una diversa y compleja red de textos, rica y variada, cuya trama constituye un universo simbólico que debe ser leído de manera analítica y crítica, al tiempo que es una motivación para aprender a escribir y tomar conciencia de la importancia de aprender a escribir textos en el desarrollo como personas y ciudadanos (Calsamiglia, y Tusón, 1999).

En este sentido, es necesario hacer énfasis en el papel crucial que cumple el texto escrito en la construcción de conocimiento. Al respecto Wells (2001) explica que la creación de un texto escrito es una manera especialmente poderosa de llegar a conocer y comprender el tema sobre el que se escribe, sobre todo si escribir no es sólo comunicar lo que ya se comprende sino llegar a comprender en este proceso y mediante él.

Sin embargo, muy pocos estudiantes tienen conciencia de la función de la escritura en el proceso de aprendizaje, sobre todo los de la Educación Básica y Media. Sin embargo, para los y las estudiantes de la universidad también (salvo contadas excepciones) escribir es un proceso en el cual no se sienten implicados emocionalmente, además de considerarlo lento y difícil. No están habituados, por ejemplo, a realizar correcciones de sus primeros borradores; es más, no tienen interiorizado el concepto de borrador y mucho menos la paciente labor de corregir sus textos.

En suma, como señala Wells, la escritura proporciona esta tecnología mediadora tan potente, preparando al grupo, como al escritor individual, para que haga un progreso real en la construcción de conocimiento; esto debido a que un texto escrito, a diferencia del texto oral, es una construcción discursiva permanente que se puede repasar, replantear y revisar a través de la participación en un diálogo en el cual el texto que se encuentra en proceso de construcción desempeña un papel fundamental (Wells, 2001).

En consecuencia, las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la universidad deberían orientarse hacia la comprensión desde el discurso escrito, a tomar conciencia de su importancia en los procesos de conocimiento y de racionalización de la acción y el debate argumentado, aspectos esenciales en la consolidación de la vida académica. La escritura de textos académicos deviene, pues, en instrumento de aprendizaje, así como de toma de conciencia sobre la identidad del sujeto y participación activa en la construcción de ciudadanía.

2.3. La perspectiva discursiva y sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la composición escrita

En este sentido, la perspectiva bajtiniana del discurso es la que nos sirve de referente teórico para pensar los problemas de la escritura en la vida académica y proponer una didáctica -en el sentido de un saber cómo- sobre los procesos de composición de los textos académicos. Mijail Bajtín (1898-1975) es uno de los más originales y brillantes teóricos del lenguaje del siglo XX. Sus trabajos en los campos de la Lingüística, la Semiótica y la Crítica Literaria lo convierten en una figura indiscutible del pensamiento contemporáneo.

Hay que advertir que la influencia del trabajo de Bajtín ha sido decisiva en el campo de las denominadas ciencias del lenguaje y, por supuesto, en los replanteamientos que se vienen produciendo en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, especialmente en los procesos de composición escrita. Uno de los conceptos más importantes de Bajtín (1982) en este campo de las ciencias del lenguaje es el siguiente:

“Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la comunicación humana, lo cual, desde luego, en nada contradice la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana (...). Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada

esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominaremos *géneros discursivos*".

Como puede observarse en este enfoque, hay un desplazamiento del objeto de estudio del lenguaje hacia el uso en las más variadas esferas de la comunicación humana y el reconocimiento de una unidad básica de análisis como es el enunciado. Pero hay más todavía en la concepción de Bajtín acerca del lenguaje: su naturaleza social y dialógica. Voloshinov (1992), uno de los colaboradores de Bajtín, en un trabajo que se atribuye al propio Bajtín o que fue escrito bajo su inspiración, afirma:

"En efecto, no importa qué aspecto de una expresión-enunciado tomáramos, este aspecto siempre se determina por las condiciones reales del enunciado en cuestión, y ante todo por la *situación social inmediata*. Esto sucede porque un enunciado se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. *La palabra siempre está orientada hacia un interlocutor* (...). El aspecto de la orientación de la palabra hacia el interlocutor es de suma importancia. En realidad, *la palabra representa un acto bilateral*. Se determina en la misma medida por aquel a *quien pertenece* y por aquel a *quien está destinada*. (...) La palabra es el puente construido entre el yo y el otro".

