

## **REFERENTES TEÓRICOS**

### **LA ESCRITURA COMO PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

En la vida académica pareciera como si la escritura no formara parte de los procesos de conocimiento, sino que fuera un instrumento más para hacer tareas impuestas por otros. Usualmente, cuando se escribe, se copia lo que otro dijo para cumplir con la presentación de un trabajo; poco o nada se escribe para reconocerse como sujeto que se piensa a sí mismo o piensa a los otros y que construye conocimiento en ese proceso. Para tratar de resolver este distanciamiento entre la escritura y el conocimiento en la universidad, se hace necesario cambiar la concepción de la escritura como una tarea más y asumirla como un proceso de construcción de conocimiento en distintos niveles.

Con el propósito de tener una comprensión amplia de un proceso tan complejo como el que nos ocupa, en este capítulo comenzamos con una revisión de lo que se ha planteado desde distintos modelos de la escritura como proceso sociocognitivo, destacando aquellos aspectos que consideramos más importantes para nuestra propuesta. Pasamos luego a plantear una perspectiva actual sobre el papel de la escritura en la educación superior, como proceso fundamental en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento y llamamos la atención sobre la necesidad de trabajar en los modos de escribir propios de cada disciplina. Finalmente, presentamos aquellos aspectos de la perspectiva metacognitiva que consideramos fundamentales para el desarrollo de nuestra propuesta.

## MODELOS DE ESCRITURA

La indagación sobre la composición escrita entendida como un proceso con funciones epistémicas es relativamente reciente, su surgimiento y evolución se han dado en los últimos cincuenta años. Alrededor de los años sesenta, los estudiosos empiezan a cuestionarse acerca del acto de escribir y de cómo son elaborados los textos escritos conducentes a la adquisición y transformación del conocimiento. Tradicionalmente, se planteaba el análisis de segmentos de la lengua como la oración, el párrafo y se hacía énfasis en aspectos formales como la ortografía y la puntuación (Vásquez, 1998 citado por Molano y López, 2007); los estudios hacían énfasis en la escritura como producto. Más adelante y como reacción, durante mucho tiempo, la investigación sobre escritura se enfocó en la dicotomía proceso/producto, en un marco fundamentalmente cognitivo. A finales de los ochenta y principios de los noventa, se comienzan a cuestionar los juicios acerca de la calidad de la escritura realizada sin una adecuada consideración del proceso desarrollado en un contexto sociocultural particular, en el que se establecen complejas relaciones e interacciones entre escritor, lector, texto y contexto. La incorporación de estos factores condujo a estudiar la escritura como proceso sociocognitivo.

En el marco sociocognitivo, destacamos en particular los trabajos de: Flower y Hayes de 1981 –publicado en español en 1996– y las elaboraciones posteriores de Flower (entre 1989 y 1993) y de Hayes (1996); Bereiter y Scardamalia (1987) y Scardamalia y Bereiter (1992); Cassany (1995 y 1999) y los trabajos sobre el proceso de escritura desde una perspectiva metalingüística coordinados por Marta Miliam y Anna Camps (2000).

### **La propuesta de Flower y Hayes**

Estos autores propusieron “una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición” (1981: 77), basada en su trabajo de análisis de protocolos de “escritores en acción”. En esta primera propuesta de la escritura como proceso cognitivo, aunque criticada por hacer demasiado énfasis en lo cognitivo y no considerar la relación del sujeto con el contexto de producción textual, sobresale ya una concepción de la composición escrita estrechamente articulada con los procesos de pensamiento, organizados y “orquestados” por el escritor en el acto mismo de la construcción de su escrito, con el fin de lograr unos objetivos propios. Además de estas características, que siguen siendo fundamentales en la concepción actual de la escritura, los autores plantean que el proceso de composición está constituido por un conjunto de subprocesos organizados jerárquicamente en un sistema flexible en el que no se establece un orden rígido y fijo. De esta manera, durante el proceso de composición, el escritor puede recurrir,

en distintos momentos, según se lo exija el mismo proceso, a los distintos subprocesos que participan en la construcción del texto escrito. Consideramos, entonces, que estas características de la propuesta inicial de Flower y Hayes constituyen un aporte esencial a la noción de la escritura como proceso, ya que reflejan de un modo más cercano lo que los escritores hacen permanentemente en su acto de composición, en oposición a perspectivas anteriores en las que el énfasis seguía siendo el producto, al plantear la composición como un proceso lineal que se desarrolla en las etapas de pre-escritura, escritura y re-escritura, en un orden fijo, en el que cada etapa es terminal y solamente puede ocurrir cuando la anterior se ha completado.

En esta propuesta de Flower y Hayes, el acto de redactar depende de tres aspectos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo de quien escribe y los procesos de escritura propiamente dichos. Lo que los autores proponen como *el ambiente de trabajo* corresponde a lo que se conoce como el contexto o situación de comunicación particular que incluye consideraciones en cuanto al tópico sobre el que se escribe, la audiencia potencial y el objetivo o intención de quien escribe, es decir, *el problema retórico*, así como el texto que se va generando, el que también impone sus propias limitaciones al proceso de composición. La memoria a largo plazo tiene que ver con el conocimiento previo del sujeto, en sus distintas dimensiones (lingüístico, temático, sobre su interlocutor, sobre los modos de escribir), pero también, según los autores, incluye recursos externos como libros y otros textos a los que puede acudir el escritor para documentarse más y lograr un proceso más eficaz; estos asuntos tienen que ver con *el problema del contenido*. En cuanto a *la escritura* propiamente dicha, ésta está compuesta por tres procesos básicos: planificación, traducción y examen que, como decíamos previamente, son recurrentes y el escritor acude a cada uno de éstos según las exigencias que el mismo proceso le va imponiendo. De esta manera, en un proceso permanente de control, el escritor, a medida que escribe, verifica el progreso y decide en qué momento pasa de un proceso a otro y puede incluso modificar, según los logros que va obteniendo, decisiones previamente tomadas tanto en la traducción como en la misma planificación. De estos planteamientos, nos interesa destacar que en el proceso de revisión permanente el escritor intenta resolver tanto el problema de contenido como el retórico, asuntos que están estrechamente articulados, de tal manera que algunas decisiones de carácter retórico obligan al escritor a modificar decisiones previas de contenido y viceversa.

