

¿CÓMO CONTRIBUIR CON EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COMO PRODUCTORES DE TEXTOS?*

**Prof. Oscar Morales
Facultad de Odontología,
Universidad de Los Andes, Mérida**

RESUMEN

En este trabajo, se presentan algunas reflexiones en torno a la formación de los estudiantes universitarios como usuarios competentes de la escritura, con el propósito de que sirvan como base para abrir un debate sobre el papel del docente universitario en el desarrollo de la escritura. En esencia, estas ideas surgen de las reflexiones sobre el desarrollo de la lectura y la escritura llevada a cabo en las unidades curriculares Introducción a la Investigación e Investigación Social, correspondiente al 1° y 2° año de Odontología, y en el Taller de Evaluación de los Aprendizajes, ofrecido por el PAD, en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, en el 2000 y 2001. Las reflexiones se sintetizan en cuatro planteamientos, con los cuales se intenta responder la pregunta que dio origen a este artículo: En primer lugar se argumenta que todos los docentes son responsables de contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y escritores; en segundo lugar, se discute las diferencias esenciales entre información y conocimiento, haciendo énfasis en el proceso de asimilación; seguidamente, se resalta la importancia de la lectura para lograr desarrollar la competencia como escritores de los estudiantes y; finalmente, se analiza la concepción psicolingüística de la escritura, tomando en consideración, fundamentalmente, la revisión, vista como proceso conducente a aprendizajes de contenidos sobre el área de estudio, sobre la misma escritura, sus aspectos formales, y al desarrollo de competencias.

Palabras claves: Lectura, escritura, docencia universitaria, competencia.

“Debemos pasar de la corrección de secretaria a la corrección entre compañeros”

Frank Smith

“Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma”

Ana M. Kaufman y María E. Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La incapacidad que presentan los estudiantes universitarios para expresarse por escrito con claridad y cohesión es un problema que atraviesan muchas universidades, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. Esto es una gran preocupación para los docentes universitarios venezolanos, ya que en nuestras universidades esta situación es grave. Muchos de los textos escritos por estudiantes universitarios de distintas facultades presentan profundas deficiencias (conceptuales, textuales, sintácticas, semánticas y

ortográficas), que imposibilitan su comprensión. En los trabajos escritos, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros textos, se encuentran pruebas fehacientes que sustentan este supuesto.

Son muchos los docentes que se preocupan por esta realidad, pero por lo general no encuentran la manera como contribuir con la solución a corto, mediano o largo plazo. Otros, un grupo muy numeroso, responsabilizan, con mucha razón, a los niveles educativos anteriores (Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional) y al contexto sociofamiliar de los estudiantes, y atribuyen la responsabilidad de solucionar el problema a los docentes del Área de Lengua, Técnicas de Estudio, o recomiendan tomar cursos extracurriculares de redacción, ortografía y gramática.

Existen muchas vías de acción que pudieran generar soluciones a esta problemática. Como primera condición para su solución está la toma de conciencia y disposición de parte de docentes y alumnos hacia su resolución. Igualmente, es fundamental que el docente universitario se involucre en un proceso de formación permanente, no sólo en su materia específica sino también en lo relacionado con el aspecto didáctico y, muy especialmente, el desarrollo de la lectura y la escritura. A través de la reflexión, el análisis y la discusión se podrían generar conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan a los docentes universitarios contribuir, desde su área de dominio, con el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y como productores de textos.

El propósito fundamental de este trabajo es aportar algunas ideas al debate sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad, las cuales han surgido, en primer lugar, del trabajo desarrollado con estudiantes universitarios de 1º y 2º año en las Unidades Curriculares Introducción a la Investigación e Investigación Social de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, y en segundo lugar, de la experiencia pedagógica llevada a cabo en el “**Taller de evaluación de los aprendizajes**”, ofrecido por El Programa de Actualización Docente (PAD) de la Universidad de Los Andes, y coordinado por el Dr. Rafael Miliani. Estas experiencias se han basado en el análisis, reflexión y discusión en torno a las situaciones significativas de aprendizaje que se han venido planteando en las aulas de clases, orientadas a favorecer, entre otras cosas, el desarrollo de las competencias de los estudiantes y a mejorar su actitud hacia la lectura y la escritura.

