

La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos

Alicia Vázquez e Ivone Jakob

Resumen

En este artículo se analiza el papel que juega la escritura en el aprendizaje, tomando en consideración los desarrollos teóricos y las investigaciones empíricas realizadas desde la perspectiva de la psicología cognitiva. El potencial de la escritura para el aprendizaje depende de diversos factores internos y externos al escritor, los cuales inciden tanto en la calidad de los procesos como de los productos escritos. Del conjunto de factores, se analizan particularmente los vinculados a los enfoques de escritura que habitualmente adoptan los estudiantes universitarios y el modo en que el contexto instruccional puede favorecer procesos más reflexivos en la producción de textos académicos.

Abstract

In this article the role that writing plays on learning is analyzed considering the theoretical developments and the empirical searchings carried out from the perspective of cognitive psychology. The writing potential for learning depends on several internal and external factors to the writer, which not only affect the quality of the processes but also the written products. Of all the factors, the ones particularly analyzed are those related to the writing focus that university students habitually adopt, and the way in which educational context can benefit more reflexive processes in academic text production.

Palabras clave: Escritura – aprendizaje – enseñanza – enfoques de escritura – secuencia didáctica – escritura académica

Key words: writing- learning- teaching- writing focus- teaching sequence- academic writing.

Introducción

Es habitual en el ámbito educativo en general y en el de la universidad en particular, que la lectura de los materiales que vehiculan los contenidos se realice en función de la demanda de producir algún tipo de material escrito por parte de los estudiantes. A pesar de que la exigencia de elaboración de tareas escritas formen parte de las prácticas que se han instalado como naturales tanto para los profesores como para los estudiantes, no siempre se ha reflexionado acerca del papel que juega la escritura en la reestructuración del pensamiento.

El propósito de este artículo es tratar las relaciones entre escritura y aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En este sentido se consideran, en primer lugar, desarrollos teóricos y resultados de investigaciones que subrayan el potencial impacto que el escribir puede tener en la adquisición y reorganización de información conceptual. En tanto este impacto está mediatizado, entre otros factores, por el enfoque con el que los estudiantes abordan las tareas de escritura, esta cuestión se trata en segundo lugar.

Adoptando como supuesto la incidencia de la escritura en el aprendizaje, en tercer lugar se presenta y analiza una secuencia de enseñanza destinada a promover mejoras en los procesos cognitivos de los estudiantes universitarios y en la calidad de sus escritos académicos.

Relaciones entre escritura y aprendizaje

Existe acuerdo en considerar que los trabajos de Janet Emig constituyen el punto de partida de la reflexión actual acerca de la escritura como instrumento de aprendizaje (Miras, 2000), al afirmar que "la escritura representa un modo único de aprendizaje -no simplemente valioso, no simplemente especial- sino único" (Emig, 1977: 122). Esta autora recupera de los argumentos vigotskianos las diferencias entre habla y escritura y las

posibilidades que ésta brinda para la reflexión sostenida: la diferencia en el ritmo de producción (la escritura es más lenta que la conversación), la necesidad de crear un contexto mental compartido (la conversación se apoya en claves del ambiente en tanto que la escritura debe proveer su propio contexto) y la distancia entre el productor del mensaje y el destinatario (en el lenguaje oral la audiencia está usualmente presente, condición que no se da en la escritura), enfatizando la demanda sobre el escritor de deliberación semántica para la estructuración de una red de significados mediante la escritura.

Estos desarrollos llevaron a Hoover (1994) a sostener que en la década del '70, Emig contribuyó a producir un importante cambio en la perspectiva de la composición escrita al destacar múltiples paralelismos entre aspectos del aprendizaje y aspectos de los procesos de escritura, entre los que menciona: la permanencia de la palabra escrita, la focalización o la explicitación de ideas a través de la deliberación en la elección de las palabras y la naturaleza activa de la escritura al permitir la integración de ideas.

La primera de estas características, la permanencia de la palabra escrita respecto de la hablada, permite al escritor pensar y repensar ideas por un período extenso y revisarlas mediante un monitoreo inmediato y tangible, confiriendo relativa estabilidad al proceso de pensamiento. La segunda, supone que el colocar el propio pensamiento en palabras escritas requiere una focalización precisa y la explicitación de ideas, resultando de ello la experiencia comúnmente compartida que se conoce más completamente lo que se quiere significar sólo después de haberlo escrito. La tercera característica es la que considera a la escritura -por su naturaleza activa- como un medio para la promoción del pensamiento.

Otros especialistas citados por Hoover (1994), indican que la escritura puede convertirse en la variable clave para una interacción significativa con el material de aprendizaje por su potencial para el establecimiento de conexiones o integración de ideas. Al respecto, se considera que ni la lectura del material ni la clase expositiva poseen el potencial heurístico suficiente para transformar las concepciones previas de los aprendices; en cambio, la naturaleza activa del conocimiento involucrado en tareas de

escritura parece generar algún grado significativo de reconstrucción cognitiva.

A diferencia del lenguaje oral, la estabilidad del texto escrito conlleva la posibilidad de instituirlo como objeto de indagación, exploración y de sucesivas modificaciones hasta que satisfaga las expectativas del escritor -tanto en forma como en contenido- respecto del propósito que orientó su elaboración (Emig, 1977; Applebee, 1984). Se podría decir, de acuerdo a Vigotski (1982), que el lenguaje escrito materializa y *objetiva el pensamiento*, pero el texto escrito se convierte a su vez en *objeto para el pensamiento* (Olson, 1995); se trata de una doble objetivación que rige la relación entre pensamiento y escritura, posibilitando la reestructuración de ambos.

