

**ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR: PENSAR, ORGANIZAR, ESCRIBIR Y CORREGIR**

Dalina Flores Hilerio
Universidad Autónoma de Nuevo León

Una constante en nuestra labor docente es el déficit en las habilidades de escritura de un número significativo de estudiantes que cursan el nivel superior. Como respuesta al diagnóstico que presentamos el año pasado, en este trabajo proponemos una serie de actividades encaminadas a trabajar y relacionar las habilidades de escritura con el desarrollo del pensamiento, integrando la conciencia del estudiante en el proceso, y la relevancia que en este tiene la autocorrección y la corrección entre pares, como una dinámica colaborativa que enfatiza el enfoque funcional. Además de la justificación para la implementación de estas actividades, ilustramos los resultados de su aplicación en algunos grupos de estudiantes universitarios y evaluamos su desarrollo.

Es una evidencia común el hecho de que muchos estudiantes universitarios poseen pocas habilidades para la escritura y ello impacta en su aprendizaje y a su vez en el desempeño de su formación profesional. Por eso consideramos que los profesores de lengua (y también de literatura), en este nivel, debemos apoyar el desarrollo de la escritura formal para que los alumnos tengan mayores herramientas en su desarrollo profesional, ya que suelen tener algunas dificultades para dominar la lengua escrita debido a la deficiencia en el conocimiento y empleo de las estrategias discursivas que les permitan reconocer el uso de la lengua como un vehículo para la comunicación efectiva; es decir, no es suficiente con el conocimiento de la gramática, la ortografía y las reglas básicas de la sintaxis, sino la situación del texto (Castelló y Monereo, 1996) en su contexto con todo lo que ello conlleva, así como la reflexión del alumno sobre la particularidad de cada proceso de escritura (Alzina Seguí, 1996).

En el trabajo anterior: “Déficit de la competencia escrita en alumnos de educación superior” pudimos reconocer algunas de las mayores áreas de oportunidad que reportan los textos producidos por estos usuarios, dentro de las que destacan: un desconocimiento muy profundo de la gramática y la ortografía; la carencia de estructuras organizativas para la generación, jerarquización y exposición de ideas; un déficit muy marcado respecto al léxico, en cuanto a disponibilidad y pertinencia, y por último, el déficit instrumental, es decir, la incapacidad para entender y crear textos de acuerdo a las necesidades del contexto y adecuarlos a partir del género o de los formatos requeridos. A esta realidad aúlica, Vargas Franco (2005) le llama “pauperización de la escritura” y es causada por el mismo sistema educativo. Para solventar el mejoramiento de la producción escrita de estos estudiantes, proponemos que la enseñanza de la lengua tendría que estar orientada hacia la facilitación de estrategias que promuevan en ellos la consecución de herramientas que les permitan el desarrollo integral de sus habilidades cognitivas. Como bien lo ha señalado Vygotsky (1995), el dominio de la lengua, como herramienta estratégica, permite construir una plataforma más sólida para impulsar el pensamiento y ello conduce a la autonomía para el aprendizaje. No hay duda de que el lenguaje no necesariamente es la materialización del pensamiento, pero sí podemos ubicarlos (lenguaje y pensamiento) como las dos caras de un proceso muy complejo que impacta la movilidad cognitiva, emocional, lingüística y social del individuo, lo que representa, indudablemente, el aprendizaje.

El docente de lengua debe ser consciente de las necesidades del alumnado, pero a su vez, mostrar un compromiso que refleje un aporte integral en los procesos de enseñanza para llevar al estudiante hacia una reflexión metacognitiva y con ello lograr que el aprendizaje de la lengua sea realmente significativo, es decir, que le permita al usuario explotar toda su potencialidad en cualquier contexto comunicativo. En este sentido, las clases de lengua deberían proveer a los alumnos estrategias diversificadas que estimulen el pensamiento crítico y creativo y, además, faciliten el proceso para el desarrollo de la conciencia lingüística con que, tanto el alumno como el maestro, revaloren la función de la lengua a lo largo y ancho de su existencia y no sólo como parte de una materia en la que se deben realizar actividades escolares, para lo que es necesario integrar también el conjunto de saberes que ya tienen los estudiantes (Cassany, 2003).