Esta definición del enunciado y sus propiedades muestra su carácter social y el papel protagónico de los interlocutores en su construcción, aspectos que aplicados al discurso escrito muestran la dinámica que éste posee y la necesidad de definir los procesos de composición escrita desde una perspectiva dialógica o a través de una pedagogía interactiva de carácter dialógico (Martínez, 1997).

Martínez (1999) plantea que se trata de una perspectiva que contiene la propuesta de una nueva manera de abordar el problema del proceso de construcción de sentido, que pretende dar una explicación a la ocurrencia simultánea de la diversidad (heterogeneidad de los sujetos) y de la unidad (el discurso), que recupera la hipótesis del papel activo del lenguaje, en tanto que discurs-

so, en el proceso de construcción del significado y en la construcción del conocimiento.

En resumen, este cambio de enfoque significa un avance muy importante para el desarrollo de los procesos de composición escrita, los cuales se conciben no desde la aplicación de normas de corrección idiomática, sino como un trabajo interactivo, desde una visión dialógica, en la cual si bien el lector no está presente en la situación de comunicación elaborada por el escritor, se construye como otro virtual, dotado de una identidad social, afectiva y profesional. Se apunta, entonces, al desarrollo de la competencia de escritura de los estudiantes como una expresión de su competencia comunicativa.

Además, esta visión dialógica es condición indispensable para aprender a escribir y se materializa, por ejemplo, en la presentación pública dentro del aula de los planes de texto, en la revisión conjunta entre estudiantes de los borradores y en la interacción profesor-estudiantes para realizar estas actividades.

3. Tendencias recientes en la investigación sobre las prácticas educativas de la composición escrita

Con todo, las prácticas escolares de composición escrita –cuando existen– siguen dominadas por el modelo de la escritura de textos literarios; el creador individual se ha convertido en paradigma del trabajo del escritor y un mito inabordable para el estudiante. Por otro lado, se insiste en una escritura anecdótica y de casos, una narrativa que requiere, en la gran mayoría de los casos, poca elaboración conceptual e imaginación. Este tipo de prácticas y representaciones mentales generalizadas en el imaginario de profesores y alumnos contribuye a alejar aún más la escritura de la zona de intereses, deseos y necesidades de los niños y jóvenes. Cuando el o la joven ingresa a la universidad el problema se agudiza, porque la escritura es una condición *sine qua non* de la vida académica y en ésta domina la preocupación por aspectos formales, el rigor y la precisión, los cuales no han sido cultivados en la educación básica y media.

Igualmente, en la cultura académica, razón de ser de la universidad, predominan formas de cultura escrita propias de una minoría selecta, que domina unos géneros discursivos en los cuales el estudiante no ha participado ni como lector ni como productor y que legitiman también modos de construcción del conocimiento.

Como puede observarse, el problema requiere ser abordado desde diferentes perspectivas y considerando variables que implican serios cuestionamientos al modelo pedagógico que actualmente domina en la universidad. Sobre todo implica pensar la procedencia social y cultural de sus estudiantes, sus procesos de escolarización, sus ritmos, sus códigos lingüísticos y metalingüísticos y el tipo de relación que han establecido con la cultura escrita. En esta dirección, Leme Brito (2003) sostiene que la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la cultura y a la circulación de la misma que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular.

Una de las variables más importantes tiene que ver con las investigaciones sobre los procesos de redacción, que tienen sus antecedentes en los trabajos sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, que surgen en los Estados Unidos a finales de los años setenta y se desarrollan en la década de los ochenta en el contexto de la psicología cognitiva (Camps, 2002).

Camps destaca que estos trabajos tienen su núcleo común en el intento de definir las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre aparecen visibles en el mismo texto o en signos exteriores de la producción textual. Como modelo de esta visión cita el trabajo de Hayes y Flower.

Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por los escritores expertos para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y poder llegar a las necesidades del aprendizaje. Una de las conclusiones más reiteradas era la pobreza de los procesos de planificación y revisión de

los no expertos y a los niveles bajos en que llevaban a cabo estas operaciones.