Las investigaciones más recientes que abordan la relación entre escritura y aprendizaje, es decir, la función epistémica de la escritura, proviene de la psicología cognitiva y, mas específicamente, de los proponentes de los modelos del proceso de escritura. Así, Flower y Hayes (1996) expresan que la tarea de componer textos escritos promueve cambios importantes tanto en lo referido al tópico acerca del cual se escribe como a los elementos lingüísticos.

Por otra parte, Scardamalia y Bereiter consideran que estos cambios ocurren cuando el escritor se involucra en procedimientos complejos de elaboración cognitiva que le permiten delimitar, elaborar y refinar conocimientos en lugar de simplemente expresar información ya disponible. En palabras de los autores la reelaboración cognitiva corresponde al modelo de *transformar el conocimiento* -como diferente a *decir el conocimiento*- que supone la interacción dialéctica entre dos *espacios de problemas*. Uno de ellos es el espacio del contenido que remite a las creencias o conocimiento sobre el tema del escrito. El otro es el espacio retórico que remite al conocimiento del escritor sobre tipo y requerimientos del texto, propósito y audiencia, el cual conduce a producir cambios en la organización del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992). Si ambos *espacios* se mantienen separados, la escritura no afectará al pensamiento de manera inmediata; el proceso dialéctico se genera cuando la resolución de los problemas retóricos involucran modificaciones sustantivas o de contenido y cuando éstas a su vez plantean cuestiones retóricas

significativas. El escritor completamente concentrado en demandas retóricas y poco dispuesto a alterar el contenido producirá un discurso trivial. Los escritores que atienden fundamentalmente al contenido, no consideran adecuadamente los aspectos retóricos o los resuelven a través de procedimientos (conjunciones aditivas, vinculaciones superficiales) que dejan la sustancia intacta.

Analizando las composiciones de los escritores que atienden simultáneamente a ambos aspectos, según Scardamalia y Bereiter (1985), es posible observar cómo los textos avanzan en complejidad conceptual: de enunciados de frases coherentes simples al encadenamiento complejo de ideas; en textos persuasivos, de afirmaciones de creencias acompañadas de una lista de justificaciones a una línea argumentativa bien desarrollada; de una prosa adaptada al curso del pensamiento del escritor a una prosa adaptada al pensamiento del lector, que refleja el conocimiento acerca del mismo y la habilidad de reorganizar la información de acuerdo a sus necesidades. En función de estos hechos Scardamalia y Bereiter (1992) afirman que el pasaje de decir a transformar el conocimiento no es un proceso de crecimiento acumulativo lineal, sino más bien el resultado de una reconstrucción cognitiva.

Tynjälä, Mason y Lonka (2001) sostienen que, en su versión original, las formulaciones referidas a la producción del texto elaboradas desde el marco de la psicología cognitiva aludían al conocimiento disponible en la memoria de largo plazo del escritor. Pero si las consideramos desde el punto de vista del aprendizaje, es posible concebir que los individuos también pueden reproducir o reestructurar la información que proviene de otros textos.

Las formulaciones precedentes dan cuenta del valor epistémico de la escritura tal como es concebido desde la perspectiva teórica de la psicología cognitiva; estos desarrollos conceptuales han dado origen a una profusa investigación, en las últimas décadas, que ha enfocado explícitamente el papel de la escritura en el dominio del aprendizaje. En efecto, en años recientes una serie de estudios empíricos han examinado de qué manera las tareas de escritura contribuyen a la comprensión del contenido de un tema por parte de los estudiantes.

Los resultados de estos estudios (Newell, 1984; Langer y Applebe, 1987; Newell y Winograd, 1995) sugieren la considerable ventaja que la escritura,

sea restrictiva o extendida, ofrece a los estudiantes como un modo de aprender desde los textos cuando se los compara con estudiar sin escribir. Más importante es la evidencia empírica de que la escritura de un ensayo analítico capacita más a los estudiantes para recordar y aplicar la información manipulada que responder a preguntas. En base a estos resultados, los autores concluyen que la escritura debe ser concebida como un medio de pensamiento, razonamiento y aprendizaje. Tomados en conjunto, estos estudios sugieren que la escritura puede tornarse en un poderoso medio de repensar, revisar y reformular lo que se sabe acerca de un tópico (Newell y Winograd, 1989).

En esta línea, la investigación de Wiley y Voss (1999) compara la producción escrita de estudiantes universitarios en base a una sola fuente y en base a fuentes múltiples y el efecto de diferentes tareas de escritura en la calidad de los textos y en el aprendizaje. Los resultados muestran que los ensayos escritos a partir de fuentes múltiples y los textos argumentativos, exhibieron la mayor proporción de transformación de la información y una menor proporción de información reproducida de los textos fuente. Desde el punto de vista del producto, los textos elaborados en esas condiciones exhibían más conexiones y, particularmente, más conexiones causales. Estos resultados, según los investigadores, sugieren que para que los estudiantes tengan la posibilidad de transformación del material se les debe permitir el acceso a una variedad de fuentes y una tarea específica de escritura: escribir un texto argumentativo, ya que les exige construir su propia posición sobre la información que leen.

Atendiendo a las implicancias de la escritura en la adquisición de nuevos saberes, Tynjälä, Mason y Lonka (2001), sostienen que los procesos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el campo del aprendizaje. Éste puede ser concebido como adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como un proceso creativo por el cual los aprendices construyen significados y transforman ideas, el cual producirá cambios en su pensamiento.

De manera que entender las relaciones entre escritura y aprendizaje, depende del modo en que profesores y estudiantes comprendan y conceptúen estos procesos. Si los profesores piensan que la enseñanza es

transmitir información y el aprendizaje es reproducirla, es probable que asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, entienden el aprendizaje como un proceso constructivo es probable que intenten promover ese proceso asignando tareas que involucren reestructuración de la información de los textos. A su vez, si los estudiantes se representan la escritura como un proceso transformativo es probable que conciban el aprendizaje como construcción del conocimiento, en lugar de considerarlo como simple recepción que conduce a la estrategia de escritura más simple de duplicar la información de las fuentes consultadas (Tynjälä, Mason y Lonka (2001).