Nos detendremos en lo que los autores plantean en cuanto a los procesos básicos de la composición por considerarlos fundamentales en nuestra propuesta. *La planificación* corresponde a la representación inicial que el

escritor se hace del conocimiento necesario para su escritura, en términos tanto retóricos como de contenido, y está constituida por subprocesos como definición de objetivos, generación de ideas y organización preliminar de los elementos de información. En *la traducción o redacción* propiamente dicha, el escritor plasma sus ideas en lenguaje escrito, atendiendo a las exigencias tanto cognitivas como lingüísticas y retóricas propias de la composición escrita, para responder a una situación de comunicación específica. Esto hace que el proceso de redacción sea complejo y de gran exigencia cognitiva para el escritor, quien debe atender simultáneamente a distintos asuntos. *El examen* tiene que ver con la evaluación y la revisión de lo que se va escribiendo e implica una confrontación permanente con lo planificado para determinar el logro obtenido en términos retóricos y de contenido. Esta revisión se da conscientemente como resultado de una evaluación planificada en distintos momentos del proceso de composición, pero también puede ocurrir como resultado de lo que va ocurriendo durante el proceso mismo. Para asumir el proceso de composición de esta manera, se requiere *el control* permanente de su progreso, que le permite al escritor determinar en qué momento acude a un proceso o a otro y qué decisiones previas puede modificar o qué nuevas decisiones puede tomar. De esta propuesta resaltamos cómo los distintos procesos constitutivos del acto de componer pueden ocurrir en cualquier momento, según los resultados que se van obteniendo y cómo este proceso requiere de un escritor activo que se ocupa permanentemente de atender los asuntos retóricos y los de contenido, teniendo en cuenta siempre los elementos propios de la situación de comunicación particular: tópico, interlocutor, intención. Es importante destacar, además, la necesidad de que la revisión permanente sea considerada parte integral del proceso de composición y no simplemente como la etapa posterior a la redacción, como usualmente se ha asumido en los procesos de aula.

Entre 1989 y 1993, en respuesta a las críticas a su primer modelo, Flower propone una “teoría más interactiva de la escritura”, que se interesa no solamente por la cognición sino por condiciones externas a la tarea como lo contextual y lo social. Esta propuesta, que según la autora no pretende replantear la de 1981, sino ofrecer una visión más amplia, se sustenta en tres principios básicos: (1) el contexto guía la cognición ya que hace que se activen determinados conocimientos previos, expectativas y creencias y orienta la definición de objetivos, criterios y estrategias en el proceso de composición; (2) la cognición media el contexto: los procesos automatizados no son más que un reflejo de aprendizajes que emergen en situaciones específicas para responder a las exigencias del contexto; (3) una teoría interactiva debe reconocer tanto el poder mediador de la cognición como las claves directrices del contexto que guían la construcción del texto. De esta

manera, la autora intenta dirimir la polémica entre lo cognitivo y lo social y plantea que más que polemizar se trata de buscar teorías integradoras que permitan entender y describir el proceso de construcción del texto escrito, a partir de la articulación e interdependencia de lo cognitivo y el contexto social. La propuesta integradora de Flower hace énfasis en que escribir un texto es un proceso estratégico de resolución de un problema; por lo tanto, determinado el problema, se podrá saber qué hacer para resolverlo. En este proceso, *la conciencia* del sujeto escritor llega a ser fundamental para el proceso de producción textual, en el que el control permanente también es definitivo para la consecución de la tarea propuesta. Destacamos, entonces, la necesidad de que en las prácticas de aula se estimulen las estrategias metacognitivas de los sujetos, haciendo que se asuman como sujetos cognitivos, que desarrollen la conciencia de sus procesos y sientan que pueden controlarlos para la construcción del texto intentado. Los sujetos podrán, de esta manera, producir más y mejores textos, ser más reflexivos en el uso apropiado de los discursos y establecer una comunicación más efectiva con sus posibles lectores, que es uno de los objetivos fundamentales de nuestra propuesta.

Para el desarrollo del proceso de composición, la autora propone tres estrategias básicas: la primera es comprender la situación retórica, que requiere que el escritor sea consciente de a quién le escribe, por qué y para qué, así como lo que cree que pretenden encontrar sus lectores en el texto y, en este marco, define su posición como escritor. La segunda es adaptarse a las necesidades del lector, lo que implica la utilización de distintos recursos para el establecimiento de un diálogo con el lector que le permita lograr el fin propuesto. Por último, estrategias para el acto mismo de componer el texto: generación de ideas, monitoreo permanente y organización del pensamiento y la escritura como tal. Vemos cómo reaparecen aspectos importantes del proceso de composición que estaban presentes ya en su teoría de 1981: los problemas retórico y de contenido, la planificación y la revisión.