Dentro de las aulas ya no sólo nos encontramos con que son pocas las estrategias lúdicas e innovadoras, derivadas del enfoque comunicativo, para la enseñanza de la lengua materna, sino también enfrentamos la reticencia de los alumnos hacia ‘aprender’ algo que ya usan, además de su predilección por las lenguas ‘prácticas’ (incluso las promovidas por el ciberespacio). Y, por si lo anterior no fuera suficiente, los alumnos universitarios presentan condiciones muy disímiles en el manejo de la lengua, de acuerdo con su historial académico.

Para el nivel superior, este déficit es un reto que ha de resolverse con urgencia, pues los alumnos están a punto de ingresar a su vida profesional, en la que seguramente tendrán que desenvolverse a través de la escritura. Respecto al déficit estructural, como lo han señalado Montserrat Castelló y otros autores (2010) en “El proceso de composición de textos académicos”, la razón principal de la falta de organización en los escritos se debe a la nula planeación estructural y estratégica. Es decir, no sólo se debe considerar que la producción textual debe ceñirse al formato IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusión) más básico, sino también que “La escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996), para la que el estudiante debe ser capaz de, antes de empezar con la organización visual de sus ideas, identificar el lugar que su texto ocupará en la ‘realidad’: a quién se dirige, cómo circulará, cuál es su objetivo y sus propósitos.

A pesar de que algunos alumnos, sobre todo los provenientes de escuelas particulares, conocen la estructura esquemática básica [introducción, desarrollo y conclusión] (superestructura de acuerdo a Van Dijk), al momento de escribir, no todos toman en cuenta el contexto de comunicación y se limitan a ‘rellenar’ formatos de una manera predecible, sin considerar que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas en las que se produce (50). De acuerdo con Van Dijk, el ‘texto’ es un objeto tan complejo que es difícil delimitarlo metodológicamente, pues su contenido no depende sólo de la estructura semántica, sino también de las funciones pragmáticas del discurso (1984). En este sentido, es fundamental que el estudiante comprenda su producción textual como una serie de actos de habla que son significativos para la configuración de su comunidad y con ello, que reconozca el

potencial lingüístico del individuo como el medio en el que se establece, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en las que participa.

Después de implementar una serie de estrategias para la escritura en dos grupos de nivel superior que cursan la materia Análisis y expresión verbal, nos percatamos de que, antes de que los alumnos empiecen con el trabajo de organización de sus ideas es primordial que las generen, y este proceso ocurre de manera más precisa y eficaz si antes se ha aprendido a leer críticamente. De acuerdo con Argudín y Luna, en México existe un alto grado de analfabetismo funcional entre alumnos de distintas universidades; es decir, muchos estudiantes están incapacitados para generar sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y de la reflexión que implica el hacer una lectura crítica (2006, p. 14). Para Paulo Freire, “muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y en consecuencia no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento” (citado por Argudín y Luna), por ello es indispensable que en los procesos de escritura, el docente incluya actividades que promuevan esta conciencia en los estudiantes, de ahí que se les faciliten los recursos que los lleven a la reflexión metacognitiva, pues sólo así, se activará de forma efectiva la generación de ideas.

La estrategia de lectura que hemos aplicado en estos grupos es la lectura literaria en tres niveles, de manera que los alumnos pueden reconocer los procesos y recursos cognitivos y experienciales que activan en cada uno de ellos: en el primero, la decodificación implica el reconocimiento de la información básica del texto literario, es decir, se busca que el alumno reconozca las ideas principales de la anécdota. En el segundo nivel de lectura, el interpretativo, el alumno hace dos reflexiones principales: 1) identifica los temas y la forma en que éstos se relacionan con su experiencia previa, y 2) reconoce los recursos lingüísticos del texto para entender su carga denotativa/connotativa, así como algunos recursos estéticos derivados de su observación sobre la lengua. El tercer nivel, analítico-crítico, lo lleva a reconocer argumentos en el texto literario con los que puede establecer un diálogo abierto y, a su vez, generar y fundamentar sus propias opiniones sobre los temas o sobre los recursos literarios de la obra. Este proceso de lectura es gradual y se va ofreciendo al alumno una mayor complejidad en los textos a través de los que construye su competencia.