Según Camps, el modelo de Hayes y Flower es uno de los que mayor frecuencia ha servido de referencia para la aplicación de programas de enseñanza de la escritura basada en el proceso. Estas investigaciones surgieron de la necesidad de mejorar en la enseñanza de la composición escrita, que pasaba por un momento crítico, expresado en la pobreza de los textos de los estudiantes, incluidos los universitarios.

Este enfoque propugnó, entonces, por el estudio de los procesos de composición de los estudiantes. Además de esto, la investigación sobre los procesos mentales presentes en la composición escrita ha permitido avanzar en la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual, con el propósito de superarla. Por el contrario, señala Camps, estas operaciones se interrelacionan de manera creativa, por así decirlo, y además se desarrollan de maneras muy diferentes, dependiendo de diversos aspectos, algunos individuales y otros con el tipo de discurso, con el género textual que se escribe, que se relaciona a su vez con el contexto en el que se usa la lengua escrita.

No son las mismas, por ejemplo, las operaciones mentales ni se llevarán a cabo de la misma manera cuando se escribe un diario personal, un relato narrativo literario, un informe de laboratorio o una carta pidiendo una exoneración de impuestos. Camps destaca que han ido cobrando cada día mayor importancia, aun dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales, que han ido ganando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores en el campo de la composición escrita.

Los trabajos que se orientan en este sentido atienden, según Camps, a reconocer el lugar central que las situaciones comunicativas que motivan y constituyen la razón de ser de la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos como el de Linda Flower (en Camps, 2002) apuntan a analizar la influencia que tiene en todo

el proceso de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta perspectiva se ha denominado sociocognitiva.

3.1. Lo afectivo y motivacional en la actividad de escribir

Si bien se ha destacado la importancia del componente afectivo y motivacional en los procesos de lectura, con la escritura no sucede lo mismo. No se habla de manera frecuente del placer de escribir o de escribir por placer como sí se habla del placer de leer o leer por placer; salvo los escritores de ficciones (cuentistas y novelistas) y algunos poetas que mencionan abiertamente la pasión que sienten por su oficio, la gran mayoría de los escritores expertos en las diferentes disciplinas del conocimiento no lo hacen. Pareciera ser que la escritura fuera una actividad muy secreta, misteriosa, compleja y demasiado exigente como para estar diciendo a los cuatro vientos que es una actividad placentera.

En este mismo sentido, las investigaciones, como señala Camps (2002), han concedido poca importancia a los aspectos afectivos y valorativos implicados en la actividad de escribir. Quizá, todo obedezca, como apunta Camps, a que cuando se habla de los aspectos sociales y culturales se asume que estos ya contienen lo afectivo y emocional y que además si escribir es una actividad social, de tipo comunicativo, parece claro que escribir adquirirá valor cuando represente alguno de los valores que la persona considera relevantes para ella y para los lectores. La motivación para escribir está más ligada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio.

Es claro que en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen aspectos de tipo afectivo y motivacional. Así mismo, la importancia de estos en la construcción de la identidad intelectual y psicológica del individuo son innegables; sin embargo, no hay un interés muy marcado de las investigaciones por ahondar en estas cuestiones, no obstante que desde la perspectiva del aprendizaje significativo se ha reconocido que la elabo-

ración de las representaciones personales sobre los objetos de la realidad o contenidos temáticos implica la movilización de las experiencias, intereses y conocimientos previos con el fin de aprehenderlos (Coll, 1999).

En la perspectiva del aprendizaje significativo, el desarrollo de los procesos de composición escrita se inscribe en una dinámica en la que los sujetos construyen un significado propio y personal sobre las diferentes operaciones que se ponen en juego en la planeación y revisión de los textos escritos y toman conciencia de su papel como escritores y escritoras de diferentes tipos de textos. En otras palabras, empiezan a reconocerse a sí mismos como autores y autoras, y a superar aquella concepción tan fuerte en la tradición escolar y en los medios de comunicación en la cual el escritor se ve como una figura inalcanzable, mítica, asociada con la creación de ficciones. Una de las estrategias donde más puede evidenciarse el peso de lo afectivo y motivacional en el proceso de la escritura es la revisión entre pares.