El uso de la escritura para el aprendizaje está vinculado, por lo tanto, al contexto en el cual se despliega la producción escrita; esto significa que no es posible concebir la escritura, en tanto instrumento de elaboración y construcción de ideas, independientemente de las prácticas de escritura que se proponen en el ámbito educativo. Las concepciones de escritura y aprendizaje y los factores ligados al contexto, adquieren relevancia en la medida en que configuran los enfoques con que los estudiantes encaran las tareas de escritura y, en consecuencia, las estrategias que despliegan para elaborar el texto escrito.

Enfoques de aprendizaje y enfoques de escritura

La distinción de enfoques que caracterizan a las intenciones que orientan y condicionan las actuaciones de los estudiantes en una situación de aprendizaje determinada (Pérez Cabaní, 2001), resulta de interés cuando nos posicionamos en el plano de la producción escrita. En el marco de los enfoques de escritura se ha establecido una distinción básica entre escritura profunda y escritura superficial (Biggs en Lavelle y Guarino, 2003). La primera está orientada a producir un nuevo significado y a emplear estrategias complejas tales como el planeamiento y la revisión; la segunda es principalmente reproductiva involucrando una estrategia de listado y yuxtaposición de enunciados. Los estudiantes que adoptan un enfoque profundo dirigen su atención a aspectos globales del texto en tanto que en el enfoque superficial la atención está puesta en niveles más locales.

De este modo se puede establecer una cierta correspondencia entre enfoques de escritura y enfoques de aprendizaje; sin embargo, como sostienen algunos autores (Pérez Cabaní, 2001; Lavelle y Zuercher, 2001), la delimitación de los enfoques en estas dos categorías puede resultar un tanto simple y esquemática; sería conveniente considerarlas más bien como dos extremos de un continuo entre los cuales podrían ubicarse algunos puntos intermedios. Por un lado, los estudiantes no adoptan el mismo enfoque en todas las materias ni en todos los temas y tareas dentro de una misma asignatura. Aun cuando sea habitual la adopción de un enfoque profundo, éste requiere una inversión sustancial de tiempo y esfuerzo y los estudiantes se ven obligados a conjugar su usual modo de proceder con los plazos establecidos para realizar y presentar los trabajos académicos que se les solicita (Pérez Cabaní, 2001).

Por otra parte, algunos estudiantes pueden adoptar distintos enfoques a lo largo de una misma tarea. En el plano de la escritura, específicamente, es posible que empleen una estrategia de escritura espontánea que les permita iniciar la tarea y luego se orienten hacia un enfoque más profundo activando estrategias de revisión por medio de las cuales introducen importantes modificaciones en el texto que están escribiendo para responder a la consigna solicitada y, con ello, lograr un producto escrito más ajustado (Lavelle y Zuercher, 2001).

Con el propósito de examinar esos matices, Lavelle y Zuercher (2001) administraron a un grupo de 30 estudiantes universitarios, un *Inventario de Procesos de Composición en el College*, que permitió discriminar cinco enfoques de escritura, dos correspondientes al enfoque profundo y los otros tres al enfoque superficial. Los datos obtenidos con ese instrumento fueron luego validados mediante entrevistas individuales mantenidas con 13 estudiantes.

El enfoque profundo se diferenció en uno *elaborativo* y otro *reflexivo*. Ambos representan una posición del escritor dirigida a la construcción de significados, a la conciencia de la escritura como herramienta de aprendizaje, estructura ideacional jerárquica y atención alternante entre aspectos globales y locales del texto.

El enfoque elaborativo describe a los escritores que asumen un compromiso con la tarea de escritura y otorgan a la misma un fuerte significado

personal. La atención está dirigida hacia aspectos globales tales como la consideración de la audiencia, intentado ir más allá de las indicaciones de la consigna. Este enfoque refleja la autoreferencia; es decir, el uso de la escritura para el aprendizaje y para incorporar la posición del escritor a la situación de escritura.

El enfoque reflexivo se basa en una sofisticada comprensión de la revisión como reconstrucción del pensamiento. Implica la intención de asumir responsabilidad en la escritura para producir significado tanto para sí mismo como para la audiencia. La atención está orientada a aspectos globales acerca del tópico y a la organización jerárquica de las ideas. La estrategia consiste en la elaboración de un borrador que será luego sometido a revisión en lugar de detenerse en el nivel de la formulación de las oraciones del texto, ya que escritura y revisión están interconectadas en un proceso dinámico dirigido hacia la construcción del significado. Este enfoque se distingue del anterior en que implica una dimensión más crítica en tanto que el primero una dimensión más personal y afectiva.

Dentro de los enfoques superficiales, uno está determinado por la percepción del estudiante de su escasa competencia para la escritura (*low self-efficacy*). Caracteriza un enfoque aprensivo basado en las dudas acerca de la propia habilidad y pensamiento para encarar la escritura, la cual es considerada como una tarea dolorosa. Este enfoque gira alrededor de un pobre autoconcepto para escribir, acompañado de percepciones de habilidades deficitarias y poca conciencia de la función de la escritura como una herramienta para el significado y la expresión personal.

El enfoque *espontáneo – impulsivo* representa una sobreestimación de las habilidades y el temor de enfrentarse con lo que el escritor percibe como limitaciones propias. La atención está dirigida predominantemente a aspectos superficiales, considerando que la revisión consiste en alteraciones menores en el texto.