Posteriormente, Hayes (1996) agrega a las teorías anteriores otros elementos que considera claves para la escritura, entre los que se destacan el papel de la memoria de trabajo y sus subcomponentes, así como la motivación y los factores afectivos, como aspectos propios del individuo. Según el autor, la motivación, ligada a las metas, creencias y actitudes del sujeto, es fundamental para que éste pueda asumir eficazmente su proceso de producción textual, ya que ante la tarea de composición, él mismo evalúa el costo y beneficio de su trabajo, acorde con sus propósitos iniciales. De otra parte, aparecen también los factores sociales, propios de la situación de comunicación como la audiencia y el contexto de producción. Esta propuesta involucra tres funciones cognitivas esenciales, que en el proceso

de composición se articulan entre sí y se combinan estrechamente: la interpretación del texto, la reflexión y la producción. *La interpretación del texto* es un factor esencial en la escritura, ya que implica otros procesos cognitivos básicos para la composición escrita como la lectura, la escucha y la interpretación de gráficos. Se lee para comprender los textos, fuentes de información; se lee para comprender la tarea, ya que interpretar las consignas determina el éxito de la tarea; finalmente, se lee el mismo texto que se está construyendo para evaluarlo. *La reflexión*, actividad permanente de quien escribe, involucra procesos cognitivos como formulación de objetivos, generación y organización de ideas, solución de problemas, toma de decisiones e inferencias y le permite al escritor revisar y modificar sus representaciones previas. *La producción textual* consiste en poner las representaciones que surgen en el contexto de la tarea específica en un texto escrito de acuerdo con las restricciones que impone el discurso, como la conexión, la cohesión y la modalización. Como hemos querido mostrar, esta propuesta es más completa e inclusiva que la propuesta inicial de 1981, pero recoge algunos aspectos de la anterior, aunque presentados de otra forma. Según lo expresado por el mismo autor (1996: 11), los procesos cognitivos propios de la composición se han reorganizado, de forma que la interpretación del texto corresponde a la revisión en la primera propuesta, mientras que la reflexión integra la planificación y la producción del texto integra la traducción.

Vemos, entonces, que esta propuesta, aunque incluye los aspectos sociales, sigue siendo cognitiva, tal como el mismo autor lo expresa en respuesta a las críticas que insisten en aseverar que la perspectiva cognitiva de la escritura ya no es apropiada, como si todo se pudiese explicar, exclusivamente, desde lo social (1996: 22). Tenemos así una concepción de la escritura como un acto comunicativo que depende de una combinación apropiada de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos y que como actividad creativa requiere de la motivación, así como de los procesos cognitivos y de memoria propios de una actividad intelectual. Esta concepción del proceso de composición es pertinente para el trabajo que planteamos, ya que refleja, en todas sus dimensiones, la tarea compleja que el sujeto que escribe intenta resolver para lograr unos objetivos previstos.

#### **Los trabajos de Scardamalia y Bereiter**

En la misma línea de la escritura como proceso cognitivo, Bereiter y Scardamalia (1987) y posteriormente Scardamalia y Bereiter (1992) plantean dos modelos del proceso de escritura, *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, que reflejan la manera como el sujeto introduce y maneja el conocimiento en su proceso de composición y, fundamentalmente, lo que pasa con ese conocimiento durante el proceso mismo. Su

propuesta es el resultado de investigaciones de varios años con escritores novatos y expertos, con el propósito de comparar los modos de escribir de cada uno de estos grupos. Como resultado, el modelo *decir el conocimiento* explica los procesos de escritura inmadura, mientras que el de *transformar el conocimiento* corresponde a los de escritura madura. Nos parece importante destacar que, de acuerdo con lo planteado por los autores, es necesario desarrollar prácticas de aula que permitan que los estudiantes pasen del modelo de decir al de transformar, como “un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los estudiantes desarrollan el conocimiento” (1992: 45). En relación con este objetivo, es necesario aclarar que la transición del primer modelo al segundo no es un proceso simple de crecimiento, que se va dando con la sola práctica, sino de verdadera reconstrucción cognitiva, que va de la mano con la construcción de conocimiento y conduce a estructuras cualitativamente diferentes, aspectos centrales de nuestra propuesta.

Mientras en el modelo de *decir el conocimiento* el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe sobre un tópico, sin necesidad de una planificación, puesto que no asume la escritura como un problema que hay que resolver, en el de *transformar el conocimiento* el proceso de escritura se realiza a partir del análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos para su resolución, lo que implica atender simultáneamente al espacio del contenido y al espacio retórico. La solución del problema que plantea la composición de un texto implica la ejecución de una serie de operaciones que permiten pasar de un estado de conocimiento a otro. Así, en *el espacio del contenido*, alrededor del tópico de la composición, el escritor determina su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decide, entonces, lo que aún necesita investigar sobre el asunto para cumplir los propósitos establecidos. En *el espacio retórico*, se dispone a lograr sus objetivos discursivos: expresar lo que pretende en un determinado tipo de texto, de acuerdo con su intención y la audiencia a la cual se dirige. Los procesos anteriores implican no solamente planear, sino reflexionar y autorregular la producción del texto durante su desarrollo. Vemos, entonces, cómo en el proceso de “decir-pensar”, no hace falta el control permanente, que sí es fundamental en el proceso de transformar, ya que se trata de poner en marcha cierta información activada por las pistas de la tarea que, gracias a una actividad propagadora, continúa hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria, en una “prosa basada en el escritor” (Flower, 1979 citado por Bereiter y Scardamalia, 1992), ya que no hay conciencia de un interlocutor.

