





## Los estudiantes frente a la escritura

### ■ Ninfa Stella Cárdenas Sánchez ■

*Licenciada en Lingüística y Literatura, Magíster en Literatura Hispanoamericana. Docente de Lingüística en la Universidad Santo Tomás de Bogotá y de Taller de Lenguaje en la Universidad Autónoma de Colombia. Miembro de los grupos de investigación Lenguajes y universos simbólicos en Colombia y América Latina y Lenguaje, palabra y discurso.*

### ■ Luis Ignacio Ruiz Hernández ■

*Magíster en la pedagogía de la lectura desde las perspectivas: estructural, semiótica y simbólica; relacionada con modelos relativos a la estética de la recepción, abducción y la lectura como práctica social. Magíster en el desarrollo de la competencia escritural a nivel de composición (poética), persuasión (retórica) y redacción (gramática). Docente de Lingüística y Pedagogía, en la Universidad Autónoma de Colombia y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Creador de FUNDESCRITURA.*

154

*Cirafia*

Ninfa Stella Cárdenas Sánchez  
Luis Ignacio Ruiz Hernández

## Los estudiantes frente a la escritura

**Artículo de reflexión**

### **Resumen:**

Este artículo presenta dos aspectos fundamentales, desarrollados a lo largo de la investigación en torno a los procesos de escritura; en un primer momento, analiza la relación escritura - estudiante universitario, desde tres aspectos fundamentales: el cómo (forma), el qué (contenido) y el para qué (intención) de un texto, aspectos que se relacionan analíticamente con los universos simbólico, cognitivo y de especificación periférica, respectivamente. En un segundo momento, plantea algunos elementos teóricos desde los cuales es posible construir una estrategia metodológica que posibilite cualificar los procesos de producción textual en los estudiantes de la Universidad Autónoma.

### **Palabras clave**

Lenguaje, texto, escritura, forma, contenido, intención, universos: simbólico, cognitivo y de especificación periférica.

### ***Students facing reading***

**Reflection article**

### **Abstract**

This article presents two central components developed along the research body around writing processes: firstly, it analyses the relation writing – university student from three basic views, the how (form), the what (content) and the what for (intention) of the text which analytically are related to symbolic, cognitive and peripheral specification respectively. In a second moment, the article states some theoretical principles with which it is possible to develop a methodological strategy aimed at qualifying the processes of textual production in which students at Universidad Autónoma get involved.

### **Key words**

Language, Text, Form, Content, Intention, Symbolic, cognitive and peripheral specification universes.



El presente artículo, constituye un avance de la investigación realizada por los autores sobre los procesos de lectura y escritura desarrollados por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Colombia. Para la investigación se tomó como punto de partida los planteamientos hechos por Wallace Chafe sobre los universos simbólico, cognitivo y de especificación periférica, presentados en su libro *Significado y estructura de la lengua* y, desde los cuales es posible acercarse a nuevos planteamientos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura.

1 Brown, G. y Yule, G. Análisis del discurso. Madrid: Visor libros, 1993, p.20.

2 Ibid., p.20.

3 Ibid., p.22.

4 De acuerdo con Wallace Chafe, el universo simbólico hace referencia a la conversión de algo procedente del universo de las ideas o conceptos en algo capaz de salvar el espacio entre el centro emisor y el centro receptor, este algo es un hecho físico, real perceptible a través de los sentidos. El universo cognitivo se refiere al proceso de conceptualización o categorización realizado por el hombre, en sus diversos vínculos con la realidad natural, social y cultural, que le da posibilidad de establecer representaciones simbólicas para designar un objeto concreto o abstracto que constituya su referente. Por su parte, el universo de especificación periférica, se configura a partir de la realización de la lengua en el habla por medio de los enunciados en un contexto y situación determinados. Es decir, hablar o usar una lengua no es solamente aprender a construir frases gramaticalmente correctas sino también saber qué decir, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

5 Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón: Las cosas del decir. Barcelona: Ariel. 2002, p.183.

## Concepciones sobre el proceso de composición escrita

De acuerdo con Gillian Brown y George Yule, "los lingüistas y filósofos suelen adoptar una perspectiva muy limitada de las funciones del lenguaje en la sociedad. Aunque reconocen frecuentemente que puede usarse el lenguaje para llevar a cabo muchas funciones comunicativas, por lo general dan por sentado que la función más importante es la de comunicar información"<sup>1</sup>; posición con la que parecen identificarse los docentes, especialmente de educación superior: el lenguaje sirve para responder preguntas, discutir sobre distintos temas, presentar informes, ensayos, reseñas, proyectos, etc.

