

# La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura)

Alba Avilán Díaz

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora-Barinas

Aceptado: Noviembre 2003

## Resumen

Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura se originó a partir de investigaciones anteriores de la autora respecto al análisis de la escritura de estudiantes universitarios (Avilán 2001; Avilán et al. 2001 y Avilán y Pérez, 1998), en las que se detectaron las deficiencias en el uso de la lengua escrita. El problema, en este trabajo, consistió en la búsqueda de respuesta a una serie de interrogantes en torno de los espacios, los horarios, las dimensiones personales, circunstanciales y ambientales, las técnicas y las estrategias empleadas por los noveles escritores. Los objetivos generales fueron: analizar la producción escrita de los estudiantes universitarios como autores o productores de textos escritos, evidenciando los procesos u operaciones mentales subyacentes en la compleja actividad de escribir; y establecer aproximaciones para la construcción de una didáctica que orientara la producción escrita de los universitarios, con énfasis en los procesos mentales.

**Palabras clave:** Escritura, Cognición, Aprender a escribir.

\*\*\*

## Abstract

**THE WRITING: COGNITIVE BOARDING. (TOWARD THE CONSTRUCTION OF A COGNITIVE DIDACTICS OF THE WRITING)**

Toward the construction of a cognitive didactic of the writing, and based on previous author's investigations on the analysis of the writing of university students, who had deficiencies in the written language. The problem in this work consisted on the search of answers to a series of queries about spaces, time, personal, incidental, environmental, technical dimensions and strategies used by the beginner writers. The used methodology was of qualitative type focused on ethnography. The techniques of participant observation and interviews were applied using instruments like: observation record, questionnaire, photos, videotape, recordings. The applied analysis technique was the triangulation. The most important conclusion is that it is necessary to teach students to write from first levels of education, understanding writing as a cognitive process that needs the accompaniment of the instructor and the assimilation of the drafts like a necessary phase in the process to produce well written texts.

**Key words:** Writing, Cognition, To learn how to write.

\*\*\*

## Résumé

**L'ÉCRITURE: APPROCHE COGNITIVE. (VERS LA CONSTRUCTION D'UNE DIDACTIQUE COGNITIVE DE L'ÉCRITURE)**

Vers la construction d'une didactique cognitive de l'écriture, est né à partir de recherches précédentes de l'auteur en ce qui concerne l'analyse de l'écriture des étudiants universitaires dont nous avons détecté les déficiences dans l'usage de la langue écrite. Le problème, dans ce travail, a tenu à la recherche de réponses à une suite de questions autour des espaces, des temps, des dimensions personnelles, des circonstances de l'environnement, techniques et des stratégies employées par les écrivains débutants. La méthodologie utilisée a été qualitative avec une optique ethnographique. Les techniques d'observation ont été des entretiens semi-structurés et elles ont été appliqués à travers des instruments: fiche d'observation, des questionnaires, des photos, des vidéo et des enregistrements. La technique d'analyse utilisée a été la triangulation. La conclusion la plus importante est: il faut apprendre à écrire depuis les premières années à l'école, en sachant que l'écriture est un processus cognitif lequel exige la présence du professeur et de l'assimilation des brouillons en tant que phase nécessaire du processus afin de produire de textes bien écrits. Enfin, si les professeurs ainsi que les étudiants échangent des idées sur le type de texte qu'ils écrivent et qu'ils participent active et d'une façon coopérative dans la construction de ce texte, les possibilités de satisfaction et de réussite devant la version final seront les meilleures.

**Mots-clés:** Écriture, Cognition, Apprendre à écrire.

*El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes para la construcción de un texto*

## La escritura: abordaje cognitivo

Con este trabajo se inicia una aproximación al abordaje cognitivo de la escritura, el cual se establece al realizar un acercamiento a los procesos cognitivos presentes en la producción de textos escritos por alumnos cursantes del nivel superior en el sistema educativo venezolano. El propósito final de un estudio de esta naturaleza sería el de formular una didáctica cognitiva de la escritura, la cual, guiada por el itinerario mental de los procesos requeridos para la construcción de producciones escritas, le sirva a los profesores universitarios para enseñar a escribir.

Un estudio de los procesos del pensamiento que ocurren durante la escritura y la manera de abordar la enseñanza de la misma implica detenerse a revisar los comportamientos de los estudiantes cuando están dispuestos a escribir, y el de los docentes cuando les exigen trabajos escritos. Siempre se parte de las deficiencias que los estudiantes presentan ante el hecho de la escritura y se ha llegado a concluir que las fallas que éstos muestran en el uso del lenguaje escrito han sido permanentes en su formación. En las universidades, por ejemplo, las exigencias para que elaboren el diseño de una investigación, su ejecución y la realización del informe final tienen estrecha relación con el dominio de la escritura que el alumno haya alcanzado desde su primera escolaridad hasta este nivel educativo.

Cuando los estudiantes, próximos a egresar de la Universidad, terminan sus escritos, presentan versiones totalmente desarticuladas y plagadas de errores ortográficos. Al leerlas, muestran angustia y quedan hechos un mar de dudas y temores. Las frases más frecuentes entre ellos son: «No sé escribir», «Sé que todo está mal, pero ni siquiera sé qué es lo que está mal y por qué». Hasta aquí, debe quedar claro que una cosa son las dudas que provienen del nivel analítico del informe, y otra son las dudas que provienen de la especificidad de la tarea de escribir. A esta altura, no se le puede echar la culpa exclusivamente al bachillerato, porque el alumno está terminando su carrera y está culminando sus

estudios universitarios para obtener un título. Es aquí donde entra la necesidad de que los docentes para enseñar a escribir deben desarrollar un trabajo interdisciplinario, con apoyo efectivo y afectivo durante todo el desarrollo de la carrera.