Por último, el enfoque *procedural* se caracteriza por la rígida adherencia a las reglas con el mínimo de compromiso personal, ya que la intención es complacer al profesor más que la de comunicarse o reflexionar mediante la escritura. La escritura es controlada para cumplir con esa meta extrínseca, lo cual no permite el surgimiento de factores emergentes tales como la expresión propia del escritor. Ninguno de los enfoques superficiales refleja

conciencia del proceso de escritura vinculado al resultado, compromiso profundo con la escritura o percepción de la escritura como instrumento de aprendizaje.

La investigación de Vázquez y Jakob (2006) han permitido asimismo detectar, a través del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta de estudiantes universitarios, trabajando en díadas en la producción de un informe escrito a partir de fuentes múltiples, enfoques de escritura que matizan la dicotomía superficial - profundo: 1)) *Improvisado - reproductivo*, 2) *Anticipativo débil - elaborativo superficial* y 3) *Anticipativo fuerte - elaborativo profundo*. Estas categorías fueron construidas en base a pares antinómicos, combinando tres dimensiones: presencia / ausencia de estrategias de planeamiento, reproducción / reestructuración de la información y tratamiento superficial / profundo de la información.

La sistematización realizada permitió diferenciar las estrategias empleadas por los estudiantes en los procesos de planeamiento y textualización del informe. De acuerdo al primer enfoque (1), las ideas para incluir en el texto se descubren de manera azarosa a medida que se recorren los textos fuente. La textualización consiste en la reproducción o copia de la información así seleccionada. El segundo enfoque (2) se caracteriza por la presencia de planes escasamente elaborados y conceptualmente imprecisos que evidencian labilidad de las relaciones entre los enunciados. Se emplea la estrategia del parafraseo en la textualización; se evidencia en los protocolos la preocupación por establecer vinculaciones entre los distintos fragmentos del texto, pero son notorias las distorsiones y confusiones conceptuales, lo que sería indicativo de un tratamiento superficial del contenido.

El tercer enfoque (3) consiste en la elaboración de planes más complejos, tanto por el mayor número de unidades conceptuales como por el tipo de relaciones establecidas entre ellas. Además, esos planes son empleados por los estudiantes a lo largo de todo el proceso de escritura como instrumento de control. En la textualización predomina la estrategia de parafraseo y la preocupación por obtener un texto integrado. El mayor ajuste al sentido conceptual de las fuentes consultadas, encontrado en los textos escritos de acuerdo a este enfoque, parece revelar un tratamiento profundo de la información.

Atendiendo al producto elaborado por los estudiantes como resultado de estos enfoques, se identificaron textos cualitativamente diferentes: *fragmentados*, *parcialmente integrados* y *completamente integrados*. Los textos fragmentados se caracterizan por la reproducción literal de las fuentes bibliográficas o el parafraseo bajo la forma de yuxtaposición acumulativa de información, con una estructura textual apenas esbozada. En cuanto a la progresión temática se observan frecuentes desconexiones entre los párrafos e incluso dentro de los mismos. Se manifiesta un tratamiento parcelado de determinadas cuestiones que se abordan de manera discontinua a lo largo de todo el texto sin explicitar las necesarias vinculaciones. Es usual observar que el conector de conclusión no cierra lógicamente lo desarrollado en partes anteriores del texto. El último párrafo, que debiere funcionar como cierre del trabajo, presenta un problema nuevo que no se discute. Los recursos cohesivos no siempre están bien empleados: las referencias endofóricas resultan afectadas al no haber concordancia entre los referentes y las formas pronominales utilizadas para sustituirlos. Este tipo de textos se encontró en estudiantes que trabajaron según los enfoques 1 y 2.

Los textos parcialmente integrados evidencian problemas en la organización y en el tratamiento de la información. En relación con los problemas de organización del texto, se observan fundamentalmente quiebres discursivos ya sea entre las partes constitutivas del mismo, ya sea entre párrafos sucesivos. En relación al tratamiento de la información, subsisten algunos errores conceptuales como así también ciertos problemas vinculados al procesamiento lingüístico-conceptual ya señalados para los textos fragmentados; la diferencia sustancial está marcada por el uso predominante del parafraseo y el intento no siempre exitoso de establecer vinculaciones para asegurar la progresión temática. Este tipo de textos se encontró en estudiantes que trabajaron según los enfoques 2 y 3.

Los textos completamente integrados muestran el predominio de la reorganización de la información contenida en las fuentes, presentándose claramente organizados; el contenido de cada una de las partes se corresponde con la estructura de un texto académico. Se observan párrafos de transición entre diferentes temáticas, que posibilitan la continuidad permanente en la información suministrada. Buena parte de la construcción

de los párrafos retoma información anterior para desarrollarla en el párrafo siguiente. En relación con los conectores se manifiesta un uso abundante y diversificado de marcadores textuales en general correctamente empleados al comienzo y al interior de los párrafos. No se manifiestan problemas importantes en relación a la cohesión referencial. Subsisten dificultades en la jerarquización de la información en el interior de algunos párrafos por la presencia excesiva de enunciados subordinados sin puntuación que clarifique la lectura. El texto presenta contenido relevante y adecuado, respondiendo a la problemática enunciada en la consigna. Este tipo de texto se encontró solamente en los estudiantes que produjeron sus textos según el enfoque 3.

Esta investigación ha puesto de manifiesto asimismo que son los enfoques 1 y 2 los que los estudiantes adoptan de manera más habitual en la resolución de una tarea de escritura, elaborando en consecuencia textos con escaso nivel de integración. Dadas las dificultades que manifiestan algunos estudiantes para la producción escrita, se hace evidente la necesidad de elaborar diseños de enseñanza que incidan favorablemente en las estrategias desplegadas por los alumnos para resolver las tareas de escritura que se les solicitan en la universidad.