Frente a la posición anterior; los autores presentan también la postura de sociólogos y sociolingüistas: es de gran interés, también, "el uso del lenguaje para establecer y mantener relaciones sociales... para abrir y cerrar intercambios orales,... para establecer las relaciones sociales, la solidaridad entre pares, los intercambios de turnos en las conversaciones, y la preservación del territorio y de la imagen tanto del hablante como del oyente"<sup>2</sup>; postura que, en la práctica, puede reconocerse como bastante cercana a la de los estudiantes: el lenguaje sirve para saludar, para hacer amigos, para contar chistes, para concertar citas, para llegar a acuerdos, así como para responder a las exigencias propias de la actividad académica.

Estos dos usos: transmitir información –perspectiva descriptiva- y mantener y establecer relaciones sociales –perspectiva interactiva, se hallan ligados a los medios a través de los cuales se manifiesta el lenguaje, el escrito y el oral, respectivamente; pero se puede reconocer que así como es posible transmitir información de forma oral, también, "aunque el lenguaje escrito se usa por lo general para propósitos primariamente descriptivos", existen formas escritas cuyo fin es mantener relaciones sociales –como las cartas de distinta índole- y no informar<sup>3</sup>.

Es claro que el texto escrito tiene unas condiciones y características particulares. Entre las primeras podrían anotarse la ausencia de señales paralingüísticas –el tono de voz, la expresión facial, las posturas, el gesto-, la posibilidad de controlar y planear lo que se dice y si concuerda o no con las intenciones, el tiempo para elegir las palabras e incluso consultarlas en el diccionario, la imposibilidad de contar con la reacción inmediata del lector: En relación con las características, pueden reconocerse: una sintaxis más estructurada, el uso de conectores para señalar relaciones entre oraciones y entre párrafos, el amplio uso de modificadores antepuestos al elemento modificado, el uso de la voz pasiva al lado de la activa, el uso de un vocabulario específico al tema que se está tratando, entre otras. Aspectos que involucran los tres universos que, de acuerdo con Chafe, configuran la lengua: el simbólico, el cognitivo y el de especificación periférica.<sup>4</sup>

Junto a la propuesta de Brown y Yule, acerca de las funciones del lenguaje y su relación con la oralidad y la escritura, cabe tener en cuenta, también, los rasgos que, de acuerdo con Helena Calsamiglia y Amparo Tusón<sup>5</sup>, caracterizan la situación prototípica de enunciación escrita:

- a. La actuación independiente y autónoma tanto del escritor como del lector.
- b. La no coincidencia del tiempo y el espacio de la escritura y de la lectura.
- c. Dado el rasgo anterior, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado; esto no significa un apartado de recomendaciones, sino que el texto como tal, debe ser completo y “dejarse leer” sin dificultad.

Estos rasgos, continúan las autoras, son propios tanto de textos breves (anuncios, cartas, notas, carteles, listados, etc.) como de textos largos (novelas, tratados, ensayos, manuales, diarios, etc.), así como de las prácticas discursivas propias de los distintos ámbitos; entre los cuales se haya el ámbito académico, cuyas prácticas discursivas son, por ejemplo, los exámenes, trabajos, memorias, informes, etc. Estos elementos sirven de marco para hacer un acercamiento tanto a las consideraciones que los estudiantes tienen sobre el ejercicio de la escritura, como a lo que realmente hacen, de acuerdo con las encuestas aplicadas y los ejercicios de redacción desarrollados<sup>6</sup>.

Para acercarnos a aquello que los estudiantes piensan sobre el ejercicio de producir un texto escrito, se aplicó, en un primer momento, una encuesta cuyo propósito fue “acopiar información que nos permitiera analizar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con sus saberes para la composición de un texto escrito”.<sup>7</sup> Esta encuesta indagó por tres aspectos fundamentales: el cómo (forma), el qué (contenido) y el para qué (intención) de un texto, aspectos relacionados con los universos simbólico, cognitivo y de especificación periférica, respectivamente.

Las concepciones sobre el universo simbólico se rastrearon con preguntas acerca de la importancia que le otorgan al conocimiento y uso del vocabulario y al manejo de las estructuras sintácticas para la producción de un texto escrito claro, coherente y eficaz. Para rastrear la posición frente al universo cognitivo, se preguntó por la importancia de seleccionar un referente (contenido) del cual se va a escribir y generar nuevas ideas relacionadas con su contenido y por la organización de las ideas. Finalmente, las consideraciones sobre el universo de especificación periférica, se obtuvieron a través de preguntas sobre la pertinencia del conocimiento del contexto con su cultura y mundos posibles, la consideración del lenguaje como la herramienta más importante para la realización correcta del discurso escrito, el reconocimiento de la situación en la que el discurso se produce y el valor del efecto que pretende lograrse.

Desde estos elementos ¿qué piensan los estudiantes sobre el ejercicio de escribir?