Los estudios de postgrado exigen una tesina o una tesis para obtener el título profesional, y cuando el estudiante del nivel superior se propone realizarla, se le presentan tantas dificultades en la tarea de escribir que, por lo general, no concluyen sus estudios. Elaborar un trabajo de este tipo pone en juego las habilidades y gustos por la lectura y la escritura. El síndrome de TMT («Todo Menos Tesis») prolonga la duración teórica de la carrera y esto ocurre por deficiencias en las actividades de escritura. Cuando hay que producir el discurso académico escrito, el bloqueo y pesimismo ante la imperiosa necesidad de producir un escrito coherente destruye los ánimos y deseos de graduarse de estos estudiantes. Para nadie es un secreto que, cuando el alumno va a escribir su tesis, debe ceñirse a una serie de normas y técnicas estipuladas por la Institución, para la construcción del discurso escrito; además del dominio que debe haber alcanzado en todos los planos lingüísticos (gramática, sintaxis, semántica, morfología) de su habla materna. Hay dificultades que evidencian la necesidad de que los profesores incrementen las acciones que puedan contribuir con la producción de mejores exposiciones y textos científicos con argumentaciones válidas.

Pero no solo se trata de pulsar las dificultades que enfrentan los alumnos, sino que cualquier trabajo escrito (informe, reseña, examen) que se les asigne a los recién egresados del nivel de Media y Diversificada, implica correcciones de toda índole: sintácticas, ortográficas, semánticas, de redacción, de presentación, de estilo. La preocupación de los padres, de los educadores y de los mismos potenciales escritores nos indica el camino que se propone recorrer con este trabajo: ¿qué ocurre en las personas cuando quieren escribir sus pensamientos?, ¿qué saben y qué desconocen acerca de la escritura? Con estas grandes dudas se realizó una investi-

gación que siguió el procedimiento que se describe a continuación.

## Metodología

El tipo de investigación empleada fue *cualitativa*, con base en la investigación *etnográfica*, es decir, las descripciones acerca de la acción de escribir surgieron del empleo de las técnicas de observación y entrevistas y de los instrumentos más variados: cuestionario, formatos para registrar observaciones, grabaciones de conversaciones acerca de fotos y vídeos, plantilla para el análisis de textos escritos. Éstos se centraron en la observación, registro y análisis del lenguaje escrito. Los sujetos del estudio se seleccionaron de grupos de estudiantes en situación de escritura desde los primeros hasta el último semestre de Universidad, para garantizar que estuvieran representados todos los estudiantes universitarios. El registro de cada participante se anotaba bajo un código diseñado a tales efectos con el fin de resguardar la objetividad de las informaciones siguiendo las orientaciones de Martínez (1998), que recomienda preservar la confidencialidad y el anonimato de las personas y lugares estudiados, puesto que así se evitan problemas y consecuencias posteriores desagradables.

Los estudiantes fueron observados durante sesiones ordinarias de clases, cuando estaban en situación de producción escrita; estas observaciones las realizaba el docente de aula o la docente-investigadora. Las sesiones de observación variaban en tiempo y lugares. Cada producción servía para la reflexión. Paralelamente, se realizaban las observaciones, y en función de éstas, las entrevistas. Todo este registro permitía ir construyendo las historias como escritores de los participantes.

Con todos los alumnos se siguieron las mismas pautas: crear una situación de escritura, corregirla con una plantilla, observarlos y tomar fotos cuando estaban realizando el acto de la escritura, y conversar con ellos –durante y después– acerca de sus pensamientos y actitudes en el momento de escribir.

Cada vez que se aplicaba una estrategia de producción y de reflexión se tomaban fotos y se registraba la actuación de los estudiantes y de la investigadora, con el fin de aplicar, posteriormente, la técnica conocida como triangulación. Las técnicas e instrumentos empleados fueron sólo dos: observa-

**«Resultó de profundo interés observar que todos los estudiantes al escribir presentan las mismas dudas, las mismas dificultades en el uso de las destrezas y el mismo desconocimiento de las etapas del proceso...»**

ción (ficha de observación, producciones escritas, video, grabaciones, fotos) y entrevistas (guión no estructurado). Para la validez y fiabilidad de los instrumentos se partió de las categorías generales «procesos cognitivos» y «escritura de estudiantes universitarios». En este sentido, se elaboraron variados y muchos registros descriptivos que ayudarían a regular los procesos en estudio. Así se llevaron como registros: fichas de observación, análisis de producciones escritas, fotos y videos que permitirían observar el proceso. La validez tuvo más que ver con la riqueza de la información de los casos seleccionados y la capacidad de observación y análisis del investigador, que con el tamaño de las muestras.

Para el análisis de los datos se utilizó la triangulación metodológica definida como una técnica que busca la explicación de las coincidencias de los puntos de vista derivados de todos los registros. La triangulación implicó reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al problema buscando en ella la explicación al problema estudiado.

## Resultados y discusión

Con este trabajo se planteó una reactualización y renovación de las viejas concepciones acerca de la lengua escrita y de las didácticas empleadas para su enseñanza, con el propósito de ofrecer a los profesionales de la docencia los resultados obtenidos en ésta y en otras investigaciones que, a lo largo de las dos últimas décadas, se han realizado en torno a la lengua escrita.

En esta investigación se le dio importancia a los procesos en la adquisición de la lengua escrita y al empleo de estrategias para hacer de las aulas auténticas comunidades de buenos escritores y, como

consecuencia, buenos lectores. De hecho, todas estas nuevas informaciones están planteando un cambio en las concepciones de la lectura y escritura. Este cambio posibilitaría:

- El acercamiento a las últimas investigaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.
- El análisis e intercambio de datos, estudios, experiencias entre el profesorado, profundizando en los enfoques constructivista, funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua escrita.
- El uso de nuevas formas de enseñanza sobre la lengua escrita y su determinante repercusión en la calidad educativa.
- El estudio de los factores y las causas que influyen en que un elevado porcentaje de alumnos

concluya sus estudios con bajo nivel lector y escritor.