De acuerdo con Freire, el enfoque del desarrollo cognitivo de la lectura da importancia a la construcción de significados, por la cual los lectores llegan a una interacción dialéctica entre ellos y el mundo objetivo. En la adquisición de la capacidad de leer, en este enfoque, la tarea más importante es el modo en que las personas construyen significados a través del proceso de resolución de problemas. Esta perspectiva destaca un proceso que lleva a los estudiantes a que analicen y critiquen cuestiones que surgen en el texto con un nivel de complejidad creciente (Freire y Macedo 1989, p. 149); sin embargo, esta estrategia no es suficiente para la lectura literaria, pues aunque da pie a la interpretación, las manifestaciones estéticas no requieren sólo de ser “comprendidas”, sino que deben ser vivenciales. Asimismo, Freire establece que es primordial reconocer la función de la lectura (alfabetización), no sólo de la palabra, sino de la realidad, para lograr la emancipación del hombre y la transformación social. El desarrollo, por parte del lector, de una comprensión crítica del texto y del contexto sociohistórico al cual se refiere la lectura analítica-crítica, se convierte en un factor importante en el concepto integral de alfabetización (1989, p. 34); en este sentido, el acto de aprender a leer y escribir es un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad: “[...] Así pues, ya no hay separación entre pensamiento, lenguaje y realidad objetiva. La lectura de un texto exige ahora una lectura dentro del contexto social al cual se refiere.” (157).

Una vez que el alumno ha transitado por este proceso de lectura guiada (a través de preguntas detonadoras que estimularon la generación de ideas), está preparado para vincular relaciones que no se encuentran en la superficie textual y con ello profundiza en su interpretación. En este momento es cuando los alumnos revisan diferentes tipos textuales y reconocen sus funciones; es decir, buscan ‘textos modelo’ en fuentes impresas y electrónicas, propuestas por el profesor, y luego de analizar su estructura y contenido las agrupan por características, dentro de las que es fundamental el reconocimiento de su función social, no sólo de su estructura. Una vez que han realizado este trabajo, de forma colaborativa, el profesor presenta características propias de los diferentes tipos de texto: ensayo literario, artículo académico, resumen, síntesis, etc., y los estudiantes ubican su corpus de textos en el paradigma correspondiente.

Como parte de este ejercicio, se pide al estudiante que lleve a la siguiente sesión un texto que haya producido anteriormente y que, luego de establecer de qué tipo de texto se trata, lo intercambie con un compañero para que el lector, también, de acuerdo a las características de los tipos textuales que conoce, lo ubique; así se estimula un proceso de autoconciencia de la escritura en el estudiante, ya que se procura que reconozca la pertinencia o no de su escrito, dentro de una tradición, pero también, a partir de las funciones que representa, es decir, la función de su enunciación (Benveniste, 1972).

A partir del planteamiento de Piaget en torno a los procesos mentales en el desarrollo de distintas habilidades, esta actividad permite reconocer que “el instrumento del conocimiento no es la percepción [...] sino la acción misma” (Perraudau 2001, p. 12). En este sentido, el constructivismo cognitivista enfatiza la importancia de las acciones sobre el sujeto (sin caer en el mecanicismo del conductismo) como generadoras de conocimiento, ya que actuar sobre el mundo ‘real’, con intenciones ‘reales’ permite conocerlo y hacerlo propio. El estudiante no sólo reconoce la construcción y las funciones de los textos de sus compañeros, sino también del suyo y es consciente de su pertinencia.

De acuerdo con Halliday (1982), al identificar las funciones textuales, el usuario es capaz de interpretar sus experiencias y reducirlas a un número manejable de clases de fenómenos, es decir, realiza un proceso de abstracción, así como de relación de diferentes tipos de ideas, que se vinculan con la realidad, por lo que puede ubicar su lugar como hablante, dentro del contexto social y en el discurso, y gracias a este reconocimiento diseña las estrategias para su propia producción textual. Siguiendo a Bajtín (1986), el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos que pertenecen a los participantes de una esfera determinada de la praxis humana; éstos reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas, no sólo por su contenido y su estilo verbal, o por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos o gramaticales, sino, ante todo, por su composición y ello da forma a unidades que se pueden reconocer como géneros discursivos. A cada género corresponde, entonces, determinados estilos, funciones y condiciones. “La selección de los recursos lingüísticos y del género discursivo se define ante todo por el compromiso o intención que adopta un sujeto discursivo (autor) dentro de cierta esfera de sentidos” (262). Aprender a leer e identificar diferentes géneros y tipos

textuales exige una actitud crítica como lector que facilita las interpretaciones y anticipaciones, lo cual guía el procesamiento de la información, mediante marcadores, patrones textuales, etc., que el estudiante-escritor integra en su proceso de planeación textual, a través de organizadores gráficos ‘de entrada y salida’, es decir, lo ayudan a procesar la información para comprenderla y para regenerarla.