En el marco de la investigación, para responder a ésta y a otras preguntas, se ha propuesto trabajar con tres conceptos distintos de texto: uno es el “ideal de escritura” - texto en el que lo que se dice, el cómo y el para qué se dice tienen el mismo valor<sup>8</sup>; otro es el “texto desde las concepciones” - el texto como los estudiantes consideran debería ser; de acuerdo con los tres universos- y, finalmente, el “texto real” – los escritos, en los que se manifiesta el valor que los estudiantes dan al conocimiento y manejo de los universos-.

En relación con el texto desde las concepciones de los estudiantes, el 67% de los encuestados considera que los universos simbólico, cognitivo y de especificación periférica tienen la misma importancia para la producción de un texto eficaz; es así como sus concepciones se identifican con la consideración del ideal de escritura. El 33% restante, estima lo contrario, consideraciones que se encuentran repartidas así: el 23% propone que es más importante el universo cognitivo, seguido de los universos simbólico y de especificación

<sup>6</sup> Se hace alusión a las encuestas respondidas por los estudiantes de primer semestre de la Universidad Autónoma de Colombia, durante la segunda fase de la investigación, a través de las cuales se buscaba reconocer las concepciones que ellos tienen sobre lo que es escribir, sobre lo que se necesita para escribir y sobre lo es un texto escrito bien trabajado; así mismo se desarrollaron talleres de redacción de textos argumentativo y narrativo, con los mismos grupos.

<sup>7</sup> Encuesta a estudiantes.

<sup>8</sup> Se entiende aquí, como el considerar que tienen la misma importancia, para la producción de un texto escrito claro, coherente y eficaz, los tres universos relacionados: simbólico, cognitivo y de especificación periférica.

Cabe aclarar, también, que la categoría de “ideal de escritura” surgió del mismo trabajo desarrollado con los estudiantes, en la medida en que al preguntar por los conocimientos previos, necesarios para la composición de un texto escrito, éstos –en un alto porcentaje- respondieron que era necesario no sólo poseer los tres saberes, sino también manejarlos.

periférica, los cuales son iguales de importantes; un 5% juzga que el universo simbólico es más importante, seguido por el cognitivo y el de especificación periférica y el otro 5% estima que el universo comunicativo tiene mayor valor, seguido por el simbólico y el cognitivo.

De acuerdo con estos resultados, puede plantearse que existe en los estudiantes claridad en relación con las exigencias propias del texto escrito; es decir, el estudiante sabe que en el momento de escribir necesita, en primer lugar, no sólo un tema sino también conocimiento claro, preciso y completo sobre éste; necesita, en segundo lugar, poseer un vocabulario amplio y adecuado al tema, lo que conllevaría no sólo el manejo apropiado de los conceptos sino también el conocimiento de las relaciones e implicaciones que entre éstos existe y, finalmente, necesita planear el texto desde las intenciones que lo mueven y desde su adecuación tanto en el contexto como en la situación comunicativa en la que se halla involucrado.

Pero ¿se identifican estas concepciones con lo que los estudiantes realizan en sus textos escritos? Para responder esta pregunta, tendremos en cuenta los aspectos concernientes a cada uno de los universos, los cuales han sido identificados y analizados en los textos, narrativo y argumentativo, escritos por los estudiantes.

En primer lugar, al hacer el análisis del estadio simbólico, fue posible reconocer dificultades e incongruencias de diversa índole: ortografía (ampa, diversión, consecuencias, ocasiones, haci, obsión...), acentuación (mayoria, jovenes, llamarsele, difícil...), puntuación (El principal derecho que tiene el hombre es la vida por eso hay que protegerla...), concordancia gramatical (Y sin embargo solo queda las enseñanzas de los años...) y relativos (Los hombre hoy en día están acostumbrados a vivir vegetando como si no pudiese pensar por sí mismo, donde la pereza mental se ha convertido en...), así como mal manejo de la estructura oracional propia del español (el hombre se ha obsesionado con revolucionar el mundo en avances, que estos se van convirtiendo en parte de la cotidianidad...), entre otras. Éstos afectan profundamente la cohesión textual, a punto que, en algunos casos, es imposible identificar la idea que se pretende desarrollar; así como la relación que podría existir tanto entre las oraciones como entre los párrafos.

Lo identificado en los textos, en relación con el universo simbólico, nos lleva a cuestionarnos por la gran distancia que existe entre las consideraciones y las realizaciones de los estudiantes. Ellos son conscientes de la necesidad y la importancia de hacer un uso apropiado de las palabras, las oraciones, los conectores, etc., pero no parecen ser tenidos en cuenta en el momento de la escritura.