Resultó de profundo interés observar que todos los estudiantes al escribir presentan las mismas dudas, las mismas dificultades en el uso de las destrezas y el mismo desconocimiento de las etapas del proceso. Aun cuando algunos no perciben la complejidad y como tal no es asociada con una dificultad; otros, a los cuales el desarrollo de su pensamiento los ha hecho más perceptivos, si establecen como dificultades el desconocimiento de ciertos pasos, etapas, fases, condiciones, principios; o, simplemente, por el desarrollo alcanzado en el uso de su lenguaje, notan ciertas dificultades. He aquí el resultado de la aplicación del cuestionario:

[Tabla 1]  
Información de respuestas dadas por los estudiantes del nivel de Educación Superior

Pregunta Nº 1.- Intereses reales									
Si								No	
Provecho		Conveniencia			Ánimo		Otra		-
8		26			6		-		-
Pregunta Nº 2.- Necesidades									
Obligación			Orden indispensable				Voluntaria afección		
31			4				6		
Pregunta Nº 3.- Ambiente									
Cuarto			Estudio	Sala			Biblioteca	Comedor	
Escritorio	Cama	Otro		Sofa	Suelo	Otro		Mesa	Otro
3	21	-	-	-	-	-	3	13	-
Pregunta Nº 4.- Visitas a la biblioteca									
Si					No				
33					7				
Pregunta Nº 5.- Se hacen consultas o se pide ayuda cuando se escribe									
Si							No		
Profesor		Experto		Familiar			Otro		
5		-		27			-		8
Pregunta Nº 6.- Asistencia a cursos									
Si					No				
15					25				
Pregunta Nº 7.- Condiciones para escribir									
Por gusto		Como tarea			Obligación			Otra	
15		5			20			-	
Pregunta Nº 8.- Actitudes al escribir									
Agrado	Desagrado		Comodidad		Incomodidad		Seguridad		Inseguridad
3	9		2		13		1		12

[Tabla 1 - continuación...]  
 Información de respuestas dadas por los estudiantes del nivel de Educación Superior

Pregunta N° 9.- Consulta de material de apoyo								
Si						No		
Libros	Revistas	Trabajos	Otros					
25	3	5	-	7				
Pregunta N° 10.- Organización de ideas								
Si						No		
Comparar	Clasificar	Ordenar	Otro					
3	2	21	-	14				
Pregunta N° 11.- Análisis de ideas								
Si						No		
Partes	Elementos	Idea principal	Errores	Ejemplos	Otros			
5	-	12	7	8	-	8		
Pregunta N° 12.- Integración de ideas								
Si							No	
Síntesis	Resumen	Reestructura	Cuadros	Esquemas	Tablas	Diagramas	Otros	
5	21	-	2	3	1	-	-	8
Pregunta N° 13.- Modelo a imitar								
Si				No				
12				28				

Elaboración propia

Los estudiantes del nivel superior muestran mayor inclinación por la organización, análisis e integración de las ideas, pero aún siguen escribiendo más por obligación y como exigencia de la escolaridad, que como una necesidad de crecimiento intelectual propio. Tienen más conciencia que los estudiantes de los niveles inferiores acerca de lo que significa saber escribir, pero carecen de un conocimiento claro acerca de lo que es planificar, elaborar y revisar un texto escrito, la finalidad de la escritura y los destinatarios de sus escritos.

Los estudiantes, en general, son escritores inexpertos y como tales no utilizan conductas evaluativas que les permitan realizar con asertividad el subproceso de revisión, que proponen todos los modelos teóricos del proceso de la escritura. Evidencian escasa utilización de borradores previos a la composición final, y ante la necesidad de hacer varios borradores, se frustran y dan por concluida la vivencia del proceso; es decir, no escriben, consideran que no lo saben hacer y prefieren abandonar la práctica.

Por otra parte, cuando hacen la revisión en equipos, compartiendo, son mucho más competentes y atrevidos en relación con sus propuestas de revisión. Sin embargo, muy pocos planifican el contenido previo a la redacción y, cuando lo hacen, producen borradores que no muestran diferencias importantes entre unos y otros. Consideran pocos cambios a pesar de las observaciones hechas a un borrador en relación con la nueva versión. Por lo general, las redacciones muestran un proceso de una sola etapa: pensar y redactar en un solo bloque, lo que suele llamarse «escritura a chorros». Los estudiantes no han aprendido que la necesidad de actuar ordenadamente al expresarse por escrito es fundamental.

No obstante, cuando las actividades escriturales son realizadas entre ellos y el profesor, son mucho más eficaces, coincidiendo con el monitoreo propuesto en el modelo de Flowers y Hayes (1996).

Se comprueba que conocer los procesos mentales que se movilizan durante la producción y revisión de los escritos es muy útil para las actividades

didácticas referidas a la enseñanza de la escritura. La permanente deliberación y toma de decisiones antes, durante y después de la escritura de un texto, así como el acompañamiento de un experto, se evidencian como operaciones mentales insustituibles en la enseñanza de la lengua escrita.

La revisión (deliberación) y la reescritura (toma de decisiones) comportan una puesta en común en relación con el proceso de evaluación formativa, puesto que para revisar se evalúa, y si se evalúa de un modo constructivo, se puede revisar con criterios adecuados. En resumen, actuar sobre la representación de lo que es escribir, lo que es planificar, escribir, revisar y reescribir ayuda a encontrar la intervención didáctica adecuada para la activación de las estrategias específicas que precisa el proceso de aprendizaje global de la escritura.

De las entrevistas y aplicación de cuestionarios se pudieron construir algunas historias de los estudiantes como escritores. Respecto a estas historias se destacan informaciones en las que se aprecian el «antes» y «después» de los participantes en cuanto a la escritura, apreciándose en ellas auténticas evoluciones o avances en la escritura de los involucrados. En este sentido, se destaca la historia de un participante: 1-FC/MMU/8, para quien escribir se constituyó en una maravillosa aventura, que partió del caos y de la nada y se desarrolló como una capacidad intelectual inusual en él.

Este alumno manifestó inicialmente temor de expresar su pensamiento por escrito y, al final, no sólo publicó su texto, sino que se definió como «muy interesado en mantenerse activo en la escritura», por lo que este caso se considera relevante. Al principio, no se identificaba con situaciones de escritura, porque desde los primeros grados siempre era amonestado fuertemente por los trazos de su escritura y nunca escribía a menos que fuese una obligación de sus estudios. Por todo ello, al inicio de la investigación, éste no mostraba ningún interés por la escritura. Léanse algunas de sus opiniones:

«no creo que se pueda mejorar la forma de escribir simplemente con hablar sobre eso...»

«...escribir es muy difícil, cuando me manda la maestra a escribir alguna cosa, no me gusta porque sé que me voy a equivocar y ella me va a bajar la nota...»

Pues bien, al seguir su proceso, se nota evolución en sus escritos, la letra se hizo más redonda,

los trazos más legibles, las ideas más claras, las oraciones más largas; además, su reflexión acerca de la escritura fue más coherente con la idea original de que mayor conocimiento, más compañía y ejercicio mejoraría su escritura. Al final, los textos de este participante fueron mucho más interesantes.