En la propuesta de desarrollo de las habilidades de escritura implementada con estos grupos, una de las partes medulares de la escritura es, por tanto, la planeación a través de diagramas que le permiten al alumno establecer, jerarquizar y ensayar relaciones, integrar conclusiones, identificar patrones de organización textual y argumentativa, para lograr un texto más eficaz de acuerdo a su función enunciativa, por lo que, a su vez, facilita el proceso de corrección que es, para la mayoría de los escritores experimentados, el proceso más complejo de la redacción de textos. Castelló (2010) afirma, como ya lo hemos señalado en este trabajo, que lo más importante, antes de pensar en la estructura de un texto, es la reflexión profunda sobre las tareas que involucra la escritura. Para ello, se debe conceptualizar y representar la escritura en un contexto determinado, relacionar la información disponible y recopilar el material adecuado. Una vez establecido lo anterior, se debe planificar a partir de 4 dimensiones útiles:

- a) Tradición disciplinar (no es igual escribir para Física que para Arquitectura)
- b) Trabajo colegiado (colaboración en la redacción –dos cabezas piensan mejor que una)
- c) Tiempo suficiente y de calidad (aprovechar y organizar el tiempo)
- d) Práctica previa en la tarea (evitar la tendencia a la simplificación superficial; discernir y profundizar) (53-55)

Según la autora, ya que se ha visualizado y reflexionado sobre la naturaleza del texto, se han activado los conocimientos del escritor y los concernientes a las diversas estrategias de escritura (56), se deben generar acciones orientadas a la autorregulación de la producción textual. Para ello, Monereo Font y otros (1997), señalan que el proceso de composición implica tres grandes subprocesos: 1. La planificación, 2. La traducción y 3. La revisión. Desde esta perspectiva, el escritor textualiza, a partir de su planeación, en la que selecciona y jerarquiza la información; luego, relee y corrige lo pertinente de acuerdo al

contexto y a los objetivos —donde añade o elimina datos. (148-149). Este es el proceso en el que radica, de acuerdo con la experiencia obtenida en los grupos dentro de los que se aplicó esta estrategia, el éxito de un texto escrito ya que en la revisión hemos implementado tres fases: 1) la revisión individual para reconocer estrategias lingüísticas y discursivas de acuerdo a las funciones del texto; 2) la co-corrección entre pares y 3) la co-corrección en voz alta. Después de dar seguimiento a este proceso en el que el segundo borrador es leído en voz alta por un compañero del redactor, mientras éste toma nota en una copia del texto, concluimos que esta última fase es la que permite al alumno identificar con mayor evidencia sus propios errores y modificarlos. De esta manera, el estudiante es partícipe de la supervisión constante de lo que va haciendo al avanzar en el proceso de escritura. Según estos investigadores, la diferencia entre los expertos y los principiantes se establece por la forma en que se encara y se entiende el proceso de composición (150); según ellos, los escritores inmaduros escriben como si hablaran, por lo tanto no se detienen ni a planificar, ni a revisar (y si esta última existe sólo es respecto a la forma y no al contenido) (151).

Si consideramos lo anterior, podemos suponer entonces que el proceso de textualización debería ser posterior al de planeación y organización de la información y por ello, las estrategias para conducir a los estudiantes a la escritura deben estructurarse a partir de este presupuesto. Además, también es importante que el alumno sea consciente de que aún es necesaria la fase de revisión y corrección. Un estudiante promedio considera como terminado un borrador; y un experto revisa muchas veces hasta que el texto es lo más cercano a lo que desea. Claro que para poder llevar a cabo este proceso es importante saber detectar y diagnosticar los problemas en el texto, por ello, en estas actividades proponemos dar seguimiento y estructura al proceso de revisión, de forma individual y colaborativa. De acuerdo a la autora, entre las características del proceso de revisión destacan las siguientes:

- **Objetivo:** mejorar globalmente el texto, no sólo corregir errores particulares.
- **Extensión:** verificar el equilibrio entre partes del texto, párrafos y estructura de las oraciones y de las ideas.
- **Técnicas:** diversas [utilizar criterios de marcación]; diagnósticos precisos; uso sistemático del proceso.

