

Cultura escrita y producción DE TEXTOS

David Ochoa Solís

ACADÉMICOS en la UNIVERSIDAD

Recibido: 31/agosto/2015

Aprobado: 1/octubre/2015

*Reading and writing are not only functional to science,
but also constitutive parts of science.
Constituents are essential elements of the whole,
such that if you remove a constituent,
the whole goes with it.*
"Scientific Literacy"
David Ochoa Solís

Resumen:

En este artículo se plantea un camino para mejorar la escritura en el nivel universitario. El texto propone una orientación en torno del aprendizaje y delimita una noción de cultura letrada. A partir de ambos se sostiene que la escritura es un elemento constitutivo del aprendizaje disciplinario y no un dispositivo externo al mismo. Finalmente, se señalan las características de un texto argumentativo y se explora la pertinencia de utilizar la escritura de dichos textos como una opción adecuada para el nivel universitario.

Palabras clave: cultura letrada, escritura, lectura, aprendizaje, universidad.

NOSOTROS

Abstract:

This essay proposes a route to improve writing in college level. It begins by providing both a notion of learning and literacy. This text support that Reading and Writing are constitutives of disciplinary knowledge and not an external device to it. Finally, characteristics of an argumentative text are drown and the relevance of writing this kind of text is explored as a suitable choice for college level.

Keywords: Literacy, Writing, Reading, Learning, College.

Introducción

Los profesores universitarios suelen repetir al inicio del ciclo escolar, “nuestros alumnos no saben escribir”. Usualmente atribuyen tal carencia a los niveles escolares preuniversitarios. En algunas ocasiones las instituciones responden con cursos de redacción. Sin embargo, al final del ciclo de licenciatura la mayoría de los estudiantes mantienen un nivel similar al que tenían al ingresar y, consecuentemente, al enfrentar la escritura académica en la forma de elaboración de una tesis o un trabajo equivalente, enfrentan dificultades severas.

La percepción en torno de las limitaciones de los estudiantes es adecuada, las respuestas no lo parecen. Queremos que aprendan a escribir y eso sucede en otro lugar, no en nuestra clase ni en relación con el contenido de nuestra disciplina: nosotros somos maestros de literatura o de biología, por ejemplo, y eso es lo que tenemos que enseñar. Es decir, separamos el aprendizaje de los contenidos de nuestra asignatura del dominio de la escritura.

Diversas teorías, tanto de la escritura (Olson, 1997, Brockmeir, 2002) como del aprendizaje, (Perkins, “¿Qué es la comprensión?” en Wiske 2005, Eisner, 1994) han establecido que la escritura es el andamiaje que permitió al ser humano no solo representar los objetos en el mundo, sino también la forma como esos objetos fueron elaborados en el ámbito de la construcción de

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



sentido, esto es, la escritura desempeñó un papel crítico en la producción del “cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir pensamiento de pensamiento”¹. Esta concepción del papel de la escritura es consistente con una idea de la naturaleza del conocimiento y de la inteligencia que supera el registro de la existencia de los objetos e implica, como afirma Elliot W. Eisner, pasar de concebir al conocimiento como un *nombre* a concebirlo como un *verbo*, no solamente como algo que se tiene, sino como algo que se hace².

Coherentes con las teorías de la escritura y el aprendizaje señaladas anteriormente, se han desarrollado propuestas educativas que vinculan el aprendizaje a la escritura. Dichas propuestas se organizan alrededor de la idea de incluir la escritura en todas las asignaturas (Maxwell, 1996, Moore, 1997, Gottschalk, K., y Keith Hjortshoj, 2004), lo que se conoce como *Writing Across the Curriculum*.

La línea central de este texto recupera las perspectivas anteriores. La tesis es que la escritura y la lectura pueden consolidar el saber disciplinario, pues para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio es necesario que participen en la prácticas de lectura y escritura propias de éste.³

Esta orientación funciona a partir de una noción de aprendizaje que privilegia la comprensión, conceptualizada como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”⁴ así como una concepción de la escritura como una forma peculiar del lenguaje –no simplemente como una representación secundaria del habla⁵– y la adopción de prácticas de escritura que van más allá de la repetición de información (Carlino, 2005). Nos interesa mostrar la pertinencia de vincular aprendizaje y escritura, así como indicar posibles formas de llevar a cabo la escritura de textos académicos.