En el modelo de *transformar el conocimiento*, los autores mantienen la intervención de los tres procesos básicos en la composición: planifica-

ción, elaboración de borradores y revisión, con características similares a las planteadas en el modelo de Flower y Hayes. En cuanto a la revisión, los autores han encontrado que puede aparecer en el modelo de decir, aunque la tendencia es que los estudiantes la evitan por considerarla algo adicional, diferente del proceso de escritura y cuando está presente no es realmente significativa, sino más bien de carácter “cosmético” o simples “añadiduras”, más que verdaderas transformaciones. Un aspecto importante que hay que destacar, en el paso de decir a transformar, es que no basta con la exposición a experiencias ricas y variadas de composición, sino que es necesario que el sujeto re–piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos diferentes a la sola generación de datos, para lo que los autores plantean los “ciclos reflexivos” permanentes con funciones evaluativas. Vemos cómo, de esta manera, la reflexión sistemática induce al escritor a generar espacios de problemas retóricos y de contenido, en la medida en que el desarrollo de su composición le va mostrando la necesidad de evaluar sus objetivos, reelaborar sus ideas, generar otras o establecer nuevas relaciones para lograr los objetivos previstos. Se trata, entonces, siguiendo a los autores (1987: 363), de orientar a los estudiantes a desarrollar las competencias de alto nivel, usualmente reservadas para los profesores: qué vale la pena aprender y cómo se relaciona con lo previamente aprendido; articular las actividades propuestas con las necesidades e intereses de los estudiantes; reconocer los visos de originalidad en el trabajo de los estudiantes y convertirlos en producciones exitosas; hacer las preguntas claves y revelar las premisas ocultas.

Nos interesa resaltar de esta propuesta la función epistémica de la escritura, al ligarla estrechamente con la construcción/transformación de conocimiento, que se logra en el proceso mismo de composición de un texto escrito y que implica un escritor activo que requiere de un repertorio lingüístico, cognitivo y discursivo que le permita moverse tanto en el espacio del contenido como en el retórico. Aún más, como en el modelo de Flower y Hayes, las transformaciones en el espacio del contenido exigen, usualmente, transformaciones en el espacio retórico y viceversa, en un proceso en espiral que lleva a que el sujeto que escribe pase de un estado de conocimiento a otro más avanzado. Finalmente, destacamos la necesidad de la reflexión permanente durante el proceso de composición, sobre el proceso como tal y sus distintos componentes, así como sobre el producto que se va logrando, puesto que la práctica por sí sola no garantiza que el estudiante–escritor se apropie del proceso y lo internalice. Estos aspectos nos remiten a lo que se plantea desde las teorías metacognitivas, en términos de la necesidad de desarrollar la conciencia sobre el proceso de composición para, entonces, lograr asumir el control y la regulación de dichos procesos durante su ejecución. Así que, dentro de esta concepción

de la escritura estrechamente articulada con el pensamiento y la construcción de conocimiento, en las distintas dimensiones –lingüística, cognitiva, discursiva– desarrollamos nuestra propuesta de trabajo en el aula, con un objetivo didáctico múltiple: aprender unos modos específicos de escribir al tiempo que se aprende sobre una temática particular y sobre la lengua.

#### **Los trabajos de Daniel Cassany**

Dentro de los estudios e investigaciones recientes sobre los procesos de escritura tenemos en cuenta, también, a Daniel Cassany, particularmente los textos *La cocina de la escritura* (1995) y *Construir la escritura* (1999). El primero desarrolla de manera detallada lo que podemos considerar un conocimiento claro y profundo sobre los elementos de la lengua y sobre algunas estrategias de composición con el objetivo de acercar a los escritores al conocimiento formal de la lengua escrita y de encontrar solución a algunos de los problemas generales que enfrenta el escritor: organizar las partes del texto de acuerdo con los objetivos de la tarea, el reto de la página en blanco y cómo elaborar algunos tipos de textos. Para nuestro estudio nos interesa, además de los aspectos anteriores, lo que el autor plantea sobre la planeación del texto escrito y su proceso de composición, aspectos que están en la misma línea de lo planteado por los autores previamente reseñados. Además de esto, su propuesta sirve de complemento a las teorías de Flower y Hayes y de Bereiter y Scardamalia, ya que Cassany propone estrategias para trabajar específicamente aspectos lingüísticos y discursivos que dichos autores no abordan puntualmente.

Desde una perspectiva más psicosociolingüística, en su libro *Construir la escritura*, Cassany plantea la escritura, “instrumento de aprendizaje”, como “una manifestación de la actividad lingüística humana” (1999: 24), que comparte rasgos fundamentales de la comunicación verbal, entre los que queremos destacar: una intención comunicativa que orienta la definición de objetivos y las actividades para su consecución; un contexto con unas circunstancias e interlocutores específicos que comparten unos intereses y un código común; el hecho de ser un proceso dinámico y abierto de construcción de significados, a partir de la interacción de los interlocutores y de sus conocimientos previos con el texto en construcción; es un discurso organizado, constituido por unidades de distinto nivel, estructuradas e identificables; no es un producto homogéneo ni singular, sino polifónico e intertextual, puesto que responde a distintos contextos sociales, cada uno de éstos con una tradición discursiva propia, que refleja una acumulación cultural de usos discursivos. Además de la habilidad de redactar, el proceso de escritura necesita de la lectura, de la comprensión y de la expresión oral, constituyéndose así en la “habilidad lingüística más compleja, porque requiere el uso instrumental del resto de destrezas” (1999: 39).