ALGUNOS PLANTEAMIENTOS PARA CONTRIBUIR CON EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

De esta experiencia surgen cuatro importantes planteamientos que pueden tomarse en cuenta para lograr responder a la pregunta que encabeza este trabajo, los cuales pueden servir como marco de referencia para iniciar la reflexión:

1. Todos somos responsables del desarrollo de la lectura y la escritura

Ángel Rosenblatt (1985) señala que todo docente, independientemente del área o disciplina en la que se desempeña, es docente de lengua. Igualmente, Elaine Maimom

(Citada en Cassany, 1999: 7) señala que cualquier docente de cualquier materia en cualquier nivel es un docente de composición (escritura) y comprensión (lectura). Incluso quienes creen que no lo son enseñan a los alumnos actitudes sobre la lectura y la escritura. Es evidente, en este sentido, que el cultivo de la lengua, el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y escritores, es decir, su formación como usuarios competentes y autónomos de la lectura y la escritura es responsabilidad de todos los involucrados en el proceso de interaprendizaje. Es necesario abandonar la idea de que estos procesos deben ser abordados sólo por los profesores del área de lengua (lectura, escritura, redacción, gramática, sintaxis, técnicas de estudio, lenguaje y comunicación, entre otras asignaturas) o, más radicalmente, que es responsabilidad exclusivamente de los niveles educativos anteriores: Educación Básica y Media diversificado y Profesional y, por lo tanto, en la universidad no hay nada que hacer.

Todos los profesores, desde su área de dominio, tienen la posibilidad y la obligación de fomentar una actitud positiva hacia la lectura y la escritura, de contribuir con el desarrollo de estos procesos, a través de la creación de situaciones de aprendizaje que sean significativas para los estudiantes. Además de recurrir al discurso oral, a las exposiciones (Normalmente, con carácter de exclusividad), la clase pudiera leer los textos que sirven de base para la elaboración de dichos discursos y, a partir de estos, analizar, comparar, reflexionar, discutir, debatir y confrontar las distintas comprensiones a las que hayan llegado los participantes. En cuanto a la escritura, dicha actividad pudiera dar origen a la composición de ensayos, resúmenes, síntesis, descripciones, monografías e investigaciones. Si existe el temor de que los estudiantes no están preparados para leer textos de mucha profundidad, ¿qué mejor oportunidad que esta de formarlos?

2. Información no es Conocimiento

Por lo general, en las aulas de clases universitarias, se promueve una relación enseñanza- aprendizaje (docente→alumno) pasiva y unidireccional. Con el supuesto de que los estudiantes no saben y van a la universidad a aprender, y que los docentes, los eruditos, quienes sí dominan el saber, están allí sólo para enseñar el saber que ostentan, se les ofrece información, tanto oral como escrita, con el propósito de que la reciban pasivamente, para que luego la repitan en un examen (o cualquiera otra modalidad de medición). Se espera que lleve la información del discurso del profesor a las respuestas de los exámenes, del texto impreso a las respuestas de los exámenes. Esta relación está representada gráficamente en la figura N° 1:



Fig. 1. Transmisión pasiva, unidireccional de información

Por el contrario, si se desea que el estudiante aprenda, desarrolle competencias y desarrolle el pensamiento, se debe procurar que comprenda, permanentemente, lo que escuche y lo que lea, que lo confronte con sus esquemas y con los de los demás, para que paulatinamente lo vaya asimilando. Una vez comprendido, será más fácil reconstruir, parafrasear, resumir, sintetizar, analizar, citar, memorizar: construir conocimientos. Además, esto permite aprender sobre la lengua, desarrollar procesos superiores del pensamiento, promover en trabajo cooperativo. Esto está representado gráficamente en la figura N° 2:

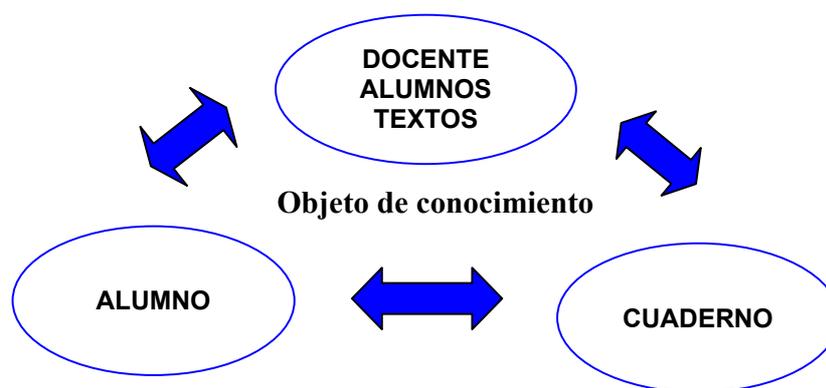


Fig. 2. Proceso recursivo de construcción del Objeto de conocimiento

Estas relaciones recursivas, cíclicas, exigen grandes transformaciones en la dinámica escolar. El apuntismo se debe transformar en la toma de notas significativas. La copia al caletre, de memoria, sin estar precedida por la comprensión no contribuye con el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento de los estudiantes ni de sus competencias como usuarios de la lengua escrita. Se debe promover el registro de la información más relevante para que, posteriormente, el estudiante reflexione, analice y reconstruya la información con la ayuda de sus pares y del profesor.

La información no es conocimiento. Para que se transforme en conocimiento, los estudiantes deben primero comprender la información y luego, asimilarla, aprenderla, proceso que implica tiempo, reflexión, discusión y confrontación. Debemos tomar conciencia de la necesidad de hacer de los salones de clases lugares donde se promueva la construcción del conocimiento a través de la discusión democrática (y no de la imposición de criterios) y el análisis, la reflexión sobre lo que se expone, se lee y se escribe. Es preciso crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes puedan aportar sus conocimientos en la construcción de interpretaciones objetivas de la información.

Según Lerner (1985), la comprensión es individual y además relativa. Cuando hablamos de comprensión de lo leído, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Los lectores producen interpretaciones originales de lo que leen, ya que asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos. Es por ello que la

comprensión está determinada por muchos factores, tales como: competencia comunicativa, conocimientos previos, concepción del mundo, experiencias previas en lectura y escritura, propósitos de la lectura y todo el componente afectivo. Como complemento a esta visión de la comprensión, Smith (1990) sostiene que un texto no es más que un conjunto de marcas de tinta sobre una página. Cualquier cosa que el lector perciba en el texto –letras, palabras, significados- depende del conocimiento previo que posea.

Si se les permiten a los estudiantes expresar las comprensiones a las que han llegado, si estos tienen la posibilidad de confrontarlas con las de sus pares y con la del profesor, y de volver al texto, es posible que se llegue, como bien lo expone Lerner (1985), a interpretaciones más objetivas. Producto de este proceso, la información puede ser asimilada, puede convertirse en conocimiento, es decir, puede ser aprendida.

El exceso de transmisión oral predominante en clases, con el propósito de que lo dicho sea repetido, inhibe la comprensión e imposibilita el aprendizaje. Si se espera que los estudiantes repitan pasivamente lo que el docente expone, o su interpretación de los textos leídos, ellos no lograrán aprenderlos. Si no hay comprensión, la escritura se hace difícil, si no imposible. Además, es preciso hacer hincapié en lo siguiente: nadie escribe sobre lo que no sabe, sobre lo que no comprende, acerca de lo que no tiene conocimientos. Escribir, en este contexto, es un proceso de construcción, de descubrimiento de significados, a través del cual el escritor expresa su comprensión de un tema, o un aspecto de la realidad. Si los estudiantes no han comprendido la información presentada, si no han iniciado su asimilación, será imposible que compongan textos comprensibles sobre los temas tratados.