3.2 La revisión y la revisión entre pares, un acto de diálogo transformador, humildad y tolerancia

“No puede haber sino borradores. El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión y el cansancio”
Jorge Luis Borges

“Yo no escribo; yo sólo corrijo”
Augusto Monterroso

La revisión entre pares ha demostrado ser una herramienta de trabajo muy interesante para que los estudiantes asuman un papel mucho más consciente y responsable en su tarea como escritores de textos académicos, en los cuales se centran los desarrollos curriculares de cursos como Composición Escrita y Comprensión y Producción de textos académicos.

Por otro lado, la revisión entre pares genera una dinámica muy importante de participación y goce de la tarea. Esta revisión requiere la explicitación previa de los criterios que deben regirla, por parte del profesor, nutrida además con los aportes de los alumnos. Del mismo modo, hay un reconocimiento de la impor-

tancia de este tipo de actividad, como lo demuestran las respuestas de estudiantes del curso Comprensión y Producción de textos académicos (Grupo 03, semestre 01 de 2005, programas de Ingeniería Civil y Filosofía) en relación con los aprendizajes construidos en la revisión de textos académicos, en este caso un artículo de opinión en respuesta a los planteamientos de Óscar Collazos sobre la crisis de la escritura en la universidad; en ellas se destaca el lugar que los estudiantes le conceden a la escritura como instrumento de aprendizaje.

A continuación se presentan de manera fidedigna los testimonios de los estudiantes sobre esta experiencia didáctica:

Frank comenta, por ejemplo, que este tipo de actividad permite *“cambiar la relación profesor-alumno tradicional donde solo él podía corregir un trabajo. En cambio hoy todos tuvimos la autonomía y la capacidad de corregir un trabajo de un compañero, ejercitándonos en un mejor desarrollo en el aprendizaje de comprensión y producción de textos”*.

Karla afirma: *“Aprendí a identificar aspectos de elaboración que creía muy propios en otros textos y, que el hombre es tan asombroso que por más que pensemos similarmente, nuestras composiciones siempre tendrán un sello personal, una esencia palpable que transmite nuestra identidad en cada letra, no solo permitiendo ver opiniones escritas, sino formas de vida. Además se aprende mucho de ortografía y gramática”*.

Harold del mismo grupo comenta: *“Se aprende a ver de una manera más profunda lo que piensa el compañero(a) acerca del tema. Con la realización de estas actividades aumenta nuestro criterio de calificación y corrección, algo indispensable en la toma de buenas decisiones”*, mientras que Silvio dice que *“He aprendido a ser más crítico de mis propios escritos, partiendo del ejercicio de revisión de otros, afianzando así mis capacidades de autoevaluación”*. La respuesta de Lina María también es reveladora: *“Aprendí que se debe ser un escritor humilde, porque siempre se deben escribir borradores debido a lo complejo que es elaborar textos con características específicas”*

Jhonny (q.e.p.d.), estudiante del grupo 02, dijo: *“Es muy importante revisar y corregir los artículos de mis compañeros, porque así puedo emplear lo que se ha aprendido en clase”* y que logró *“aprender cómo es la organización estructural de un artículo y con ello es más fácil escribir artículos”*

Madeleine afirma: *“Considero que de esta actividad aprendo a tener un mínimo de tolerancia para con el otro, identifico mis errores gracias a la corrección de otros. Es bien sabido que cuando cada quien comete sus errores de ortografía es difícil que se de cuenta ellos, así que es necesario que el otro me los muestre”*.

Claudia plantea: *“Anteriormente, no me había detenido en pesar, si yo me concebía como una escritora, pues ya que la palabra escritor o escritora, la definía como alguien, con una gran habilidad de producir textos o artículos de una manera especializada. Ahora pienso que cada vez que uno produce un artículo, así sea corto, breve o extenso, está realizando el papel de escritor, porque cada ser humano tiene la capacidad de plasmar un pensamiento en un papel, llamado así el escrito”*.