A partir de estos planteamientos pragmáticos y discursivos de la escritura, con los que intenta mostrar la escritura como una “técnica” diversa, útil y moderna, presente en todas las disciplinas del saber y con componentes tanto cognitivos como lingüísticos que van más allá de lo puramente formal y normativo, Cassany propone unos fundamentos metodológicos para enseñar y para evaluar la escritura y unas actividades orientadas a escribir para aprender. Nos interesa resaltar de esta propuesta el papel que se le otorga al aprendizaje de la escritura en contextos significativos para el estudiante, en los que se hace énfasis en la interacción de los distintos factores propios de un contexto particular de comunicación y que hacen del acto de escribir un aprendizaje. Así mismo, destacamos la posibilidad de que la revisión, como parte importante del proceso de escritura, sea asumida entre iguales, puesto que permite desarrollar mejores procesos de aprendizaje de la escritura y exige la revisión de las habilidades pragmáticas y discursivas requeridas para una comunicación escrita adecuada. Además de lo anterior, la articulación de la escritura con espacios de aprendizaje de las distintas disciplinas ofrece una visión más auténtica de la escritura y de su función epistémica, lo que implica, citando a Cassany, la necesidad de “enseñar a escribir como verbo transitivo” (1999: 35), puesto que en la vida real se escriben textos concretos en situaciones particulares para lograr propósitos específicos.

Aunque Cassany no habla de metacognición, al hacer énfasis en una evaluación reflexiva, promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo de los textos sino de sus procesos de composición, asociamos su trabajo con el trabajo metacognitivo que busca que el sujeto controle, regule y valore los aspectos del proceso de construcción de los textos de una manera autónoma y consciente. Como lo habíamos expresado, en el proceso de composición del texto escrito, el sujeto está aprendiendo sobre la escritura (planificación, control y regulación del proceso y su evaluación continua), sobre el tema sobre el que escribe y sobre la lengua; es decir, hay aprendizaje tanto de los aspectos retóricos como de los aspectos de contenido y, sobre todo, del proceso mismo de escritura.

Como se puede ver, las teorías y los modelos descritos con anterioridad tienen entre sí algunos elementos similares y otros complementarios. A partir de ellos se puede definir la escritura como lo hace Parodi:

Los modelos cognitivos e interactivos propugnan una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista textual e interactiva del proceso de escritura conlleva a un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de

producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe al llevar a cabo una tarea autoasignada o impuesta por el medio, un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles (1999: 105).

Lo desarrollado hasta aquí nos permite considerar el texto escrito como un producto comunicativo y sociocultural, que implica un proceso de construcción cognitivo complejo que obliga al sujeto a reelaborar y a reorganizar su pensamiento –en un ejercicio metacognitivo– para convertirlo en lenguaje escrito. Para hacer esta conversión, el sujeto debe conocer y manejar con propiedad los elementos lingüísticos y extralingüísticos propios de la situación de comunicación en particular, para construir con ellos un producto creativo y original.

De esta manera, planteamos la escritura como una actividad epistémica, ya que obliga a conocer sobre el tópico, sobre la lengua, sobre el proceso de composición y sobre los textos para organizar las ideas, profundizar en el conocimiento, crear relaciones entre los distintos aspectos de la información y construir formas de expresarla con propiedad. Es por eso que a lo largo de este trabajo insistimos en la *función reestructuradora del pensamiento*, tal como la plantea Ong (1987), llevada a cabo por el escritor en el proceso de composición escrita. Consideramos, además, que el escritor para asumir la producción del texto debe recrear las condiciones extralingüísticas del proceso de comunicación que incluye al contexto y al interlocutor, ya que carece de sus respuestas inmediatas. Para llevar a cabo la tarea propuesta, el escritor debe seguir un proceso consciente de producción y usar unas estrategias que le permitan la regulación de dicho proceso. En este sentido, los procesos metacognitivos en los que se involucra le permiten al escritor el dominio de la situación de comunicación –*conciencia y control*– y, por lo tanto, le ayudan a resolver tanto el problema retórico como el de contenido que le plantea la composición del texto.

#### **La escritura desde una perspectiva metalingüística**

Nos referiremos, finalmente, a los estudios sobre el proceso de composición escrita desde una perspectiva metalingüística recopilados por Marta Miliam y Anna Camps (2000), puesto que hacen énfasis en la necesidad de investigar sobre las interrelaciones entre la escritura, el conocimiento sobre ella y la conciencia de uso por parte de los escritores, con el fin de abordar desde este marco los procesos de escritura en el aula. En estos trabajos se destaca la manera como, a partir de un proceso de escritura orientada al aprendizaje, son los estudiantes los encargados del control y de la regulación del mismo.

Según las autoras, en el aprendizaje efectivo, cuando se inicia un proceso estratégico para escribir, lo primero que se hace es definir con claridad

el propósito de la tarea y después se supervisa y se ejerce control sobre las actividades de ejecución; estas actividades de regulación son los elementos fundamentales para el desarrollo estratégico del proceso. Todas estas actividades –orientación, ejecución y control– se dirigen a la regulación del proceso, así que quienes conceptualizan y evalúan la ejecución de su tarea mientras escriben, fomentan su aprendizaje en distintos niveles: la lengua, la temática y el modo de escribir. Estos planteamientos sirven también como fundamento de nuestro trabajo, puesto que una teoría metalingüística de la escritura centra su interés en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, de lo que dicen, reflexionan y aprenden sobre la escritura, la lengua, los textos y todo aquello que influye de manera particular en la composición de un texto.