3. En el salón de clases universitario se debe garantizar la promoción de la lectura, la discusión y la confrontación

La lectura debe formar parte intrínseca, fundamental de todo intento de interaprendizaje, especialmente en el ámbito universitario, ya que, como ha sido señalado, todos los docentes son responsables tanto de su éxito como de su fracaso. Sin embargo, hay clases que se desarrollan, gracias al predominio de la exposición oral, como si los libros y las bibliotecas no existieran. Todo lo estudiado en clase no tiene por qué pasar por la transmisión oral. Hay que abrir la posibilidad de que los estudiantes fortalezcan su actitud hacia la lectura y la escritura y su competencia como usuarios de dichos procesos. Leer en y para las clases ofrece la posibilidad de que se desmitifique la imagen del profesor en el proceso de aprendizaje y de que los estudiantes se reconozcan como responsable de su propio proceso de formación. Ellos pueden tomar conciencia de que se puede aprender sin la presencia del profesor.

Por otro lado, desde el punto de vista de la propuesta constructivista, la lectura es un proceso de construcción de significados y no de obtención de conocimientos. Leemos, sin lugar a dudas, utilizando lo que sabemos: de la lengua, de la lectura, del mundo y del tema. A partir de toda esta información, comprendemos, construimos significados, le damos sentido al texto y, en consecuencia, aprendemos. Es a través de la confrontación de

comprensiones, la discusión, el análisis y la reflexión, como se puede llegar a interpretaciones que coincidan con las de los otros.

Se propone, en síntesis, leer para disfrutar, investigar, descubrir, informar, informarse, explicarse la realidad, confrontar interpretaciones, desarrollar el pensamiento, aprender sobre la lengua y sobre la lectura misma, y muy especialmente, para escribir y para formarse como profesionales autónomos, entes críticos, activos, responsables de su formación. Es decir, practicar la lectura con la función social que ésta tiene en la sociedad.

4. La promoción de la escritura implica ofrecer posibilidades de revisión

Debemos convertir nuestros salones de clases en lugares donde la escritura cumpla con la función social que tiene en la sociedad y sea vista y tratada como proceso recursivo de construcción de significado, el cual implica preescritura (o ensayo), escritura y reescritura (revisión y edición) (Smith, 1981; Murray, 1980). Tal como lo plantea Cassany (1999), se debe enseñar a escribir como verbo transitivo, esto es, a través de la práctica de escritura de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales. Se debe enseñar a escribir escribiendo variados tipos de textos: ensayos, monografías, informes, descripciones, narraciones, resúmenes, reflexiones, análisis, entre otros.

Si los exámenes contemplan preguntas tipo ensayo y los estudiantes no logran componer respuestas comprensibles, podríamos proponer actividades de escritura similares, esto es, redacción de reflexiones, comentarios, descripciones, para que los estudiantes vayan desarrollando su competencia como productores de esos tipos de textos durante las clases. Esto indica que debe existir estrecha correspondencia entre la naturaleza de los objetivos de aprendizaje, la estrategia de enseñanza y la estrategia de evaluación. No se puede exigir algo que no haya sido estudiado al nivel exigido.

Escribir implica, como se puede observar en la cita con la que se inició este artículo (Kaufman y Rodríguez, 1993), la preparación y la composición de borradores sucesivos, la revisión, la reescritura, la transformación del texto en la medida que se escribe. Eso lo experimenta todo escritor, incluso aquellos que son expertos en los temas sobre lo que escriben. Escribir correctamente un ensayo, un artículo, un proyecto, un informe de investigación, una monografía o cualquier otra tarea acerca de temas técnicos, científicos o humanísticos requiere seguir dicho proceso. Hasta la escritura de textos más sencillos, como la carta, implica dicho proceso: planificación, escritura y revisión (reescritura) para lograr productos más comprensibles. Los estudiantes, en calidad de inexpertos en los temas objeto de estudio, necesitan, con mucha más razón, tiempo para la planificación, la revisión y la reelaboración de lo que escriben, para construir un mejor sentido de sus textos.