De este modo estamos considerando a los enfoques como *fenómenos situados* Biggs (en Lavelle y Guarino, 2003) que representan una interacción entre el estudiante y el ambiente de aprendizaje; es decir, que la adopción de uno u otro enfoque, entonces, no solo se vincula a variables personales de los estudiantes sino que éstas interactúan dinámicamente con el ambiente instruccional y con el contexto de la tarea.

Enseñanza de estrategias de producción de textos académicos

Con la intención de ofrecer a los estudiantes oportunidades de avanzar en los procesos reflexivos necesarios para la producción de escritos académicos vinculados al aprendizaje de contenidos disciplinarios, elaboramos un diseño didáctico que perseguía los siguientes objetivos:

- Promover la adquisición por los estudiantes de estrategias de producción de textos académicos.

- Desarrollar en los alumnos la habilidad para gestionar y controlar tanto el proceso de composición escrita como la calidad de los textos.

1. Descripción de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo con los estudiantes que cursaron las materias Didáctica I y Didáctica II (área de Lengua) correspondientes al tercer año de la Licenciatura en Psicopedagogía y del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, respectivamente¹ (Vázquez, *et al.*, 2005). La secuencia instruccional implementada² comprendió dos situaciones de escritura de informes académicos al inicio y al final de la experiencia (Texto 1 y Texto 2) y un conjunto de actividades entre ambas situaciones de escritura tendientes a la adquisición de estrategias de producción del texto escrito, en íntima relación con los contenidos conceptuales del curso. Un aspecto central de la secuencia instruccional radicó en el seguimiento sistemático y continuo del proceso de escritura del texto final.

La elaboración de los informes académicos requerían el abordaje de temas específicos en base a la lectura y análisis de fuentes bibliográficas múltiples y diversas, que debían ser recuperadas e integradas para la producción de una síntesis textual personal. Estos informes académicos constituyeron una parte de la evaluación de la materia con condiciones específicas de aprobación; se otorgó una calificación en función de la calidad conceptual y lingüística del informe. Las actividades desarrolladas por los estudiantes, agrupados en díadas, en el transcurso de la secuencia didáctica son las que se detallan a continuación.

Tareas y actividades de la secuencia instruccional

Tarea 1. Elaboración del Texto 1 (Texto inicial). Tema: <i>¿De qué hablamos cuando hablamos de escritura?</i> Tarea domiciliaria.
Tarea 2. Reconstrucción del procedimiento de producción para la resolución del Texto 1. Elaboración en clase, presentación por escrito.
Tarea 3. Discusión y puesta en común colectiva en clase de la Tarea 2.
Tarea 4. Análisis lingüístico de un texto académico a partir de una guía. Tarea domiciliaria.
Tarea 5. Discusión y puesta en común colectiva en clase de la Tarea 4.

Tarea 6. Elaboración de un plan para el Texto 2 (Texto final). Tema: <i>Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista</i> . Tarea domiciliaria.
Tarea 7. Análisis de los planes elaborados. Discusión y puesta en común colectiva en clase.
Tarea 8. Revisión y reformulación de los planes elaborados en base a los señalamientos realizados por los docentes. Tarea domiciliaria.
Tarea 9. Elaboración de la primera versión del Texto 2. Tarea domiciliaria.
Tarea 10. Revisión y reformulación de la primera versión del Texto 2 en base a los señalamientos realizados por los docentes. Tarea domiciliaria.
Tarea 11. Elaboración de la versión definitiva del Texto 2. Tarea domiciliaria.

2. Resultados de la experiencia

La evaluación de la secuencia instruccional implicó la búsqueda e interpretación sistemática de datos referidos a los procesos y resultados desencadenados por la misma. En tanto la secuencia estuvo destinada a mejorar las estrategias de producción de textos de los alumnos, las preguntas que orientaron la evaluación son las siguientes:

- ¿En qué medida la secuencia destinada a enseñar estrategias de escritura incidió sobre los procesos de producción de textos?
- ¿En qué medida las estrategias de escritura aprendidas por los alumnos incidieron en la calidad de los textos que producen?

2.1. Evaluación de los procesos de escritura seguidos por los alumnos

La primera pregunta que orientó esta evaluación implicó observar las estrategias que siguen los alumnos al escribir, con especial referencia a los procesos de planificación. La evaluación de los procesos seguidos por los alumnos se efectuó a través del análisis de algunas de las tareas asignadas en la secuencia instruccional: a) reconstrucción de los procesos seguidos al escribir el texto inicial (Tarea 2), b) elaboración de planes para la producción del texto final (Tareas 6) y c) señalamientos de los profesores para la revisión de los planes (Tareas 7 y 8). De este modo, se obtuvieron datos respecto de las estrategias de escritura que los alumnos ponen en marcha durante el subproceso de planificación y la incidencia de la intervención didáctica en el mismo. Se han analizado los datos

correspondientes a una muestra de nueve grupos de alumnos. Los casos se han seleccionado tratando de que estuvieran representados estudiantes con distinto nivel de rendimiento en las asignaturas involucradas: alto, medio y bajo.

a) Reconstrucción del procedimiento de producción para la resolución del texto inicial

El análisis de las declaraciones escritas de los alumnos con respecto a los modos con que procedieron para elaborar el texto inicial (Tarea 2), nos ha permitido identificar tres modalidades diferentes.

* Los estudiantes proceden a la lectura, general y analítica, de las fuentes con el propósito de lograr una comprensión de los materiales bibliográficos en sí mismos. A continuación seleccionan la información presente en cada fuente, sin criterios o propósitos que impliquen pensar en su reorganización para elaborar el texto solicitado. A partir de las actividades de lectura y de la elaboración de resúmenes u otros organizadores de la información, redactan y revisan los textos. Estas actividades se despliegan sin que previamente se hayan desencadenados procesos de anticipación del texto a elaborar, tanto en lo que concierne a las ideas a incluir como a la organización de las mismas.