En los siguientes apartados se recoge la discusión y el análisis realizado con esta investigación:

## Interés por la escritura

En su totalidad, los estudiantes manifestaron poseer intereses reales en relación con la atención especial que le han venido dedicando al hecho de intentar conocer y valorar sus producciones escritas. No obstante, en otras áreas de información se pudo constatar que, en la misma proporción, no asisten ni regular, ni permanentemente a cursos, talleres o experiencias de escritura de formación, ni particulares, ni colectivas, lo que permite pensar que quizás haya algunos aspectos que necesitan ser conversados con cada uno de los participantes.

En las entrevistas, para conocer esos aspectos de los que se hace mención en el párrafo anterior, se hicieron preguntas como las siguientes: ¿por qué consideras reales tus intereses pero no habías asistido nunca a cursos sobre escritura?, ¿por qué dices escribir más por conveniencia que por voluntaria aficción?, ¿crees que esa inclinación por considerar indispensable la escritura responde más a la enseñanza recibida durante toda tu formación escolar o a intereses muy particulares? De esa interacción se obtuvieron respuestas como:

«...escribo para cumplir con tareas asignadas por la universidad y para tomar apuntes de las clases...»(29-YM/MMU/10);

«Escribir para mí significa sacar buena nota en lo que me pidan en la Universidad, porque de los trabajos que entrego los profesores sacan mis calificaciones... (2-JZ/BMU/8)».

La interpretación que surge de estas respuestas evidencia que las necesidades académicas son distintas de las sociales, porque la universidad exige un ritmo de trabajo, y la casa, la calle, la vida, otro. Los estudiantes asumen las exigencias del entorno educativo como tareas específicas divorciadas de su día a día. Hacer un trabajo para entregar como parte de una evaluación parece colocar al estudiante en la obligatoria actitud de tener que entender que escribir

sólo es necesario para demostrar el cumplimiento de actividades universitarias. Al parecer, la universidad no le ha dado a la escritura su papel real, que, en este trabajo, se entiende como un propulsor del desarrollo intelectual y del pensamiento lógico efectivo.

### Ambientes para la escritura

Se entiende como ambiente el escenario o sitio y las condiciones en las que el estudiante ejerce el oficio de escribir. En este sentido, los ambientes que, según el cuestionario, con mayor frecuencia son empleados por el grupo en estudio, son el dormitorio, generalmente en la cama, y el comedor, específicamente en la mesa de comer. Todos los grupos de estudiantes de los diferentes semestres responden casi al unísono cuáles son esos escenarios en los que escribe. De donde se desprende que, para los estudiantes, cama y mesa son sitios que permiten mayormente escribir, pero se tendría que indagar respecto a cuán eficaces son estos sitios para que se presenten momentos especiales de la escritura.

Son «momentos especiales» aquellos en los que se activa el procesamiento intelectual avanzado de la información: el recuerdo, la meditación, la reflexión, la interpretación, la determinación. Se hizo interesante conocer si el no utilizar un escritorio personal, una mesa exclusiva para el estudio se debe a un hábito cultural o a falta de recursos. He aquí algunas de las respuestas obtenidas al respecto:

...¿por qué las trabas al escribir?, me hago mucho esa pregunta, ...creo que influye mucho el ambiente, a mi no me provoca escribir, a lo mejor si existiera un ambiente adecuado me inspiraría para escribir... el mejor sitio para escribir es la mesa, por la comodidad física. allí el cerebro produce más, ...mesa y naturaleza son dos cosas importantes para escribir...(1-FC/MMU/8);

...para escribir prefiero la cama por la privacidad que ésta brinda, por eso me acuesto en la cama, reflexiono y aprovecho para escribir y tratar de expresar un punto de vista muy personal, por eso comparto que escribir exige de momentos especiales dedicados sólo a la escritura y como tal me gusta estar solo, uno quiere estar solo...(2-JZ/BMU/8);

...cuando escribo lo hago en una mesa porque es más cómodo y desarrollo más concentración... (17-KP/MMU/8);

...creo que la comodidad de la cama en el cuarto tiene que ver con el silencio que se requiere para inspirarse a la hora de escribir... (23-AM/MBU/10);

Se desprende de estas respuestas que ellos entienden que escribir les pide momentos de concentración del pensamiento, de reflexión, entonces la soledad, la tranquilidad y la comodidad conceden esa atmósfera necesaria para que fluya la palabra escrita. Se recuerdan aquí dos de los mitos de la escritura de Smith (1981), que expresan: «La escritura es una actividad silenciosa», «La escritura es una actividad solitaria». Smith rebate esas ideas de soledad y silencio: «...la imagen de un escritor atento a su musa en una buhardilla o una celda es sentimentaloides e irreal»; «...la habilidad de escribir a solas, que se adquiere con la experiencia, no es siempre fácil o necesaria». En cambio, los estudiantes asumen el silencio y la soledad como necesarios para escribir. Con esto se ha de preguntar - con toda buena intención- , en la prehistoria de la producción de la escritura en la que se encuentran nuestros estudiantes, si los mitos tienen sentido. Por lo que ellos responden, parece que sí.

### La afectividad y la escritura

Por lo general, las personas consultan a alguien cuando necesitan que les revisen o ayuden a mejorar sus escritos, y en este caso ocurre igual. Lo que debería profundizarse, con las entrevistas, es qué tipo de ayuda solicitan, cómo plantean sus dudas, sobre qué tópicos y con qué frecuencia hacen consultas, por qué esa necesidad de buscar ayuda en torno a la palabra escrita. Pero lo más interesante es que la persona a la que acuden, en primera instancia, es un familiar, a saber: hermano, padres, tíos, en ese orden; y, en segunda instancia, a los amigos. Es necesario indagar respecto a esta relación entre los nexos de afectividad y el acto de la escritura. ¿Buscarán apoyo gramatical o apoyo psicológico? Al respecto, léanse algunas respuestas:

... cuando escribo no busco ayuda en las personas, sólo en los libros; a las personas como que les molesta ayudar a otros..., con la familia no busco ayuda..., si hay una persona hablando y

revisando lo que escribes tal vez te ayude a mejorar y eso hace importante la relación de afectividad, sí, si creo que el afecto ayude a uno a escribir, afecto por la persona a la que le vas a escribir y afecto de las personas que te van a corregir... (1-FC/MMU/8);