En segundo lugar, en relación con el universo cognitivo, los resultados obtenidos son aún más preocupantes: se desconoce el significado de las palabras que se utilizan, en la medida en que no es clara su dimensión semántica, es decir todo lo que implican (El imperialismo de la sociedad lleva a los jóvenes a un mundo lleno de agujeros donde no existe el conocimiento...); no es claro qué pretenden plantear ya que las ideas no se desarrollan ni relacionan de manera adecuada (para ellos –los jóvenes- no existen preocupaciones, simplemente en un sentido materialista, donde los padres los respaldan totalmente...); se hace uso de palabras como sinónimos sin tener en cuenta las diferencias profundas de significado (ser, juventud, minoría de edad...); no se tiene en cuenta el referente para plantear la predicación (Esta afirmación me parece que tiene la razón porque...); se hacen enumeraciones con palabras –dados los referentes- que no pueden ser parte de éstas (la pereza, la perfección, modernidad son las causas...); no hay claridad en los planteamientos, no se precisa a qué se está haciendo referencia (En el mundo actual las muertes violentas se sienten más que antes –¿a qué antes se hace referencia?-); no hay claridad entre el referente y la palabra, los cuales se usan indistintamente (el sexo, una palabra de la que poco se habla...); el mal uso de los conectores implica que no es clara la relación entre las ideas (practican el sexo con distintos compañeros, pues este después de que lo hacen la primera vez, se puede convertir en una adicción...). Éstas son algunas de las dificultades reconocidas en relación con el universo del significado, las cuales repercuten directamente tanto en la coherencia global como en la coherencia local de los textos.

En relación con estos resultados y teniendo en cuenta que el universo de significado es la fuente de la que tomamos las ideas, elaboradas a partir de una porción de la realidad abstraída, para desarrollar los procesos comunicativos, cabe preguntarnos por la manera como los estudiantes construyen sus ideas sobre la realidad, ¿desde qué elementos las elaboran? ¿hay la preocupación por tener un conocimiento amplio y profundo del asunto sobre el cual hablan y escriben?

En tercer lugar, el análisis del universo comunicativo arroja resultados más halagüeños, ya que es posible reconocer en los textos narrativos, la intención de contar; en la medida en que se construyen personajes y se establecen unas acciones relacionadas entre sí (... Mi fama era mayor que la del Papa y la gente me aclamaba, era respetado y admirado por quienes fueron mis ídolos y en una encuesta entre guitarristas y cantantes de heavy fui proclamado como el Rey del heavy metal. No lo podía creer; las personas que admiraba creían que era mejor que ellos y todo el mundo me prefería...). En los textos argumentativos se manifiestan intenciones tanto de definir (Según Kant, la minoría de edad radica en la incapacidad de servirnos por nosotros mismos de nuestro entendimiento, necesitando de alguien que guíe e incluso reemplace la conciencia que deberíamos poseer...), cuestionar (... Este planteamiento es razonable, pero no considero que el individuo al que se refiere sea culpable del todo como se asegura...), como de argumentar (La idea que se empieza a resaltar en el texto Emmanuel Kant es la ilustración, vista como una condición del hombre de ser menor de edad. En cuanto al pensamiento que podamos tener depende de los demás, a merced de lo que otros piensan de lo que puedo yo hacer...). Estos ejemplos nos permiten vislumbrar cómo los enunciados –textos escritos- producidos por los estudiantes se adecúan a la situación comunicativa en la que se hallan involucrados: se les ha solicitado construir “un cuento (texto) en el que su idea global se relacione con alguna de las siguientes temáticas: **1.** “El rey del rock”, **2.** “El rey del heavy metal”, **3.** “El rey del merengue”, **4.** “El rey del tango”<sup>9</sup> y “un texto en el que sea evidente el uso de juicios y argumentos en defensa de su idea (tesis) sobre la minoría de edad”<sup>10</sup>, respectivamente.

Estos resultados, nos permiten identificar cómo los estudiantes responden a las intenciones comunicativas generales en las que se les pide ubiquen y desarrollen sus textos, pero queda la pregunta por el manejo de las intenciones locales, ésas que llevan a identificar, a lo largo del texto, en qué momento se afirma, se niega,

<sup>9</sup> Propuesta presentada a los estudiantes para la escritura de un texto narrativo.

<sup>10</sup> Propuesta presentada a los estudiantes para la escritura de un texto argumentativo.



se establece una oposición, se complementa, se hace una conclusión, se plantean las causas, etc.; intenciones relacionadas directamente con el manejo tanto de la lengua como de los conocimientos que se poseen.

Tres preguntas han quedado planteadas: la primera, acerca de la gran distancia hallada entre las consideraciones sobre la escritura y los textos producidos por los estudiantes; la segunda, está relacionada con los elementos desde los cuales los estudiantes construyen sus ideas sobre la realidad y, la tercera, sobre el desarrollo de las intenciones locales en el texto, relacionadas tanto con el manejo de la lengua como de los conocimientos necesarios para la producción escrita.