Las dificultades identificadas por los estudiantes para la elaboración de la tarea remiten a cuestiones de índole conceptual y lingüística implicadas en la naturaleza de la tarea demandada: definir criterios para seleccionar la información de las fuentes bibliográficas, lograr una expresión lingüística adecuada, integrar y relacionar la información previamente seleccionada y adecuarse a las restricciones de extensión establecidas. El modo de proceder que declaran estos estudiantes podría vincularse con una particular manera de gestionar textos académicos que definiéramos como *enfoque improvisado – reproductivo*. Uno de los grupos de rendimiento alto y todos los de rendimiento bajo reflejan esta modalidad de gestión del texto.

* En otros casos los alumnos también aluden a tareas de lectura de las fuentes bibliográficas y de las notas y apuntes tomados en clase. La diferencia sustancial de esta actividad respecto de la categoría anterior radica en el hecho de que la consigna ocupa un lugar importante como

orientadora de la lectura de los materiales. En estos casos los estudiantes hacen referencia explícita a la consigna y a su intención por esclarecer lo que la misma les demanda.

En todos los casos hay referencias a la estructura del texto que tienen que elaborar. Escriben borradores y declaran que son revisados en aspectos vinculados con la formulación lingüística de las ideas, la cohesión y la conexión entre los párrafos y cuestiones ortográficas. Las dificultades señaladas por los estudiantes en estos casos, remiten a problemas para identificar la información pertinente a la consigna en los distintos materiales de referencia y problemas para integrar la información finalmente seleccionada. Los grupos de rendimiento medio han declarado seguir este modo de proceder que podría vincularse a lo que hemos descrito como *enfoque anticipativo débil – elaborativo superficial*.

* Finalmente, hay alumnos que evidencian haber procedido de manera sensiblemente diferente tanto en lo concerniente a aspectos conceptuales como lingüísticos involucrados en la tarea. Estos estudiantes, orientados por el análisis de la consigna, proceden a la lectura de las fuentes bibliográficas y de las notas apuntadas en clase. La organización del texto a elaborar se anticipa a partir de planes previos a la textualización, se trata de planes que incluyen las ideas a desarrollar y el orden en que las mismas serán abordadas.

El proceso de textualización involucra la elaboración de borradores sucesivos. Las dificultades señaladas por los estudiantes se refieren a cuestiones vinculadas a la integración y organización de los contenidos. Estos alumnos parecen proceder según lo que hemos denominado *enfoque anticipativo fuerte-elaborativo profundo*; dos de los tres grupos de alumnos de rendimiento alto han seguido esta modalidad.

b) Planes de escritura para la producción del texto final

Se analizaron los planes de escritura producidos por los alumnos a partir de lo solicitado en la secuencia instruccional (Tarea 6). Un plan puede definirse como la representación externa del proceso de planeamiento del texto. El proceso de planeamiento es definido por Flower y Hayes (1984) como el acto intencional de representar significados para uno mismo e involucra operaciones cognitivas básicas como generar información, organizar o

estructurar información y establecer metas. Los planes escritos plasmarían, a través de notas, bosquejos, etc., las metas del escritor y los temas que pretende desarrollar en el texto.

Se han clasificado los planes producidos por los alumnos a partir de la organización gráfica con que se ha dispuesto la información. Para elaborar esta clasificación se han retomado los aportes de Vélez (2004) sobre los organizadores escritos. Los organizadores permiten ordenar datos, conceptos o enunciados, de tal modo que pueden reconocerse sus relaciones. Vélez (2004) distingue entre organizadores de tipo gráfico y organizadores textuales. En los primeros predomina la representación espacial de las ideas, y en los segundos predominan las palabras encadenadas según los recursos del lenguaje extendido para ordenar la información. Siguiendo estas ideas, se han distinguido tres tipos de planes elaborados por los alumnos.

* **Esquema de contenidos.** Estos planes incluyen temas o enunciados breves bajo la forma de una lista, con o sin organización jerárquica. La organización gráfica del plan corresponde a un desarrollo vertical de los ítems con los que se anticipa el texto. En general los planes contienen apartados que remiten a la estructura formal del texto y, dentro de ellos, precisiones acerca de los temas e intenciones a las que se espera atender. Los enunciados que se incluyen en *Introducción* y *Conclusión* presentan declaraciones que indican la intención de desarrollar ciertos temas o las intenciones retóricas de los autores. En el *Desarrollo* se incorporan conceptos o temas que pretenden ser abordados en el texto. En algunos de los planes las ideas llegan a presentar cierta organización conceptual (y con ello se anticipa la progresión temática) además de la estructura formal del texto.

* **Prosa escrita extendida.** Se componen de enunciados completos con un mínimo nivel de esquematización. En algunos casos se anticipan cuestiones retóricas a considerar en la construcción del texto. En relación a la anticipación de las ideas a ser desarrolladas en el informe, se exponen enunciados que adquieren formulaciones lingüísticas más extensas que las encontradas en los planes descritos en los esquemas de contenidos. Estas formulaciones que, en ocasiones resultan confusas, remiten a tópicos muy amplios que no se especifican. Aún así, y de la misma manera que en el tipo

de plan anterior, hay una mayor referencia a contenidos particulares en los enunciados presentados en lo que correspondería al *Desarrollo* del informe a elaborar.