...creo que lo que se escribe necesita del apoyo o revisión de otros, ...lo afectivo se relaciona con la escritura, cuando yo escribo es porque lo siento, aunque cuando es obligatorio, repito o redacto dependiendo de lo que se ha explicado en clase, pero creo que si hay sentimiento, porque a veces rechazamos lo que escribimos o lo aceptamos según nos agrade o exprese lo que sentimos..(2-JZ/BMU/8);

Se entiende que para los estudiantes, y en general para las personas, el afecto es fundamental en el acercamiento que hacen a la escritura. En este sentido, llama poderosamente la atención la expresión: «los profesores no se cansan de decir que no se entiende lo que uno escribe, pero no hacen nada para ayudarnos...». Los profesores desempeñan un papel determinante en el desarrollo de la escritura de los alumnos: desde los primeros años de escolaridad, instalan en la mente de los alumnos la falsa idea de que la copia, la caligrafía y el dictado son prácticas de escrituras reales; luego, en la secundaria, asignan trabajos mal llamados ‘de investigación’, con los cuales los estudiantes escriben ideas sueltas, fragmentos de textos muy lejanos de ser ideas propias, y copian textos sin sentido para ellos; finalmente, en la universidad les cuestionan su escritura y critican fuertemente la falta de producción escrita original, de manera que en ninguno de los niveles del sistema educativo el estudiante recibe información y formación sobre lo que significa realmente escribir.

### Errores más comunes en la escritura

Entre los errores más comunes, un grupo muy representativo manifestó tener problemas con la ortografía. Éste es un problema de regular preocupación entre los mismos jóvenes estudiantes y entre los investigadores y el común de la gente. Se espera en este sentido que, al analizar las producciones escritas en su primera versión (después del primer

borrador corregido), se puedan comprobar fehacientemente datos que permitan confrontar a los estudiantes con el error e indagar respecto a las explicaciones que ellos le atribuyen. Se establece una relación directa entre el hecho de que hubiesen señalado el problema ortográfico en primera instancia con la conducta habitual de escuelas, liceos y universidades de corregir sólo la ortografía, concediéndole mucha importancia a este aspecto como único cuando de escribir se trata.

...mi escritura va de mal en peor...soy un abusador en cuanto a las normas y reglas de la escritura...cuando escribo no estoy pendiente, muchas veces, en diferenciar las mayúsculas de las minúsculas.. (1-FC/MMU/8);

...siempre confundo la b con la v y es difícil que corrija ese error... (14-KG/MBM/6);

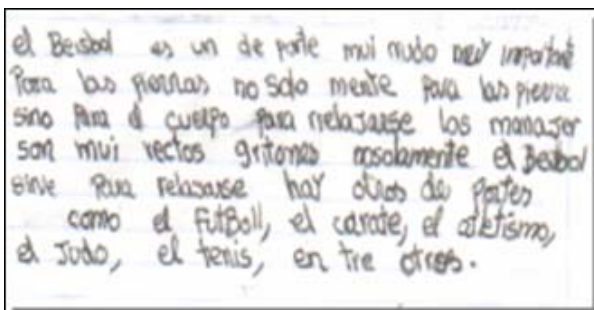
Uso constantemente el diccionario y aún así cometo errores, ¿por qué?...

-Mi mayor problema es de ortografía, por eso nunca escribo sin tener un diccionario a la mano..

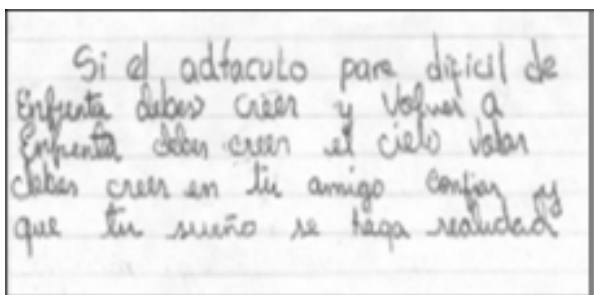
-Profesora, cómo resuelvo mis fallas de ortografía...» (Alumnos en conversación con la docente)

El segundo error más seleccionado por el grupo de estudiantes universitarios fue el vocabulario, pues al explicar muchas de sus fallas al escribir, se las endosan a la pobreza o carencia de términos sustitutos que les ayuden a aplicar otro léxico. El menos señalado fue el denominado como errores en la estructuración de sus escritos. Este término de estructuración se definió, en el instrumento, como orden entre las partes (introducción, desarrollo y cierre), y por las respuestas, parece deducirse que éste no es problema entre estos inexpertos escritores, porque ellos creen cumplir con estas partes en sus escritos. No obstante, sus escrituras no se muestran bien estructuradas, por lo que ésta fue una pregunta de profundo interés en las entrevistas: «Una vez revisadas tus escrituras, se observa que no están bien estructuradas las partes ¿a qué crees se deba tal deficiencia?, ¿reconoces que no están bien concebidas las partes de tus escritos?» Véanse este texto escrito con las observaciones sobre este asunto de las partes de un texto escrito:





No hay inicio, se desarrolla la idea sin explicitarla, se repiten expresiones, no se usan signos de puntuación donde se hace necesario y no hay un final o cierre. Lo mismo ocurre en el siguiente:



Además, léanse algunos de sus comentarios sobre sus escritos y sus percepciones acerca del porqué de sus fallas ante la escritura:

«...mi escritura va de mal en peor...soy un abusador en cuanto a las normas y reglas de la escritura... para escribir sobre un tema debo leer al respecto algún libro» (1-FC/MMU/8);

«al escribir siento mucho miedo, no sé cómo hacerlo» (49-MQ/MMU/4)

«...me gusta escribir, pero la flojera es mucha...» (2-JZ/BMU/8);

«...no me gusta mucho escribir...he tenido que desarrollar un poco más la escritura puesto que en la universidad se escribe mucho...» (25-GJ/MMU/10);

«...hay situaciones que me limitan y me cohiben en la escritura, como «la presión, la dificultad para organizar mis ideas» (6-GH/MAU/8);