- **Tipo de revisión:** Planificada; diferentes niveles de revisión y de diagnóstico; recurrente; tiempo necesario; guiada por los objetivos de la escritura (verificar si se está diciendo lo que quiere decirse) (67).

En este sentido, a lo que queremos llegar es que estructurar un escrito, particularmente académico, debe incorporar un proceso más extenso que el propio escrito, en el que se active la cognición de manera integral. Hemos observado que, para garantizar el éxito de la comunicación escrita, como propone Castelló (2010), el proceso de revisión/corrección del texto es el más importante y, paradójicamente, uno de los más descuidados por los docentes de lengua, sobre todo a nivel superior.

Aprender a usar la lengua implica el dominio de un potencial de comportamientos por parte del individuo para establecer todo tipo de relaciones sociales. De acuerdo con Felipe Zayas (2009), aprender a hablar y escribir bien consiste en desarrollar potencial lingüístico para aprender a actuar en los diferentes ámbitos sociales mediante el empleo de diversos géneros discursivos, y para lograrlo, en definitiva, consideramos que es necesario:

1. Definir el contexto y función del texto que el estudiante produce como un acto de habla complejo que se inserta en una tradición cultural.
2. Dar especial énfasis a los procesos de generación de las ideas a través de lecturas críticas y de preguntas detonadoras que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Fomentar el uso de la planeación y jerarquización de ideas y relaciones a partir de organizadores gráficos.
4. Priorizar la función de los borradores.
5. Promover la revisión/corrección (guiada y libre) entre pares y la lectura en voz alta como parte de este proceso.
6. Motivar al estudiante a la socialización de sus ideas (publicaciones tradicionales o digitales (Zayas, 2012).

Por último, quisiéramos agregar que, de acuerdo con Freinet (2002), la educación tiene que ser dinámica y adecuarse a las realidades socioculturales de cada comunidad, de esta manera el aprendizaje y el conocimiento se ven favorecidos. Por ello consideramos que

es necesario implementar estrategias de la pedagogía aplicada en el desarrollo de la competencia de escritura, a través de actividades que promuevan la metacognición y a su vez estimulen la participación del estudiante para la transformación de su contexto, a partir de la integración de su realidad, de ahí que es necesario la incorporación de nuevos géneros discursivos, como el *blog*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita.

Bibliografía

- Alzina Seguí, P. (1996). *El proceso de composición de textos*, en Research Gate, www.https//researchgate.net/publication/267917636 recuperado el 07 de junio de 2016.
- Argudín Y. y M. Luna. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Bajtín (1986). *Problemas literarios y estéticos*. México: FCE.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Comunicación* No. 25, pp. 51-63.
- Castelló, M. (2010). El proceso de composición de textos académicos en *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. y C. Monereo. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos en *Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid: M.E.C.
- Freinet, C. (2002). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. y D. Macedo. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Lomas, C. y A. Tusón. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edēre.
- Monereo Font, C. (coord.) (1997). El proceso de composición: una actividad cognitiva compleja en *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Universitat Oberta de Catalunya.
- Perraudau, M. (2001). *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- _____. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica
- Piatelli-Palmarini. M. (compilador) (1975). *Teorías del lenguaje/ Teorías del aprendizaje (ponencias en torno al debate Piaget-Chomsky)*. Royaumont Center.
- Reyes, A. (2002). *Algunos ensayos*. Prólogo y selección de Emmanuel Carballo. México: UNAM.
- _____. (1960). Lo oral y lo escrito, en *Al yunque (1944-1958)*. México: Tezontle.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la Universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos en *Revista Lenguaje* No. 33. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zayas, F. (2009). “El blog como género” en *Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas*.

_____. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita, en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 59. OEI/CAEU, pp. 63-85.