* **Diagramas.** Este tipo de planes corresponde a lo que Vélez (2004) denomina organizadores gráficos. Se presentan palabras o enunciados de corta extensión, habitualmente acompañados de marcas gráficas que sirven para destacarlos (círculos, recuadros) y se representan relaciones entre ellos a través de llaves, flechas, etc. En algunos casos los enunciados presentan alguna expansión, no solo aparecen palabras o frases. Estas palabras o enunciados breves y los recursos gráficos remiten a ideas que se relacionan entre sí. La disposición misma en el espacio comunica información acerca de la representación que se ha hecho de los conceptos y de las relaciones que se piensan entre ellos (jerarquía, posición respecto de los otros conceptos).

El plan adquiere formas de diagrama variables, en ocasiones similares a cuadros sinópticos, en otras a mapas conceptuales, sin que necesariamente se constituyan como tales. En ocasiones se evidencia la intención de otorgar una organización jerárquica a la información expuesta. Sin embargo, en todos los casos la presentación es confusa, se establecen relaciones lábiles desde el punto de vista conceptual y tópicos semejantes se repiten en lugares diferentes.

Asimismo se presentan contenidos que exceden la temática central del trabajo solicitado. En algunos casos ciertas partes del diagrama ofrecen una representación de contenidos ligados solamente a una de las fuentes de referencia, dando cuenta de niveles limitados de integración de la información. Todos estos elementos resultan en la presentación de ideas sin un nivel adecuado de organización e integración y sin que permitan anticipar la estructura del informe académico. En general, este tipo de planes son de difícil interpretación ya que se torna dificultoso reconstruir las relaciones que ha querido representar el alumno con la particular forma en que ha organizado la información.

c) Señalamientos de los profesores para la revisión de los planes

En líneas generales, los señalamientos realizados sobre los planes de escritura elaborados por los estudiantes con el fin de que fueran revisados y

mejorados (Tareas 7 y 8), fueron consignados por escrito y se orientaron hacia los siguientes aspectos: Ajustar los planes al tema objeto de tratamiento solicitado en la consigna.

- Proponer un eje estructurante que oriente la organización del plan.
- Avanzar en la integración de la información expuesta en torno a ese eje estructurante.
- Seleccionar adecuadamente la información.
- Incluir información contenida en diversas fuentes bibliográficas sugeridas, sin limitarse a una sola de ellas.

Los señalamientos docentes efectuados a los *esquemas de contenidos* se dirigieron predominantemente hacia la revisión de la jerarquía otorgada a cada apartado y a priorizar el tema establecido por la consigna. Las observaciones dirigidas a producir revisiones en los planes de tipo *prosa extendida* apuntaban a avanzar en el proceso de especificación de las ideas planificadas y, en coincidencia con la categoría anterior, a ajustar el contenido al tema central demandado en la consigna. Los señalamientos hechos a los *diagramas* sugerían que se focalizara el tema objeto de tratamiento del informe y se avanzara en la selección e integración de la información expuesta en torno a ese eje temático.

En su mayoría los alumnos reelaboraron sus planes a partir de los señalamientos efectuados por los profesores y siguieron el mismo formato de la versión inicial. No sería posible con los datos obtenidos establecer relaciones entre la calidad del plan, es decir, su capacidad para anticipar y organizar la información y el formato con el que se presenta la información, esto es, el tipo de plan del que se trata.

De todas formas, sí es posible hipotetizar relaciones entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en el informe final y el tipo de plan escogido. Así, los alumnos que tienen los mejores rendimientos elaboran en su mayoría esquemas de contenido. Los alumnos que obtienen calificaciones intermedias elaboran esquemas de contenido y planes de *prosa extendida*. En tanto, los alumnos con rendimientos más bajos elaboran planes de *prosa extendida* y *diagramas*. Es decir, los *diagramas* son elaborados por quienes obtienen los rendimientos más bajos, al menos en los casos analizados.

Las consideraciones efectuadas en este apartado conducen a establecer que las intervenciones didácticas pueden producir mejoras en los planes que los

alumnos elaboran y ello podría repercutir sobre la calidad de los textos producidos.

2.2. Evaluación de la calidad de los textos finales producidos por los alumnos

La segunda pregunta que orientó la evaluación de la secuencia instruccional implicaba analizar la incidencia de los procesos de producción aprendidos por los alumnos sobre la calidad de los textos que produjeron. Para la evaluación cualitativa de los textos se ha adoptado un sistema de categorías (Vázquez, 2005) que combina aspectos conceptuales (tratamiento de la información) y lingüísticos (organización textual): calidad intrínseca del texto (estructura visible y recursos textuales) y formulación lingüística del texto a partir de fuentes (reproducción literal y reformulación). La combinación de estas dos dimensiones nos ha permitido encontrar nuevamente las tres categorías de textos, ya aludidas, en los informes analizados: textos fragmentados, textos parcialmente integrados y textos completamente integrados.

Para evaluar los resultados de la experiencia sobre los textos producidos por los alumnos se comparó la presencia de las categorías de textos en la situación inicial y en la situación final de escritura. Si se consideran los textos producidos por la totalidad de los alumnos de los cursos, es posible detectar resultados alentadores. En función de ello, puede decirse que los textos fragmentados disminuyen su presencia en la situación final (13) respecto de la inicial (18). Por su parte, aumentan su frecuencia los textos parcialmente integrados, que de 10 en la situación inicial pasan a 15 en la final. Esta ganancia en la frecuencia de los textos parcialmente integrados se hace a expensas de los textos fragmentados. En tanto, los textos completamente integrados se mantienen con la misma frecuencia (2).

En función de lo expuesto, se puede decir que la intervención didáctica no solo ha incidido favorablemente en los procesos de escritura sino también que ha posibilitado avances cualitativos en la calidad de los productos escritos. Más importante aún, es la contestación de que son los estudiantes menos favorecidos los que más se benefician de las acciones didácticas implementadas.