### **La escritura en la universidad**

En un mundo globalizado como el de hoy, en el que los avances tecnológicos han permitido que la información llegue a todos los rincones, fluya de manera acelerada y se mantenga en constante cambio, se hace acuciante que la educación se ocupe verdaderamente de la formación de sujetos que asuman una posición analítica y crítica frente a ese cúmulo de información disponible. En este sentido, la universidad, que busca formar profesionales idóneos, analíticos y críticos, debe responder de manera apropiada a los retos de esta sociedad del conocimiento, que exige el manejo de una diversidad de textos con un alto grado de abstracción y de complejidad creciente. La posibilidad de construir conocimiento a partir de estos textos exige, claramente, unos procesos de lectura y de escritura intencionales, orientados a la construcción de sentido y de conocimiento. Para ello, la universidad debe involucrarse en una reflexión crítica alrededor de lo que especialistas como Carlino, Lillis, Lea y Street, entre otros, denominan *alfabetización académica o literacia*<sup>1</sup>, que corresponde a los modos de leer y de escribir propios de las distintas áreas del conocimiento y que, por lo tanto, exhiben características particulares.

Respecto a esto, Lillis (2001) considera que la escritura académica, al igual que cualquier otra escritura, no es una posesión personal, sino un fenómeno social que tiene lugar dentro de una institución particular, con una historia y unos valores y prácticas particulares, que inciden en el manejo de la lengua de quien escribe. Para esta autora, la escritura académica o literacia es una acción socialmente situada y responde a formas particulares de significar; por lo tanto, está moldeada tanto por lo que el autor trae al acto de escribir, como por su comprensión del contexto socio-discursivo en el que está escribiendo. Según Lillis, la escritura está inscrita, ideoló-

---

<sup>1</sup> Término acuñado por los estudiosos del asunto, a partir del concepto de “literacy”, usado comúnmente en el inglés.

gicamente, en varios niveles: en la noción de lenguaje, en la importancia de construir sentido y en la naturaleza de las prácticas socioculturales. En este último nivel –el de las *prácticas sociodiscursivas de la literacia*– la escritura académica está ligada a lo que la gente hace con el lenguaje en el mundo material y social, a lo que tiende a repetirse o a convertirse en una rutina individual o de las instituciones sociales y, en un nivel más abstracto, a lo que vincula la literacia con las estructuras sociales en las que está inmersa y que ayuda a mantener. En este marco, Lillis plantea la noción de “contexto de situación” a partir de la visión de Fairclough (citado por Lillis, 2001), quien sostiene que para entender la construcción e interpretación de un texto se necesita reconocer la forma como el texto se inscribe en un contexto de situación particular. Esto requiere, según Fairclough, explorar tanto *el contexto inmediato* en que sucede un acto de habla (el lugar, los participantes y el momento en que se da) como *el contexto cultural* (la institución, la estructura social, la ideología, la tecnología), así como *las relaciones de poder* que tienen impacto en la naturaleza de la lengua en uso. Aspectos que nos remiten al concepto de cultura escrita y que, como lo plantea Lillis, están conectados a través del concepto de discurso.

A diferencia de lo que se piensa tradicionalmente, consideramos que la lectura y la escritura de textos en el ámbito universitario presentan sus propias exigencias, que no son las mismas de los niveles educativos anteriores, ya que los textos académicos abordan temáticas nuevas y de una complejidad y densidad mayor. Además de lo anterior, en la universidad se hace aún más evidente que los modos de leer y de escribir no son iguales en todos los ámbitos del saber (Carlino, 2002). En el caso particular de la escritura académica, como práctica inherente a toda comunidad alfabetizada, los últimos avances investigativos la muestran como una actividad cognitiva altamente compleja que exige un sujeto activo que se involucre conscientemente en una serie de procesos que tienen que ver no solamente con el manejo lingüístico y el tratamiento adecuado de unos contenidos, sino también con unos modos específicos de interpretarlos y de expresarlos con propiedad. Algunos investigadores (Lea y Stierer, 2000; Lillis, 2001; Carlino, 2005) aseguran que, puesto que la universidad exige adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento, hay que poner más atención a las prácticas discursivas a través de las cuales se constituyen las disciplinas y comunidades científicas.

Por otra parte, aunque la enseñanza y el aprendizaje formal de la lectura y la escritura se inician con las más tempranas actividades en la escuela, no podemos considerar que la comprensión y la producción del discurso escrito sean un asunto concluido, que se logra de una vez y para siempre, pues la alfabetización académica no es un estado sino un proceso (Carlino, 2002). A este respecto, debido a que la sociedad letrada demanda que

sus integrantes estén en permanente actualización, hay quienes consideran que la alfabetización se prolonga a lo largo de la vida y para ello necesitan conocer y manejar con propiedad diversos tipos de textos cuya principal característica es su complejidad creciente. De esta manera, la *literacia académica* se convierte en una de las competencias más importantes en la formación de profesionales idóneos. Sin embargo, no es ésta la manera como la universidad la asume y lo que se espera es que quien ingrese a la universidad con el ánimo de adquirir nuevos saberes responda por su cuenta a los complejos procesos de aprendizaje que allí se imparten, para cumplir las expectativas tanto de los directivos como de los docentes universitarios. Situación que se da quizás porque, como dice Cassany (2003), no existe una conciencia generalizada de que la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hacen a través del lenguaje verbal.