Aquí cabe estimar, a la luz de los rasgos de la enunciación escrita, las condiciones en las que los estudiantes desarrollan el acto de escribir:

En primera instancia, el estudiante –escritor- y el profesor –lector- que se comunican a través del texto escrito, no pueden considerarse independientes y autónomos; ya que, al estudiante se le indica dónde, cuándo, sobre qué y hasta cuánto escribir y el profesor, a pesar de la libertad para manejar su cátedra, debe seguir unos lineamientos y cumplir con un programa.

En segunda instancia, el proceso de enunciación escrita no se da in absentia, en la medida en que el estudiante y el profesor comparten tanto el espacio como el tiempo de la escritura.

Y, tercero, los estudiantes no incluyen en sus textos las instrucciones necesarias para que éste sea interpretado; es decir la información suficiente y necesaria para que subsane su carácter de interacción diferida.

Esto nos lleva a considerar que en el ámbito académico, este tipo de prácticas discursivas corresponden a **pseudoprocesos de enunciación escrita**, en la medida en que se escribe en condiciones “falsas”; es decir, la libertad para escribir no se da totalmente, no existe la distancia necesaria entre el escritor y el lector; lo que podría determinar que el tercer rasgo tampoco se dé: la presencia constante del lector, a quien se le puede consultar mientras se escribe, no hace necesario pensar en el texto como una unidad autónoma que debe incluir no sólo información sino también los recursos textuales necesarios para la construcción de una intención y la reconstrucción del contexto situacional de la enunciación.

Al plantear los **pseudoprocesos de enunciación escrita** en el ámbito académico, no existe la intención de disculpar a los estudiantes, sino de llamar la atención sobre la importancia de reconsiderar las condiciones en las que se desarrolla este ejercicio ¿es posible negociar el espacio, los temas, la extensión de los textos, el tiempo de la escritura? ¿Los estudiantes saben de antemano que aspectos como la intención y el contexto de escritura deben ser articulados en sus textos para que éstos logren la autonomía? Y, si lo saben, ¿saben cómo hacerlo?

Aquí es importante llamar la atención sobre el canal. En medio de los múltiples y variados canales que hoy la tecnología ofrece a la escritura -muy utilizados por los estudiantes-, en el aula se sigue escribiendo a mano. Éste es un canal, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2002), que “más bien se especializa en el ámbito de lo inmediato y personal, tanto si se da en la esfera de lo privado, como si se da en la esfera de lo público. Crea un efecto de personalización y singularización de lo escrito”. Esta condición de inmediatez, personalización y singularización determinada por el canal, es necesario analizarla y tenerla en cuenta no sólo en la valoración y evaluación de los textos sino también en la forma como se propone el proceso de escritura en el aula de clase.

Veamos con cuidado estos tres rasgos propios del ejercicio de la escritura que se desarrolla a mano: la inmediatez, la personalización y la singularización que, obviamente, son rasgos del ejercicio escritural que se desarrolla en las aulas. La inmediatez se entiende, atendiendo al diccionario, como aquello que sucede enseguida, sin tardanza; en otras palabras, la inmediatez implica lo que debe ocurrir bajo la presión del tiempo, que es el presente y no otro. Por su parte, la personalización significa dar carácter personal a algo, diferenciar lo propio desde los rasgos que nos identifican como personas únicas y la singularización conlleva particularizar o distinguir una cosa entre las otras, hacerla única.

Estas particularidades llevan a pensar, especialmente, en los universos cognitivo y de especificación periférica; en la medida en que éstos, como se anotó antes, implican la construcción de las ideas –conocimiento– sobre la realidad y la adecuación del texto a las intenciones del contexto y la situación comunicativa, respectivamente. ¿El hecho de que en el aula de clase el estudiante deba producir un texto escrito, en un tiempo determinado y después de unas consideraciones dadas por el profesor, da la posibilidad de organizar los saberes necesarios para su producción y, al mismo tiempo, determinar cómo integrar la intención, el contexto y la situación comunicativa en ese texto? ¿El carácter único y personal que tienen los textos, especialmente los escritos a mano –que tiene que ver incluso con la letra– es reconocido en el desarrollo de estos procesos escriturales?

Estas preguntas, resultado no sólo de la reflexión sobre el ejercicio de la escritura en el aula sino también de la actitud de los estudiantes frente a éste, nos llevan a considerar la necesidad de: primero, construir estrategias que permitan desarrollar los procesos previos a la escritura o sea, darle el tiempo y la posibilidad a los estudiantes para que realmente planeen y organicen su texto desde sus conocimientos (si no los tienen, hacer las consultas y reflexiones necesarias para obtenerlos y apropiárselos) y sus intenciones, así como desde el contexto y la situación comunicativa en que están involucrados. Y, segundo, reconocer la importancia de planear y construir la evaluación, es decir asumir la evaluación del texto no sólo como la revisión y corrección de todo lo que implican los elementos de coherencia y cohesión, sino como un proceso que parta desde lo que se pretende lograr, los recursos con que se cuenta, la situación en que se desarrolla el texto y el resultado final.