El presente ensayo tiene un sentido programático; interesa contribuir a establecer una perspectiva valiosa o una meta deseada: comprender la importancia de integrar la escritura al aprendizaje en todos los campos del conocimiento universitario.

1 David R. Olson, *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 1997, pág. 310.

2 Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluating of Schools Programs*, New York, Macmillan, 1994, pág. 81.

3 Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 13.

4 David Perkins, “¿Qué es la comprensión?” en Martha S. Wiske (compiladora) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina, Paidós, 2005, pág. 70.

5 Jens Brockmeier y David R. Olson, “The Literacy Episteme” en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 8.

La adquisición de una cultura letrada y el aprendizaje.

Es necesario trabajar con una noción que integre el aprendizaje entendido como comprensión, con lo que se sabe y se puede hacer delante de un problema nuevo. El punto de partida es la noción de cultura escrita, *literacy*⁶, que reconoce el peso que tienen las comunidades tanto para producir un corpus de textos que conforman el saber de una disciplina como para establecer las lecturas adecuadas de dicho corpus; David R. Olson sostiene “La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos”⁷. Lo anterior se traduce en reglas que deben seguirse para hacer posible la inserción de nuevos textos en las comunidades. Otra forma de definir cultura escrita es como la práctica de la lectura y la escritura según se ejerce en los espacios institucionales y disciplinarios de un campo. Podría hablarse, por ejemplo, de cultura escrita de la ciencia (*Scientific Literacy*) entendida como lectura y escritura cuando el contenido es científico⁸.

La escritura asociada a la idea de aprendizaje señalada anteriormente, no es sólo un asunto de pensar, y luego poner por escrito lo que uno pensó, “la escritura, más bien, forma parte del proceso de pensamiento. Un texto escrito no es una copia externa de un cierto pensamiento que tiene lugar en el cerebro, [más bien] representa una clase particular de pensamiento letrado”⁹. La escritura “no es sólo una actividad que proporciona un canal para que las ideas pasen de la cabeza, a través de

6 En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Daniel Cassany explica las diversas traducciones que se han dado en el ámbito de habla hispana al término *literacy*, págs. 38-40. Este concepto es el que estructura las evaluaciones de la ocde

7 David R. Olson, *Ibid*, pág. 301.

8 Stephen P. Norris y Linda M. Phillips, “Scientific Literacy” en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 271.

9 Kieran Eagan, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000, pág. 76.

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013



Transformar el conocimiento: la escritura de un texto argumentativo

la mano, al material, sino que también brinda un ámbito para el descubrimiento o, mejor dicho, la ocasión para crear ideas que antes no teníamos"¹⁰. Como afirma Paula Carlino, "..., al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita"¹¹.

De la misma manera, la lectura debe ser entendida como un proceso de construcción de sentido similar a la escritura, "Reading is not longer viewed as lifting the message from a text, but as an active, complex process in which a reader applies information from various sources concurrently to construct meaning"¹². Las concepciones anteriores, aplicadas al campo de la ciencia, podrían formularse como sigue, "Reading and writing are not only functional to science, but also constitutive parts of science. Constituents are essential elements of the whole, such that if you remove a constituent, the whole goes with it"¹³.

Esta orientación inclina a considerar a la escritura como un elemento central del aprendizaje de las distintas asignaturas (Behrens, L. y Leonard F. Rosen, 2004, Carlino, 2005, Maxwell, 1996) y, por lo mismo, ésta no debe ser concebida como exterior a los conocimientos y las prácticas de los diferentes campos de conocimiento.

Hasta aquí, se han presentado argumentos para sostener que la cultura escrita, entendida como la lectura y la escritura según la práctica una comunidad de saber, es constitutiva del aprendizaje y no una herramienta exterior al mismo. Toca ahora delinear una propuesta sobre la escritura en la universidad.

Los textos que se busca promover son aquellos que transforman un conocimiento en oposición a limitarse a "decir un conocimiento"¹⁴. Se trata, no sólo de adquirir información, sino de modificarla de acuerdo con un propósito diferente del establecido en el texto original y también de transformar el conocimiento que se tenía al iniciar la escritura: "The critically literate person not only understands information but transforms it for a new purpose"¹⁵. Transformar un conocimiento contiene como uno de sus componentes decir el conocimiento, poseerlo, pero, como lo hemos afirmado anteriormente es más que eso: la diferencia entre decir un conocimiento y transformarlo es la presencia, en el segundo caso, de un problema al que se le ofrece solución según las prácticas y convenciones de un campo científico desde la posición de quien escribe.