En cuanto a los estudiantes universitarios, pareciera ser que aún asumen la lectura y la escritura como mero “asunto escolar”: leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales; usualmente, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota, obtener un diploma, etc., pero sin una conciencia clara de por qué, para qué leen y escriben. Como lo expresa Carlino, no tienen un objetivo propio y tampoco tienen muy claro qué esperan sus profesores de sus lecturas y escrituras, simplemente “se les da para leer” (2005: 69). Esta situación es muchas veces propiciada por los profesores, quienes no solo la aceptan sino que parece no preocuparles y exigen a sus estudiantes que lean y escriban, esperando que colmen sus expectativas, pero no se ocupan de enseñarles cómo hacerlo. La experiencia en el medio universitario nos muestra que, tradicionalmente, ha existido la creencia de que entender y producir textos se consigue con la sola exposición a ellos y a través del tiempo, en el entendido de que, como otras “habilidades”, la lectura y la escritura se desarrollan con la sola práctica. Es común, entonces, que los docentes asuman que los estudiantes ingresan a la universidad con las competencias necesarias para comprender y producir textos académicos y que si aún no las han desarrollado, lo podrán hacer paralelamente con el aprendizaje de las diferentes disciplinas académicas, lo que refleja el desconocimiento del esfuerzo cognitivo mayor que exige la comprensión de contenidos nuevos y más complejos y la organización particular de los textos científicos y académicos.

En cuanto a la función de la escritura en la educación superior, ésta ocupa un lugar central y cumple y responde a diversos propósitos, de acuerdo con los contextos en que ocurre. Uno de ellos, aparentemente el más común, es facilitar los procesos de *memorización, o registro instrumental*, con propósitos de evaluación, como lo expresan Rincón, Narváez y Rolmán (2004), citando a Castelló (1997). Lo que sucede comúnmente en los

distintos niveles de escolaridad es que los alumnos toman notas en clase para luego reconstruir lo que escucharon, usualmente en situaciones de examen; de esta manera, este modo de escritura se ha constituido en el referente principal en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2002:79): "...la escritura se instaure como modo de producción y de reconstrucción del conocimiento..." y "...el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción". De igual manera, Coffin, Curry, Goodman, Hewings y Swann (2003) y Björk y Rissanen (1997) sostienen que, tanto en la escuela como en la universidad, la escritura se ha usado básicamente como una herramienta para la evaluación y que, por este motivo, los estudiantes de todos los niveles muestran poco entusiasmo cuando tienen que realizar tareas de escritura, puesto que no les son significativas.

En contraposición a esta función evaluadora, que es reflejo de una concepción particular que la educación ha tenido durante mucho tiempo sobre la lectura y la escritura, basada en teorías particulares del lenguaje y de la forma como éste se desarrolla, autores como Björk y Rissanen (1997) proponen un modelo que denominan *orientación del proceso*. Explican que, sin abandonar del todo la función evaluadora, la escritura debe orientarse a los procesos de pensamiento, lo que promueve el desarrollo del lenguaje, que, a su vez, es el que da forma y crea el conocimiento. Como dicen estos autores, los estudiantes deben involucrarse en la escritura académica desde los inicios de su vida universitaria, puesto que ésta les ayuda a construir conocimiento, a renovar sus esquemas mentales, a reflexionar sobre lo aprendido y también a profundizar en las materias de estudio y a desarrollar un pensamiento crítico; aspectos todos éstos que consideramos cruciales para el desarrollo tanto cognitivo y metacognitivo como personal y social.

Uno de los avances más significativos de los últimos años en el terreno del aprendizaje, ha sido el consenso acerca de la influencia de las estructuras cognoscitivas de los sujetos en cuanto a cómo se aprende. Ser consciente de lo que ya se sabe y utilizar ordenadamente este conocimiento previo es el mejor punto de partida para aprender más. En efecto, como sujetos cognitivos, actuamos en función de un conjunto de conocimientos que constituye la base de nuestra actividad cognitiva, a lo que Marrero (1993:245) denomina las teorías implícitas: "[...] teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica". En este sentido, la lectura y la escritura no son sólo canales de comunicación del conocimiento sino herramientas para la elaboración

cognitiva y, por lo tanto, las actividades de comprensión y de producción de textos implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

En esta misma línea, es urgente que la escritura en el contexto de la educación superior, además de evaluar, cumpla otros propósitos propios de la alfabetización académica. Como lo plantean Lea y Stierer (2000), aprender en la universidad implica adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento. Así, la lectura y la escritura se constituyen en procesos centrales en cada disciplina, ya que median en el aprendizaje de nuevas temáticas y en el desarrollo de los conocimientos propios de las nuevas áreas de estudio. De igual manera, Coffin y otros (2003) aseveran que la escritura juega un papel importante en cualquier disciplina académica cuando se trata de adquirir nuevos conocimientos, puesto que ayuda a desarrollar la habilidad para pensar en la disciplina y a desarrollar habilidades metacognitivas de reflexión, propias del proceso de aprendizaje. Así mismo, recalcan que la escritura permite a los individuos integrarse en una comunidad disciplinaria particular, en la que se utilizan modos de comunicación especializados para construir, transmitir y evaluar ideas.