Gustavo manifestó: *“El significado que tiene para mí el revisar y corregir el trabajo de otros es importante porque así me doy cuenta de las aptitudes, conocimientos y la forma de pensar de mis compañeros. Esto es productivo ya que así los conozco un poco más. También puedo ver y analizar que tan cierto es lo que afirma Oscar Collazos con respecto a la escritura”*. Frente a la actividad comentó: *“Me siento bien porque así me doy cuenta de los errores que tengo. El hombre es un ser muy egocéntrico y no es capaz de reconocer los errores que comete. En cierta forma esta es una crítica constructiva que me ayuda a ver mis errores y mis fortalezas y he hace consciente de ellos para mejorar en el futuro”*.

Lady afirma: *“Aunque a muchas de las personas que les hice corrección, no les tenía confianza por no conocerlos me pareció una actividad donde se desprende el diálogo y la crítica, además se comparte diferentes puntos de vista en cuanto a lo que el autor quiso plasmar y lo que el lector en este caso yo, entendí”*.

Como puede observarse, la revisión entre pares es una hipótesis de trabajo sobre la que se puede seguir indagando en el proceso de composición de textos académicos en el contexto de la universidad, no sólo en los cursos orientados para tal fin, sino también en aquellos donde se pide como evaluación final un artículo o ensayo académico. Este tipo de actividad posee un alto significado para los estudiantes, como lo revelan estas respuestas, pero como apunta Camps (2002) sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Aunque los investigadores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal como

beneficiosa porque permite compartir la responsabilidad cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se presentan, lo cual –como revelan las respuestas de los estudiantes citados- permite hacerlos conscientes y buscar caminos en forma conjunta para resolverlos.

Otro aspecto importante de la revisión conjunta es que favorece la capacidad de reflexionar sobre la escritura que se está gestando o elaborando, esto es, indagar en un nivel de lengua particular, y lo que es más importante, el desarrollo de la actividad metalingüística, fundamental en los complejos procesos de producción textual.

Al mismo tiempo se hace visible, en las respuestas de los estudiantes, la valoración del componente afectivo y motivacional que se deriva de la actividad de compartir con otros, del trabajo en equipo y de la construcción de ambientes de respeto y confianza. Así mismo, es necesario destacar el aporte de este tipo de estrategia en la obtención de un mayor nivel de autonomía por parte del sujeto escritor frente al proceso de componer textos académicos, mayor conciencia de la planificación, formación de una actitud crítica frente al trabajo de escritura propio a partir del encuentro con el texto del otro, reconocimiento de los logros y aciertos a partir de la mirada del otro y, como hemos venido señalando a lo largo del artículo, la valoración de aspectos motivacionales como el disfrute de la actividad, el conocimiento de otros sujetos a partir de un acercamiento personal e intelectual, pero sobre todo el conocimiento de sí mismo a partir del proceso de componer textos académicos. Se trata, pues, de un diálogo transformador de la conciencia de sí y del otro.

Es importante señalar, además, que esta perspectiva de trabajo implica trasladar de alguna manera al espacio del aula los procesos de revisión y corrección propios de los miembros de la comunidad académica, de los escritores expertos, y poder contribuir desde la misma formación que se ofrece en los estudios universitarios de pregrado a un mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Es claro que a pesar de que no haya muchas investigaciones en este campo de la revisión colectiva, esta experiencia pedagógica

gica y didáctica nos lleva a apoyar este tipo de estrategia, porque son evidentes sus beneficios en la toma de conciencia por parte de los estudiantes de su papel como escritores (as) y una mayor competencia discursiva para planear, revisar y corregir sus artículos académicos. Este es también un pretexto para empezar a desarrollar trabajos de investigación sobre didáctica de la escritura en la universidad.

Por otro lado, el papel del profesor cambia y se convierte en un par experto a la hora de revisar en el aula los borradores de los textos escritos (su papel ya no se limita a revisar los borradores de manera individual en su oficina o emitir una nota definitiva del trabajo en su versión “final”); este tipo de actividad le permite supervisar, monitorear y controlar las operaciones que ponen en juego los estudiantes durante el proceso e intervenir de manera muy puntual para señalar deficiencias y potenciar logros durante el ejercicio.