En este momento, cabe hacer alusión a las funciones del lenguaje, referidas antes (comunicar información y establecer y mantener relaciones sociales, relacionadas, teóricamente, la primera, con el texto escrito y la segunda, con el texto oral), en la medida en que es importante reconocer que, aunque se propongan separadas, estas funciones pueden fundirse en un solo texto; es decir, un texto puede construirse para comunicar información pero, al mismo tiempo, es un elemento a través del cual se establece relación con los otros – los lectores –; desde esta perspectiva, la relación entre estas funciones del lenguaje, podrían ser el punto de partida para acercarse y trabajar tanto el universo de significado como el universo comunicativo.

Para finalizar este acercamiento a los estudiantes frente a la escritura, cabe aclarar que al proponer el ejercicio de la escritura en las aulas como pseudoprocesos de enunciación escrita, no existe una actitud peyorativa frente a éstos, sino la necesidad de reconocer la particularidad que los caracteriza; ya que en la medida en que los docentes reconozcamos esa particularidad, tendremos la posibilidad de revisar y evaluar nuestro trabajo y, desde allí, proponer y asumir los cambios necesarios para construir las condiciones apropiadas, de tal modo que los estudiantes escriban sus textos de acuerdo con lo que ellos mismos consideran deberían ser.

## Elementos para una propuesta metodológica

Hoy, tanto la lectura como la escritura son reconocidas como prácticas humanas de las que cada día dependen más el bienestar personal, el éxito intelectual y el desarrollo social, lo que se hace cada día evidente en nuestro ejercicio como docentes enfrentados a la tarea de desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas en nuestros estudiantes.

Esa ha sido la razón de la investigación sobre los procesos de escritura en los estudiantes, desde la cual es posible hacer sugerencias que lleven al planteamiento de una estrategia metodológica que posibilite cualificar los procesos de producción textual en los estudiantes de la Universidad Autónoma. Pero antes de hacer esas sugerencias, es necesario recoger algunos elementos teóricos.

En nuestro ámbito, se ha hecho cotidiana la separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de producción de textos y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos, lo que influye en la forma como se trabaja en el aula. Una manera de romper esta dicotomía, es motivando a los profesores en ejercicio, a profundizar en la teoría desde su práctica cotidiana, para que así lleguen a construir conocimiento y a involucrarse en prácticas pedagógicas innovadoras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de producción textual.

Uno de los resultados de la separación entre los desarrollos teóricos y las prácticas pedagógicas, ha sido que ni la lectura ni la escritura sean para el colombiano contemporáneo modalidades comunicativas ejecutadas de manera agradable, competente y racional. Inclusive, en los puntos más elevados de la pirámide escolar como la educación avanzada o de postgrado, las huellas que dejaron los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura, radicalmente mecánicos y vacíos de sentido, son claramente reconocibles. La dificultad para hilvanar ideas con el fin de tejer un argumento consistente, y la extrema tensión que en ocasiones producen la lectura de un texto especializado, son sólo dos ejemplos de ello.

Hoy día, las investigaciones realizadas desde distintos campos han demostrado que lejos de ser conductas humanas frívolas y desconectadas de cualquier fundamento cognitivo, la escritura, pero también la lectura, son el producto de la activación de unos **procesos internos**, como son el análisis y la síntesis, la significación, la relación sígnica y la inferencia. Lo que implica que dichas modalidades comunicativas deben ser entendidas más allá de su referencia sensorial y de sus connotaciones motrices y audiovocales; es decir, más allá de la inscripción o desciframiento de palabras en una página en blanco.

Leer y escribir constituyen acciones comunicativas que exigen ser contempladas, explicadas y desarrolladas desde una perspectiva intersubjetiva: se escribe para otro, al tiempo que se leen los significados y las intenciones que otro ha codificado alfabéticamente. En tal sentido, tanto la lectura como la escritura son prácticas de contacto y cohesión social que discurren necesariamente en un contexto (interlocutores, valores, espacio, tiempo, propósito) de donde proviene finalmente su significación.

Leer y escribir se constituyen, de igual manera, en acciones marcadamente productivas, inferenciales y conversatorias. Al leer, por ejemplo, el sujeto no solo identifica, relaciona y sonoriza unos grafemas, sino que produce para ellos un significado pertinente y, además de eso, en un esfuerzo cognoscitivo ejemplar, dota al texto de unos significados y de unos sentidos adicionales. La participación dinámica y autogestora del lector-escritor, es entonces un rasgo definitorio de este proceso. Desde esta perspectiva, es que se hace necesario reconocer en "donde" está ubicado el estudiante; en otras palabras, desde qué conocimientos, experiencias certezas, dudas, etc. lee y escribe.