«...me gusta escribir, pero me gustaría escribir mejor...considero que me falta aprender a escribir...» (7-JR/MBU/4);

«...me gusta escribir, pero muy poco...no sé escribir muy bien, porque no tengo buena redacción... y se me olvida fácilmente todo lo que quisiera

escribir, mantener información disponible en la cabeza para usarla en la escritura...es difícil» (9-KD/MMU/10);

«...a mí me gusta escribir...cuando comienzo a escribir pierdo la noción de límite de la escritura, porque comienzo con unas pocas líneas y termino escribiendo una página entera... simplemente me gusta escribir...» (13-MP/MMU/G);

De todo estos estos apartados, se pudiera extraer como significativo que los estudiantes universitarios reconocen que tienen:

**a) deficiencias escriturales, tales como:**

- letra ilegible
- dificultad para organizar ideas
- dificultad para escribir palabras con acento
- dificultad para comenzar a escribir
- dificultad para transformar el pensamiento en palabras

**b) insatisfacción con sus producciones, ejemplo:**

- escriben mal
- rompen lo que escriben
- reconocen su deficiente redacción
- desean aprender a escribir
- no entienden después lo que escriben

**c) reconocen lo exigente de la escritura:**

- en la universidad se les exige escribir mucho
- necesitan saber escribir bien

Los alumnos con todas estas dificultades para escribir muestran menos aprecio por esta actividad que sus compañeros que han resuelto estos problemas en la escritura. Con frecuencia, los que están aprendiendo a escribir perciben la escritura como una actividad frustrante, y fracasan continuamente en esta tarea. Se produce en ellos un círculo vicioso que no los deja progresar: el fracaso para escribir bien los desmotiva para cumplir con actividades que tengan que ver con la escritura; lo que a su vez, los lleva a la realización o desarrollo de una expresión escrita deficiente.

## Escribiendo para la publicación

A raíz de las opiniones de los grupos acerca de lo que sabían de tipos de textos, en sesiones sucesivas, se les pidió escribir un texto expositivo, enmarcado dentro del espíritu de una publicación y cuya temática podía ser libre. Este escrito, apenas, llegaría a ser el germen de una idea o tema mejor

desarrollado a lo largo de todo un proceso. De allí que los universitarios enunciaron el tema en general que abordarían para este ejercicio. Enseguida algunos de esos temas dentro de la generalidad del grupo:

- importancia de los textos literarios para uso de los maestros...
- los animales domésticos
- el porqué de tantos proyectos en educación que, al final, no se concretan en nada...
- mi experiencia en aula...
- consecuencias de la errada interpretación de los Proyectos Pedagógicos de Aula...
- elaboración de PPA en las escuelas unitarias y la inexistencia de una auténtica educación rural...
- Las plantas de agua
- Los planetas
- el porqué los estudiantes de pregrado no toman en serio su formación como maestros...
- la evaluación en los docentes de la primera etapa...
- cómo insertar, sin que haya rechazo ni recelos, a los niños de la calle en las escuelas...
- trabajo que realizan las escuelas bolivarianas...
- ¿hay interés del Estado por eliminar la educación básica privada?...

La escogencia del tema, como se puede observar, no fue problema para el grupo. Dieron muestras de mucha receptividad ante la tarea solicitada, por lo que fluyeron innumerables títulos que más tarde fueron afinándose poco a poco. Al final de la experiencia, todos comentaron querer volverla a vivir y, hasta el momento de la elaboración final del informe de esta investigación, han estado pendientes por comenzar otro proceso. Eso habla muy bien de la disponibilidad de los jóvenes por asumir, enfrentar y corregir sus deficiencias y, al mismo tiempo, apoya la tesis de que los maestros deben abrir espacios para la construcción de textos escritos en los que predomine el apoyo instructivo y afectivo para innovar y actuar con propiedad en la transformación de la realidad escritural de nuestros estudiantes.

Mientras los estudiantes escribían sus primeras ideas, al acercarme a sus sitios de producción, persona a persona, se grabaron comentarios respecto a consultas, intervenciones o preguntas sobre el proceso de escritura que estaban viviendo. Léanse algunos de ellos:

«...¿tengo que decidir el título antes de iniciar la escritura?» (16-MV/AAU/10);

«...me gusta escribir cuando estoy sola, así no puedo, me cuesta mucho...» (27-NG/MMM/2);

«...escribiendo me doy cuenta que quizás mi tema no le interese a las personas, cuando lo leo lo veo distinto...». (6-GH/MAU/8);

«qué voy a escribir, no tengo ni idea, será sobre la música moderna que eso si me gusta» (48-TR/MMU/6)

«...¿cómo hago para comenzar a escribir?, ¿tengo que hacer un plan?..». (15-GG/MMU/10);

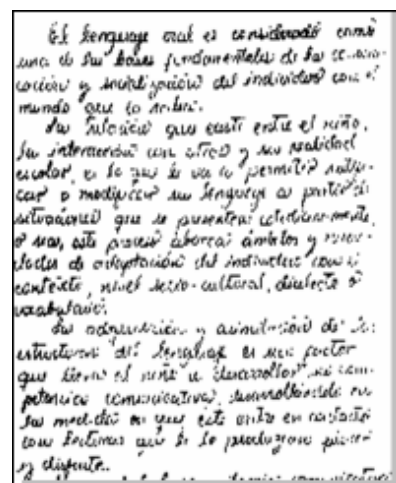
«... mi interés por aprender a escribir un texto depende de lo exigente que ese escrito deba ser...». (14-KG/MBM/6);

«creo que esto no va a quedar bien porque jamás he podido escribir sin errores, ahora lo voy a pensar mejor.» (84-YP/MMU/8)

«... uno debe escribir lo que uno siente y aunque me cuesta redactar, creo que debo hacerlo para darle salida a mis pensamientos.» (2-JZ/MBU/8)

Obsérvese, por las respuestas, que los estudiantes reconocen en el proceso de escritura: la planificación, la necesidad de acompañamiento, el pensar en un destinatario interesado en su mensaje. Asociar interés en escribir a la exigencia solicitada y, una vez más, sin quedar fuera de foco, el afecto y sentimiento: «uno debe escribir lo que uno siente». Por ello se vuelve como en un ciclo a redimensionar el apoyo afectivo que se necesita para emprender e ir revisando una actividad intelectual tan importante como es escribir. Se muestra a continuación uno de los textos producidos en esta parte del trabajo con el grupo:

Finalmente, al querer sistematizar un registro de



los procesos cognitivos que activan los estudiantes- autores o productores de textos escritos, con el fin de que esta actividad permita también comprender los mecanismos mentales (cognición) que subyacen a la conducta observable de escribir, se llevó el registro de las observaciones, se grabaron escenas, se entrevistó a los participantes. En fin, se concluye este trabajo resaltando el valor de la adquisición y consolidación del uso de la lengua escrita como una premisa fundamental para el desarrollo de las capacidades intelectuales. Así pues, leamos las siguientes conclusiones:

1. Por las observaciones realizadas, se nota que siguen coexistiendo dos maneras de enseñar la escritura: una que toma en cuenta el producto asociada a prácticas tradicionales; y otra, que valora el proceso, asociado a aspectos psicológicos, sin descuidar su repercusión en el producto final. En esta segunda, se enseña el proceso de escribir «escribiendo» y se valoran los procesos de planificación, redacción, revisión, reescritura y publicación.
2. Para escribir hay que planificar cuidadosamente la escritura, lo que mejora la calidad de los textos. En este sentido, los factores psicológicos son claves, y se deben entrenar con el ejercicio permanente, la motivación adecuada y el acompañamiento con los expertos o conocedores del proceso.
3. Este trabajo demuestra la necesidad de transformar las prácticas de instrucción o enseñanza de la escritura. Una de las más interesantes afirmaciones en este sentido, es que aprender a escribir no se logra espontáneamente, sino que hay que enseñarlo, mostrando estrategias que ayuden a entender cómo hacerlo, además de utilizar otros tipos de estrategias que estimulen o motiven el gusto por querer hacerlo. Lo que indica que no sólo se debe conocer lo necesario sobre la enseñanza de la escritura, sino que se deben dominar los procesos implícitos en tal acto.
4. Por las confesiones y recuerdos de los estudiantes, la escuela, el liceo y la universidad siguen ajenas a ejercitar la escritura como una actividad planificada dentro del aula. Por lo general, se asigna la entrega de trabajos escritos, pero no se brindan orientaciones sobre cómo hacerlos. Además, los educadores concentran sus enseñanzas en la corrección implícita en la fase de

revisión, descuidando o ignorando las otras fases propias del proceso de la escritura.

5. Cuando las instituciones educativas transformen las prácticas de enseñanza de este proceso, los educadores podrán observar los pasos y etapas de cómo se va construyendo ese aprendizaje, lo que les permitirá evaluar las etapas que intervienen al producir escritura, y esas observaciones posibilitarán un diseño mucho más coherente con las necesidades de los estudiantes.
6. Esta experiencia permitió comprobar que los estudiantes están muy interesados en aprender a escribir bien. Expresan su extrañeza o insatisfacción por las formas como se les ha venido enseñando a escribir y confían en que buenos cursos o acompañamientos formales pueden enseñarles a mejorar sus escritos. De allí que el crear las condiciones para desarrollar esta destreza sea importante y propicio. Esto puede conseguirse con una atención continuada y permanente, que se inicie desde la escuela y se prolongue hasta la universidad (o más allá).

## Reflexiones finales

Los estudiantes universitarios desconocen cuáles son los procesos cognitivos o mecanismos mentales que subyacen a la conducta observable de escribir. Cuando se escribe, se identifica un conjunto de procesos que, obviamente, deben activarse organizadamente al momento de ejecutar el acto de la escritura, y al parecer, los estudiantes no manejan con propiedad esta información. En ocasiones, ese proceder organizado ocurre paralela o secuencialmente; es decir, hay quienes, al momento de producir escritura, planifican y revisan permanente y/o simultáneamente pensamiento y escritura; y otros necesitan concluir lo planificado, para revisarlo y rehacerlo comenzando el ciclo de nuevo, tantas veces como sea necesario.

Por supuesto, para algunos esta dinámica pudiera estar relacionada con los conceptos de «escritores expertos y deficientes», respectivamente; pero con este trabajo se demuestra que la mente actúa según el sistema de procesamiento predominante en las personas. Hay personas que actúan de forma paralela y hay las que actúan en serie; hay quienes son más visuales, otros son más auditivos, según el predominio de un aspecto del cerebro; pero ni una

ni la otra forma tiene que ver con que sean buenos o malos escritores, porque muy particularmente y como producto de esta investigación, se demuestra que **ser un buen escritor puede ser producto de la ejercitación y/o de la práctica continua y permanente bajo la asesoría o monitoreo de un experto o especialista.**

Flowers y Hayes (1996: 82) apuntan que **«el acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.»** Ahora bien, en la memoria a largo plazo se resumen los conocimientos que el escritor requiere al momento para pensar, recordar, generar ideas y para planificar y ordenar el pensamiento en el papel. **Es aquí -en la memoria a largo plazo- donde pareciera permanecer, según los datos analizados, la mayor fuerza que determina fehacientemente una buena escritura.** El peso de los conocimientos acumulados, almacenados y en permanente procesamiento son determinantes para contar con los insumos necesarios para producir un texto «bien escrito».

**Los conocimientos acerca del tema que se desarrolla como texto y tipos de textos, acerca de la gramática mínima requerida para transformar el pensamiento en palabras, el conocimiento para relacionar una idea con la otra, un momento presente con uno del pasado, el conocimiento para tejer las ideas de una manera más armoniosa (recuérdese que *texto* proviene del latín *textum*, «tejido»), son todos muy necesarios.** Por eso, el acompañamiento de un adulto que, al estilo de la *mayéutica* de Sócrates o

de la *Zona de Desarrollo Próximo* de Vygostky, enseñe al inexperto escritor a activar y utilizar todos esos saberes, es importantísimo en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. **Memoria y experiencia unidas en la maravillosa tarea de escribir, ésa es la puerta. Información, formación y promoción, ésa es la llave que propicia y apoya el poder abrir la puerta que conduce a la producción de la escritura de textos escritos.**