Conclusiones

El propósito de este artículo fue tratar las relaciones entre escritura y aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognitiva; centrándonos particularmente en el potencial impacto que el escribir puede tener en la adquisición y reorganización de información conceptual. Desde esta perspectiva se derivan consecuencias importantes para sostener teórica y empíricamente la función epistémica de la escritura: es necesario atender, por un lado a la naturaleza de la tarea y, por otro, a las singularidades que adoptan las estrategias que activan los escritores ya que no cualquier tarea de escritura ni cualquier modo de encarar esa tarea incide de la misma forma en la calidad de los aprendizajes.

Adoptando estos supuestos, se elaboró una secuencia de enseñanza destinada a promover mejoras en los procesos cognitivos de los estudiantes universitarios y en la calidad de sus escritos académicos. A partir de los datos obtenidos es posible concluir que en virtud de la secuencia de enseñanza implementada los alumnos pueden poner en marcha procesos cognitivos propios de la planificación del texto escrito. Debido a que la elaboración de planes era precisamente una de las tareas solicitadas en la secuencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar y revisar sus planes de escritura. Las intervenciones didácticas originadas a partir de la presentación de estos planes permitieron reelaborarlos y en algunos casos mejorarlos. Por otro lado, la evaluación de los textos producidos permite concluir que la secuencia instruccional desarrollada puede también producir mejoras en los textos que componen los estudiantes.

Tal como lo indican trabajos de investigación anteriores (Vázquez y Jakob, 2006), los progresos en los procesos y productos de la escritura son paulatinos, no ocurren cambios repentinos ni transformaciones drásticas, sino que las mejoras en los textos y en los procesos del escribir son graduales.

Un resultado didáctico relevante, en consonancia con resultados de investigaciones propias, es comprobar que las acciones de enseñanza desarrolladas permiten mejorar los resultados de quienes se encuentran en las condiciones menos favorecidas antes de las intervenciones didácticas. Esto permite sostener claramente que es posible enseñar a escribir dentro

de las disciplinas universitarias y que ello redundará en beneficios para quienes más necesitan mejorar la producción de textos y por consiguiente los procesos cognitivos que están implicados.

¹ Las carreras se dictan en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto – República Argentina.

² Además de las autoras, participaron de la implementación y evaluación de esta experiencia Pablo Rosales, Luisa Pelizza y Mónica Astudillo.

Bibliografía

Applebee, Arthur, "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*, num. 54 (4), 1984, pp. 577 – 596.

Emig, Janet, "Writing as a Mode of Learning", *College Composition and Communication*, num. 28, 1977, pp. 122-128.

Entwistle, Noel, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, 1988, Paidós.

Flower, Linda y John Hayes, "Images, Plans, and Prose", *Written Communication*, num. 1, 1984, pp. 120-160.

Flower, Linda y John Hayes, "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*. Publicación de la Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires, 1996, Argentina.

Hoover, L., "Reflective writing as a window on preservice teachers' thought process". *Teaching & Teacher Education*, num. 10 (1), 1994, pp. 83 – 93.

Langer, Judith y Arthur Applebee 1987 Language, learning and interaction: a framework for improving the teaching of writing, en *Context for learning to write. Studies of secondary school instruction*. New Jersey, 1987, Publishing Corporation, Ablex.

Lavelle, Ellen y Anthony Guarino, "A multidimensional approach to understanding college writing processes", *Educational Psychology*, num. 23 (3), 2003, pp. 295 – 305.

Lavelle, Ellen y Nancy Zuercher, "The writing approaches of university students", *Higher Education*, num. 42, 2001, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp. 373 – 391.

Miras, Mariana, "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje*, num. 89, 2000, pp. 65 – 80.

Newell, George, "Learning from writing in two content areas: a case study / protocol analysis", *Research in the Teaching of English*, num. 18 (3), 1984, pp. 265 – 287.

Newell, George y Peter Winograd, "Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability", *Research in the Teaching of English*, num. 29 (2), 1989, pp. 133 – 163.

Newell, George y Peter Winograd, "Writing About and Learning from History Texts: the Effects of Task and Academic Ability", *Research in the Teaching of English*, num. 29 (2), 1995, pp. 133-162.

Olson, David "La cultura escrita como actividad metalingüística" en *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, 1995, Gedisa.

Pérez Cabaní, María Luisa "El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid, 2001, Alianza.

Pintrich, Paul, "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual" en *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, 2006, Aique.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter, "Development of dialectic processes in composition", en *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, 1985, Cambridge University Press.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, num. 58, 1992, Barcelona, pp. 1992.

Tynjälä, Päivi; Lucía Mason y Kirsti Lonka "Writing as a learning tool: an introduction". En *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. The Netherlands, 2001, Kluwer Academia Publishers.

Vázquez, Alicia "Escribir textos académicos en la universidad: estrategias instruccionales y enfoques de los estudiantes". IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, Alcalá de Henares, 2005, Cultura y Educación & Infancia y Aprendizaje.

Vázquez, Alicia e Ivone Jacob, "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes", en *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, 2006, Novedades Educativas.

Vázquez, Alicia; Pablo Rosales, Ivone Jakob, Mónica Astudillo, "Enseñar y aprender a escribir en la universidad" en *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo I, Buenos Aires, 2005, Universidad de Buenos Aires.

Vélez, Gisela 2004 *Estudiar en la Universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Córdoba, Argentina, 2004, Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vyotski, Liev, *Obras Escogidas II*. España, 1982, Aprendizaje Visor.

Wiley, Jennifer y James Voss, "Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text", *Journal of Educational Psychology*, num. 91 (2), 1999, pp. 301 - 311.