En este punto vale la pena resaltar uno de los hallazgos de esta investigación: **el texto como ideal de escritura**, que, como aparece registrado antes, es el resultado de las consideraciones recogidas de los estudiantes encuestados. Éstos reconocen la importancia que tienen en el momento de escribir; tanto el dominio de la lengua, como la claridad de los significados, las ideas y la situación comunicativa en la que se hallan; aspectos que identificaron a través de las preguntas ¿cómo?, ¿qué? y ¿para qué? se escribe. De acuerdo con esto, el texto como ideal de escritura es aquél donde existe un equilibrio en el manejo de los tres universos de la lengua: el simbólico, el cognitivo y el de especificación periférica.

Sin embargo, los resultados, en relación con los textos escritos por los mismos estudiantes, son muy distintos: en general, salvo algunos pocos casos, ese equilibrio no se da, así como tampoco el dominio sobre uno de los universos, en la medida en que el manejo de los recursos lingüísticos no es el mejor, las ideas no se relacionan y la intención comunicativa se diluye en medio de las palabras.

Desde estas consideraciones, cabe preguntarse por los aspectos en virtud de los cuales debería girar cualquier programa sobre la producción textual de los estudiantes. Lo que nos lleva a plantear la necesidad de una conceptualización sobre la escritura y su relación con el aprendizaje. Igualmente, la importancia de comprender y asumir el cómo, por qué y para qué se escribe en la universidad y, por último, ya en el trabajo de aula con los estudiantes, reconocer y desarrollar las etapas del proceso de escritura: la planeación, la transcripción o traducción y la revisión o edición, etapas relacionadas con el manejo y apropiación de los universos de la lengua: simbólico, cognitivo y de especificación periférica.



En esta misma línea, y ubicados específicamente en el universo cognitivo, asumimos que en el ámbito de las ciencias, los conceptos son abstracciones, construcciones lógicas que el científico produce, expresadas de modo que puedan dar cuenta de un hecho o fenómeno que representan (simbolismo lógico) y que se expresan en un término concreto (simbolismo gramatical). El concepto es, pues, distinto del fenómeno o cosa que representa, designa o simboliza, pero, es básico como instrumento del trabajo científico, donde cumple una serie de funciones como ser un instrumento de captación de la realidad, ya sea guiando la observación o bien organizando la percepción, suministra una estructura formal para la categorización y formulación de leyes y teorías, y facilita la comunicación. Esta definición del concepto es válida en otros campos, incluso en el ámbito en el que como personas corrientes construimos nuestra imagen sobre el mundo, hacemos nuestras valoraciones y planteamos nuestras ideas. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse por la manera como la producción textual puede influir en la interiorización de un pensamiento cada vez más complejo, y en la exteriorización de un lenguaje formal.

De otra parte, es pertinente reconocer que hoy día existe consenso entre los investigadores en relación con las etapas del proceso de escritura: éstas no se desarrollan de manera lineal, gradual y ordenada sino más bien circular; así mismo, en que este proceso no sólo puede ser enseñado sino también estudiado, es decir puede y ha de ser objeto de reflexión no sólo para los pedagogos y los analistas del discurso sino, especialmente, para los profesores que han asumido la responsabilidad de enseñar a escribir:

Como resultado de esas reflexiones, en este momento podemos plantear que escribir debe ser considerado por los estudiantes como una actividad significativa, que se enseña a escribir con mayor facilidad cuando se tiene clara la forma como se hace (estrategia) y que la escritura requiere tiempo.

En cuanto a la consideración de la escritura como una actividad significativa, el estudiante debe tener claro que escribir no es sentarse, redactar y entregar sino que es un proceso en el cual él es la persona más importante: lo que produzca depende de su interés, su dedicación y su trabajo. De otra parte, el profesor debe procurar no solo orientar el proceso sino plantearlo desde el estudiante, es decir tener en cuenta sus necesidades comunicativas y sus intereses, así es importante tener en cuenta el contexto que le dará sentido tanto al texto como al mismo proceso escritural.



En relación con la necesidad de una estrategia para enseñar a escribir, es claro que en el trabajo desarrollado en el aula se van presentando múltiples situaciones: el profesor, o algún estudiante lee un texto desde el cual surge el tema de escritura, se discuten algunos temas, los estudiantes preguntan al profesor sobre la posibilidad de desarrollar un tema determinado, conversan entre ellos sobre lo que van a escribir o están escribiendo, etc. Sí, esto ocurre, pero ¿por qué no construir desde éstas y otras experiencias una verdadera estrategia para enseñar a escribir? Ésta es una tarea que puede ser asumida por los profesores de Taller de lenguaje: reflexionar sobre su propia experiencia y conocimiento, como se anotó antes, y producir desde allí estrategias que procuren no solo mejores productos sino también nuevas formas de enseñanza.