A manera de síntesis

En relación con las tendencias más significativas para la enseñanza de la composición escrita reseñadas por Camps, que implican, además, una renovación en los enfoques sobre la enseñanza de la lengua, destacaremos dos aspectos que a nuestro juicio son fundamentales:

El haber puesto el énfasis en el proceso y en las diversas operaciones que se ponen en juego en la actividad de escribir ha llevado a diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a hacer mucho más eficaz el proceso de construcción del discurso escrito. La práctica recurrente hasta el momento había sido la de calificar el texto final de los estudiantes señalando sus errores, aunque en algunos casos sólo aparece una nota y no hay una revisión real del trabajo.

En el caso de la universidad, por la naturaleza de sus dinámicas de trabajo, se ha privilegiado el producto final en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, las cosas empiezan a cambiar con la introducción de nuevas dinámicas en

el proceso de composición de textos escritos, como por ejemplo la revisión y corrección de los textos antes de ser entregados en su versión definitiva.

Lo anterior permite que los estudiantes comprendan la naturaleza de la escritura, su complejidad y que escribir es un proceso de planeación, revisión y corrección permanentes, tal como lo llevan a cabo los escritores expertos en las diferentes disciplinas del conocimiento. Así, el estudiante universitario asumirá su papel como escritor de textos académicos de una manera más consciente, autónoma y eficaz.

La revisión entre pares demuestra ser una estrategia de trabajo que ayuda al estudiante a objetivar sus puntos de vista sobre la escritura, a cooperar con otros, a ser más exigente consigo mismo en la elaboración de un artículo académico, a ser más consciente de su responsabilidad como autor, así como a identificar el auditorio al que se dirige y por ende a aprender a realizar elecciones de tono, estilo, léxico y estructura que son fundamentales en la composición de textos.

El proceso de composición de un artículo académico es, pues, el resultado de una intensa actividad intelectual, una verdadera aventura del conocimiento que pasa por el cumplimiento de una serie de pruebas y dificultades, pero cuyo resultado final es lo más satisfactorio cuando se ha puesto el empeño y la dedicación necesarias para lograr un texto claro, coherente, bien cohesionado y sobre todo que despierte el interés de los lectores.

Este texto pretende haber servido de guía para el cumplimiento de esta finalidad y al mismo tiempo cultivar el deseo de escribir, la pasión de escribir.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN (A). (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

- _____ (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". Lomas (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. pp. 123-144.
- CASSANY, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLLAZOS, O. (2005). "Quinta columna". *El Tiempo*. (24 de Febrero). Bogotá: Casa editorial El Tiempo.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, C. A. et al. (2002). *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Conciencias. Ascun.
- JARAMILLO, A., D. (1999). *Historia de una pasión*. Bogotá: Ediciones El Retal.
- LEME BRITO, L. P. (2003). "La cultura escrita y formación del estudiante universitario". *Lenguaje*, 31. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- LOMAS, C. (Comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Introducción. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. C. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- _____ (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", *Revista SIGNOS*, XXXII (45-46). pp. 129-147.
- _____ (2002). *Lectura y escritura de textos (Perspectivas teóricas y talleres)*. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- PARRA, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito (Teoría y práctica)*. Bogotá: Magisterio.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RINCÓN, G. et al. (2004). "Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle". Informe de investigación. Cali: Universidad del Valle.
- _____ (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- SMAGORINSKY, P. (1992). "Cómo influye en los escritores la escritura de composiciones modelo". Inwin y Doyle (Comp.) *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Arque, pp. 195-214.
- VARGAS, E. y MORA, L. E. (2000). "Los cursos de Español en la Universidad del Valle". Documento de trabajo, Departamento de Lingüística y Filología. Cali: Universidad del Valle.

- VOLOSHINOV, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor

Alfonso Vargas Franco

Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor de Español del Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Actualmente, se desempeña como asesor pedagógico en los campos de la educación, el lenguaje y la literatura. Su labor en docencia e investigación en la Universidad del Valle se centra en el campo de la composición escrita, los estudios literarios y los procesos de formación de docentes.
Correo electrónico: alfonsovargas77@latinmail.com

Fecha de recepción: 14-09-2005

Fecha de aceptación: 29-09-2005