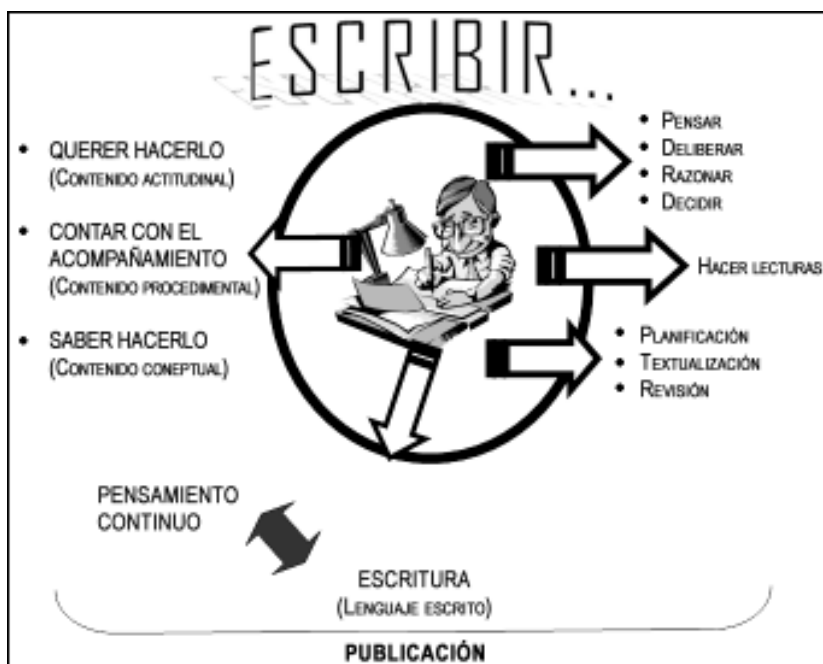
Por ello, se realizaron cursos, talleres, conversaciones sobre la producción de textos escritos y la publicación de éstos. Un ejemplo fue la publicación de un periódico de 20 páginas, titulado *Al Maestro Hoy*, escrito, editado, diagramado por los mismos estudiantes, presentado en un formato de 1/8, en blanco y negro, con la inserción de 16 artículos sobre el tema educación escritos, revisados y sujetos aún a muchas revisiones. También se publicó un libro de lectura titulado *El Sabor de las Primeras Letras*, de cuentos cortos dirigidos a niños de Educación Básica. Ambas publicaciones son muestras tangibles y palpables de las producciones escritas por los estudiantes que participaron en las sesiones de talleres y cursos realizados a lo largo de esta investigación. Durante estos talleres y cursos, los participantes contaban con las orientaciones y acompañamiento de un adulto-profesor, que los asistía y asesoraba en todos los conocimientos requeridos para lograr tales producciones.

**La siguiente tabla muestra los procesos cognitivos implicados en el acto de la escritura según las observaciones realizadas en este trabajo:**

[Tabla 2]  
**Registro de los procesos cognitivos que activan los estudiantes al escribir**

Proceso Cognitivo	Proceso de escritura	Operaciones mentales
Pensar	Planificación	Generación de ideas Organización de contenidos Recordar Meditar Reflexionar
Deliberar	Textualización	Elaboración de contenidos Organizar Asociar Seleccionar
Razonar		Estructuración de contenidos Inferir Interpretar Argumentar
Decidir	Revisión	Corrección Revisar Definir Corregir Publicar

FUENTE: *Elaboración propia*



Conocer los procesos mentales que se movilizan durante la producción y revisión es muy útil, pero en situación de enseñanza-aprendizaje, la competencia escrita no sólo es una cuestión cognitiva sino también didáctica. La revisión y la reescritura requieren de la activación de saberes sobre el tema y de saber hacer la escritura. Las estrategias que involucran la fase de revisión y la de reescritura comportan una práctica escritural estrechamente vinculada al proceso de evaluación formativa.

En resumen, actuar sobre la representación de lo que es escribir, lo que es revisar y lo que es reescribir ayuda a encontrar la intervención didáctica adecuada, la aplicación de las estrategias evaluativas requeridas por el proceso global de escritura, y por el aún más global de aprendizaje de la lengua escrita.

La ilustración pretende resumir las condiciones, los subprocesos, los planos cognitivos, las etapas, la vinculación con la lectura y los principios que se relacionan con la acción de escribir, según la visión multidisciplinaria que la investigadora quiere presentar, aún a sabiendas de que faltan muchos otros elementos por representar en la imagen.

Se puede concluir que escribir es un proceso complejo que requiere ser analizado, revisado y discutido entre los docentes de todos los niveles escolares, pero muy especialmente en el nivel superior, para propiciar el mejoramiento del pensamiento de la humanidad. En este sentido, se comparte el prin-

cipio del movimiento norteamericano denominado «Escribir a través del currículo», porque empleando esta dinámica, todos, docentes, alumnos y padres, se involucran en la enseñanza y valoración de la palabra escrita. El filósofo español Julián Marías escribió: «Unamuno distinguía entre los que piensan para escribir y los que escriben porque han pensado», y recordó haber propuesto una tercera posibilidad: escribir para pensar. Esta investigación coincide con el pensamiento de Marías cuando este autor afirma:

...cuando se intenta expresar por escrito lo que se ha

pensado y enunciado de palabra, se advierte cuánto falta para la posesión de eso que se creía entendido. Es menester «seguir pensando», descender a niveles de mayor rigor y hondura, exigir nuevas justificaciones. Por esto hay que «escribir para pensar». Para pensar de verdad y a fondo, de manera que aquello resista al examen, a la crítica, a la confrontación con el resto de las realidades.» (Pensar y escribir por Julián Marías, publicado en el diario ABC de Madrid, el 24-12-1998)

## Referencias

- Avilán D., A. (2001). *Alas de la palabra escrita: Una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos*. Trabajo de Grado en Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura. San Cristóbal: ULA-Táchira.
- Avilán D., A.; García, M.; Montilva, M. y Vargas, A. (2001). *Alas de la palabra escrita: una experiencia pedagógica de escritura funcional en la universidad*. Ponencia presentada en XX Encuentro de Docentes e Investigadores de Lingüística. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Avilán D., A. y Pérez, S. (1998). *Caracterización del texto expositivo escrito en estudiantes del Programa Educación Integral de la UNELLEZ*. Trabajo de Ascenso. Barinas.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Texto y Contexto* 1.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas: México.
- Smith, F. (1981). Language arts (Versión de Ana T. de Bendito). II(7), 792-799.