Como se ha venido planteando, la escritura es un proceso que requiere tiempo. Esta idea está directamente relacionada con la necesidad de una estrategia, en la medida en que si para la composición de un texto se tomarán, por ejemplo, dos semanas, cabe preguntarse ¿qué se hará en esas dos semanas? ¿se le dirá al estudiante siéntese a redactar y hágalo poco a poco? No, es necesario contar con esa estrategia que oriente los pasos del proceso, de tal modo que cada momento sea realmente productivo, y lo será si se han planificado los ejercicios necesarios para cubrir las etapas de planeación, transcripción y revisión. En este sentido, se reconoce que la escritura como proceso exige una planeación que organice las ideas presentadas por el autor, presente los argumentos que sustenten las afirmaciones escritas y evidencie procesos de análisis conducentes a una toma de posición frente a lo escrito.

De otra parte, queremos dejar en claro la importancia pedagógica del uso de textos narrativos y argumentativos como estrategia didáctica para el desarrollo de diversos procesos escriturales en el ámbito universitario. En relación con la forma narrativa, se reconoce hoy que en ella se refleja la espontaneidad del hablante por el predominio de la memoria, mientras que en la forma argumentativa se exigen mayores condiciones de responsabilidad por el predominio del razonamiento.

Aquella idea según la cual tanto la narración como la argumentación son encuentro de voces, constitutivas de lo **relatado** para la primera, y con carácter de **enfrentamiento** para la segunda, se constituye en un recurso didáctico apropiado para desarrollar respectivamente procesos escriturales conducentes a la construcción de conocimiento a partir de la jerarquización de las voces que en cada forma se presenten. En este sentido la **narración**, en su forma más elaborada, constituye una reflexión sobre las cualidades generales del hombre, y la **argumentación**, un medio fundamental para la persuasión.

Finalmente, a partir de lo hasta aquí planteado, puede considerarse que la construcción de una estrategia metodológica para la producción textual ha de tener como fundamento, en primer lugar, una conceptualización sobre la lectura y la escritura, que implica dar cuenta de cómo, por qué y para qué se escribe en la universidad; en segundo lugar, reconocer que el proceso de escritura es circular mas no lineal, es decir no es una sucesión de etapas en la que se desarrolla la primera para, seguidamente, ir a la segunda, sino que es un ir y volver de lo escrito a lo planeado, de las palabras a las ideas. En tercer lugar, escribir ha de ser significativo para el estudiante, no debe ser una actividad más, sino algo que lo involucre, que lo colme y, en cuarto lugar, es importante que tanto el profesor como el estudiante tengan clara la estrategia a seguir como el tiempo que se dedicará al ejercicio de la escritura: cada momento del proceso, debe ser planeado y presentado por el profesor de tal modo que el estudiante tenga la oportunidad de organizar sus ideas, redactarlas, revisarlas, corregirlas, confrontarlas, enriquecerlas y presentarlas, finalmente, en un texto.

## BIBLIOGRAFIA

BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio. (1997) comp. *Entre la lectura y la Escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.

BROWN, G. y YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

CAMPS, Anna. (1990): *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza, Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2002): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_. (1994): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2001): *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

CALSAMIGLIA, Helena. (2002): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CHAFE, Wallace L. (1976): *Significado y Estructura de la Lengua*. Barcelona: Editorial Planeta.

De SÁNCHEZ, Margarita A. (2000): *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Trillas.

DÍAZ, Álvaro (2002): *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

DJIK, Teun A. Van. (1987): *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_. (2001): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

FANDIÑO, Graciela. (1997): *Proceso de Comprensión y Producción de Textos en la Educación Básica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

FLÓREZ Rita y CUERVO, Clemencia (2005): *El regalo de la escritura*. Bogotá: U.N.

LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés, TUSÓN, Amparo. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, Carlos. (2002): comp. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

- \_\_\_\_\_. (1998): *El Enfoque Comunicativo de a Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOZANO, Jorge y otros. (1982): *Análisis del discurso*. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ, María Cristina. (1994): *Instrumentos de Análisis del Discurso escrito*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades.
- \_\_\_\_\_. (1997): El *desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario*. En M.C. Martínez (comp.) Los Procesos de la Lectura y la Escritura, Cali: Edit. Universidad del Valle.
- PERELMAN, Chain y OLBRECHTS, I. (1989): *Tratado de Argumentación*. Madrid: Gredos.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, María del Carmen. (2001): *Manual de Comunicación Escrita*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional. Bogotá: Limusa.
- RAMÍREZ P. Alfonso (2004): *Discurso y lenguaje en la educación y en la pedagogía*. Bogotá: Colección Seminario Magisterio.
- SERAFÍN, María Teresa. (2001): *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1993): *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- TOBÓN de CASTRO, Lucía. (2001): *La lingüística del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.