Para cumplir con las exigencias propias de la universidad, el estudiante debe predisponerse a la construcción de nuevos saberes, proceso que requiere el manejo adecuado no solamente de ciertos conceptos fundamentales en la disciplina, sino de unas formas particulares de articularlos, de organizarlos y de comunicarlos. Los estudios universitarios exigen un cambio cognitivo complejo de parte de los estudiantes para que lleguen a convertirse en pensadores y analizadores de textos académicos que usualmente se derivan de textos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio, situación que es similar en el caso de la escritura. El estudiante tiene que involucrarse, entonces, con textos que, por estar contruidos para una audiencia diferente, dan por supuesto y omiten lo que él aún no sabe, lo que dificulta su proceso de aprendizaje. Como lo plantea Carlino (2005), el predominio de estos implícitos, tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas de lectura y de escritura requeridas, imponen obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

En el marco delineado arriba, queremos destacar el supuesto falso de que a los estudiantes que llegan a la universidad no hay que enseñarles a leer y a escribir, puesto que éstas son habilidades que deben haber adquirido en los niveles anteriores o que lo que hay que ofrecerles en la universidad son “cursos remediales”; esto constituye un desconocimiento de las exigencias que la educación superior demanda de sus estudiantes: modos de leer y de escribir diferentes propios de una cultura académica con características particulares y contenidos nuevos. No podemos seguir

asumiendo la lectura como “una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos”, como lo cuestiona Carlino (2005: 85), y lo mismo se aplica a la escritura académica. En el ámbito universitario, tanto la lectura como la escritura están ubicadas en una disciplina particular y estrechamente ligadas con unas temáticas, una estructura conceptual particular, unos modos específicos de problematizar y de categorizar el conocimiento y unas metodologías propias de la disciplina. Se olvida que los estudiantes no están listos para responder a estas exigencias por sus escasos conocimientos previos sobre las temáticas y sobre los modos de organizar, de producir y de expresar ese conocimiento. Podemos hablar, entonces, de un “desencuentro” entre el repertorio exigido al estudiante y el que éste trae (Carlino 2005), lo que hace difícil que realmente se pueda involucrar en la construcción de sentido a través de la lectura y la escritura de los textos a los que se enfrenta.

El profesor de español difícilmente puede inducir claramente al estudiante en el aprendizaje de las diversas disciplinas. Solo puede brindarle elementos para hacer conciencia sobre la importancia de la lectura y de la escritura para el aprendizaje; brindarle herramientas y un manejo adecuado de la lengua en relación con los textos escritos y hacerlo reflexionar sobre sus propios procesos y sobre la necesidad de tener estrategias para sacarlo adelante. En este marco, consideramos que si la universidad quiere que su función misional de formación de profesionales idóneos sea realmente eficaz, debe ocuparse de que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académico-discursiva particular, enseñándoles los modos específicos de leer y de escribir propios de la disciplina, con la asignación del espacio requerido en los programas y en las clases. Por su parte, los profesores de las distintas asignaturas disciplinarias necesitan mostrar en el aula esos modos de leer y de escribir particulares y dedicar espacio en sus asignaturas para el análisis conjunto de las lecturas y escrituras de sus estudiantes, en un proceso de realimentación permanente. Teniendo en cuenta la exigencia cognitiva que el aprendizaje de contenidos nuevos demanda de los estudiantes universitarios, los profesores de las distintas áreas de conocimiento –y no solo los de lengua– son los llamados a asumir un verdadero compromiso en la formación profesional de sus estudiantes: ¿quién puede orientar mejores procesos de lectura y de escritura en un área de conocimiento en particular, que el profesor de esa área de conocimiento, que no sólo posee el conocimiento pertinente, sino que ha adquirido las categorías de pensamiento propias de la disciplina y maneja con propiedad los modos de leer y de escribir de su comunidad académica y discursiva? Como lo plantea Carlino:

Los docentes, que disponemos de “repertorios” bibliográficos, contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y a enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos (2005: 71).

En cuanto a la tan mencionada “autonomía” en el aprendizaje, consideramos que ésta no es una capacidad espontánea y natural que se da autónomamente, sino que es un proceso de construcción que requiere de una orientación adecuada de parte de quienes la han logrado en sus años de formación y de experiencia profesional y hacen parte de una comunidad académica. Siguiendo a Pozo y Monereo, “No se trata de regalar la autonomía a los alumnos, de dejarles solos ante el problema, sino de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía” (2009: 66). De eso se trata, de guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, mientras el docente va cediendo el control tanto de los procesos mismos como de sus resultados.

En este sentido, los profesores universitarios debemos orientar los procesos de lectura y de escritura propios de nuestras asignaturas, a partir de nuestro conocimiento y del manejo apropiado de los textos que seleccionamos para el desarrollo de nuestros cursos. En esos procesos de lectura y de escritura modelados inicialmente por el profesor y de acompañamiento permanente de los procesos de nuestros estudiantes, éstos van a ir apropiándose de las estrategias pertinentes para integrarlas a su propio repertorio y, en este proceso, van asumiendo el control y la autorregulación de su lectura y escritura, como procesos intencionales para su aprendizaje y para la construcción de conocimiento. Una manera en que los docentes podemos asumir el andamiaje de las prácticas de lectura y de escritura de nuestros estudiantes, como lo señala Carlino (2005), es “apuntalar desde fuera el proceso de lectura de los estudiantes, de forma sostenida en el tiempo” y lo mismo se aplica para la escritura. En ambos casos es importante orientar procesos intencionales de construcción de conocimientos, propiciando situaciones significativas y ofreciéndoles modelos pertinentes.