Para lograr que los estudiantes escriban textos más comprensibles, es necesario, en primer lugar, ofrecerles la posibilidad de experimentar la escritura como proceso de elaboración, reelaboración y revisión de borradores, en segundo lugar, generar situaciones de escritura en clases en las que puedan ganar experiencias para desenvolverse mejor como productor de texto, incluidos los exámenes y, en tercer lugar, crear situaciones de lectura de

textos modelos, para que se familiaricen con los temas, las estructuras de los textos y sus convenciones. Al escribir, se desarrolla el pensamiento (Emig, 1977), se aprende sobre la lengua, se aprenden contenidos y se aprende sobre la escritura misma.

Igualmente, debe existir la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias variadas con la lengua, lean los tipos de textos que se les pide que escriban. Esto, conjuntamente a la intervención docente, fundamentada en la escritura como proceso, puede garantizar el éxito.

Una de las formas más eficientes de lograr que los estudiantes aprendan a partir de la escritura es a través de la revisión. Sin embargo, tal como lo sostiene Smith (1981), esta revisión no se refiere a la corrección de secretaria, a la identificación de errores; por el contrario, se trata de la corrección entre pares, con el propósito de contribuir con el desarrollo del texto. Al revisar los textos (revisión entre pares, autorevisión, o la revisión que realiza el docente), se puede fortalecer el aprendizaje de conceptos, aspectos textuales, sintácticos y ortográficos.

Anexo se presentan algunos criterios que pueden tomarse como marco de referencia en el proceso de revisión de un tipo de texto en particular, la monografía, y en su corrección. Se hace la acotación de que la revisión, al igual que la escritura, es un proceso recursivo, cíclico, mas no lineal. Sin embargo, en los primeros borradores es fundamental abordar los aspectos pragmáticos, macroestructurales y superestructurales, es decir, se debe atender al contenido, al propósito y a la estructura retórica del texto. Primero, el estudiante (escritor) debe tener algo que decir, un propósito por qué escribir, decidir qué tipo de texto se propone escribir. Posteriormente, en las revisiones sucesivas, se podrán ir afinando elementos más específicos, tales como: la progresión temática, la estructura de los párrafos, la puntuación, la sintaxis. Finalmente, luego de las distintas revisiones realizadas al texto y una vez conforme con éste, se puede realizar una edición final, corrigiendo elementos puntuales como la ortografía y la presentación.

A manera de conclusión, se puede resaltar las posibilidades que se pueden ofrecer a los estudiantes al considerar estos cuatro planteamientos. Los estudiantes deben tener la posibilidad de demostrar, al escribir un texto (o las respuestas a un examen) con libertad y autonomía, qué conocimientos han logrado construir, qué habilidades y competencias han logrado desarrollar, producto de las experiencias significativas que el docente ha ofrecido en clases. Esto, a su vez, debe servir como fuente de aprendizaje para los profesores, quienes deberían aprender de todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede aprender hasta de lo que no nos gusta, de lo que estamos en desacuerdo, de lo que hacemos bien y de lo que hacemos mal y, muy especialmente, de lo que digan los estudiantes. Hay que escucharlos para saber qué piensan, qué les gusta, qué les interesa, cómo les gusta hacerlo, qué dificultades presentan y por qué proceden de determinada manera. Este es nuestro gran reto.

Nota: ** Trabajo presentado como ponencia en el II Simposio Internacional de Lectura y Vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (1999). **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. **College, Composition and Communication**, **28**, 122-128.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad del aprendizaje. Un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, **6**(4), 10-13.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? **Lectura y Vida**, **15**(1), 5-24.
- Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, & B. McClelland (Eds.), **Teaching composition: Theory into practice**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Smith, F. (1981). **Writing and the writer**. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (2º ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1978)
- Smith, F. (1997). **Between hope and havoc**. Postmouth, NH: Heinemann.

ANEXOS

I) ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA REVISIÓN DE LA MONOGRAFÍA

1) Macroestructural

- 1.1 macroestructura del texto
- 1.2 delimitación del tema
- 1.3 planificación de la escritura: esquema, bosquejo
- 1.4 Relaciones entre las partes: subordinación, coordinación, yuxtaposición
- 1.5 progresión temática
- 1.6 pertinencia y relevancia de trabajo

2) Pragmático

- 2.1 reconocimiento del propósito y función del texto
- 2.2 reconocimiento de la audiencia a quien va dirigido el texto
- 2.3 toma de conciencia de su estatus y rol como productor del texto

3) Superestructural

- 3.1 estructura textual: argumentativa, expositiva, instruccional, narrativa.
- 3.2 conocimiento del tipo de texto y su formato
- 3.3 organización interna del texto
- 3.4 planificación gráfica de la estructura del texto: plan, esquema, boceto, modelo

4) Textual-párrafal

- 4.1 recursos diagramáticos
- 4.2 identificación de bloques, secciones, partes, capítulos
- 4.3 estructura párrafal: introducción, transición, conclusión; hipótesis – conclusión
- 4.4 uso de referentes: catafóricos, anafóricos, exofóricos
- 4.5 recursos tipográficos
- 4.6 recursos holográficos
- 4.7 uso de signos de puntuación
- 4.8 uso de conectores

5) microestructural – oracional

- 5.1 estructura sintáctica
- 5.2 uso de signos de puntuación
- 5.3 uso de variedad lexical
- 5.4 establecimiento de concordancia: Tiempo, número, género, persona, voz y modo

6) De la palabra

- 6.1 acentuación
- 6.2 segmentación
- 6.3 ortografía

7) Elementos no previstos

II) ASPECTOS FORMALES DE LA MONOGRAFÍA A CONSIDERAR EN LA REVISIÓN

1) Presentación

1.1 presentación

2) Estructura

2.1 introducción

2.2 desarrollo

2.3 conclusión

3) Elementos constitutivos

3.1 portada

3.2 índice: contenido, cuadros, figuras

3.3 introducción: planteamiento del problema, objetivos, justificación, estructura temática.

3.4 desarrollo: unidades, capítulos, partes.

3.5 conclusión

3.6 referencias

3.7 anexos y apéndices

4) Aspectos no previstos

III) ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA EVALUAR LA MONOGRAFÍA

Denominación del trabajo: _____

Fecha: _____ . Evaluador: _____

Integrantes: _____ , _____ ,
 _____ , _____ ,
 _____ .

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje obtenido
ASPECTOS FORMALES DE LA MONOGRAFÍA	3	
Cubierta, guarda, portada		
Tabla de contenidos, de tablas, de figuras, de cuadros, de anexos		
Referencias en inglés		
Referencias electrónicas		
Referencias bibliohemerográficas		
Márgenes y sangría		
Títulos y subtítulos en relación con el texto		
Recursos tipográficos: negritas, notas, cuerpo pequeño, espacios, abreviaturas		
Paginación		
Transcripción, presentación		
Tablas, cuadros, figuras y anexos		
Puntualidad		
EL TEXTO		
1) La introducción	3	
Adecuación del registro		
Delimitación del tema		
Formulación clara de objetivo		
Indicación clara de la justificación e importancia		
Presentación de la temática del trabajo		
2) El desarrollo	10	
Adecuación del registro		
Claridad en los términos		
Ordenación lógica de la información		
Estructura textual y párrafo: introducción, desarrollo, cierre		
Contiene datos relevantes e imprescindibles		
Exceso de información, enunciados contradictorios, repeticiones, lagunas o rupturas		
Cada párrafo trata una idea distinta		

Originalidad y creatividad		
Profundidad en la información		
Argumentación		
Capacidad de análisis y síntesis		
Relación texto – soporte, cita – referencia		
Relación ilustración – texto		
3) Cohesión	2	
Puntuación: ¿hay errores de puntuación, o ausencia de ellos?		
Conectores: ¿utiliza conjunciones, marcadores textuales o enlaces de oraciones y párrafos, o los usa incorrectamente?		
Referencias: anafóricas, catafóricas (uso de pronombres, p. e)		
Orden de los enunciados: las palabras y las frases están ordenadas de manera lógica y comprensible		
4) Gramática	2	
Faltas ortográficas, sintácticas y léxicas		
Complejidad sintáctica		
Variedad, riqueza y precisión léxica		
CALIFICACIÓN TOTAL	20	