10 Elliot W. Eisner, *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002, pág. 38.

11 Paula Carlino, *Ibid*, pág. 24.

12 Isabel L. Beck y Margaret G. McKeown, "Expository Text for Young Readers: The Issue of Coherence" en Lauren B. Resnick (Compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989, pág. 47.

13 Stephen P. Norris y Linda M. Phillips, "Scientific Literacy" en David R. Olson y Nancy Torrance (compiladores), *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009, pág. 273.

14 Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, New York, Routledge, 1987, págs. 10-12.

15 Linda Flower, (editor) *Reading to Write. Exploring a Cognitive and Social Process*, New York, Oxford University Press, 1990, pág. 5.

NOSOTROS

La transformación la realiza quien escribe el texto y el conocimiento transformado tiene dos fuentes centrales, por un lado textos que dan cuenta de los contenidos de una disciplina, fundamentalmente en el formato de libros; por el otro, la experiencia de quien escribe. El texto producido por el estudiante debe cumplir, como afirma Linda Flower, uno de los elementos fundamentales de la escolarización universitaria, ser producto de la lectura.

Un texto que puede satisfacer esas cualidades es un texto argumentativo: permite transformar un conocimiento a través del planteamiento de un problema y la proposición de una tesis. La materia de la que está hecho un texto argumentativo son ideas entendidas como temas ambiciosos, preguntas relevantes, análisis profundos y argumentos convincentes vinculados, como señalamos anteriormente, a los conceptos de un campo disciplinario.

La característica central de un texto argumentativo es la presencia de una tesis. Ésta, responde a un problema asumido o planteado por quien escribe, organiza los argumentos subsidiarios y la información requerida, y es un factor central en la estructura final del texto. El problema puede ser propuesto por los docentes o construido por el alumno.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Como resultado, el texto se podría caracterizar por alcanzar un nivel adecuado de comprensión del asunto en cuestión, en el que se presentan ideas organizadas, contextualizadas y elaboradas de una manera disciplinada, susceptible de ser contrastado con otras interpretaciones, y que, por lo tanto, no se asume como una elucidación correcta o última del problema tratado. (Bruner, 1996). Un nivel adecuado de comprensión es accesible cuando se tiene la conciencia de estar buscando el planteamiento o la resolución de un problema. La organización se facilita cuando el tema en el que se trabaja corresponde tanto al interés de quien escribe como a un campo de un saber o práctica disciplinaria.

Para acercarse al nivel mencionado es necesario considerar a la escritura como un proceso de elaboración y

corrección de sucesivas versiones hasta alcanzar una versión final. En este proceso se pueden distinguir diversas etapas, por ejemplo, delimitar el campo en el que se quiere escribir, identificar el problema que se quiere discutir, descubrir y precisar la tesis que se quiere sostener, identificar los argumentos válidos, reconocer los contra argumentos aceptables, seleccionar y descartar información, escribir un primer borrador, revisar, escribir un segundo borrador, someterlo a la lectura de sus pares y elaborar una versión final.

Otra forma de caracterizar el resultado, el texto académico como un todo, es como una forma de pensamiento crítico. El pensamiento crítico requiere reflexión, es decir tratar de sustentar una posición y también tratar de ver el otro lado. Se puede decir que el núcleo del pensamiento crítico es la voluntad de enfrentar las objeciones a nuestras creencias, para adoptar una actitud escéptica no sólo con la autoridad y con puntos de vista opuestos a los nuestros, sino también contra el sentido común, esto es, lo que nos parece obviamente correcto. Si asumimos que tenemos el monopolio de la verdad y desechamos como intolerantes a quienes se nos oponen, o si decimos que nuestros oponentes están actuando solamente por sus propios intereses, estamos siendo críticos, pero no comprometidos con el pensamiento crítico (Barnet, S. y Hugo Bedau, 2005).

La tesis en un texto académico, es necesario destacarlo, es o bien desarrollada o descubierta por el escritor. Es desarrollada o descubierta en tanto que no existe como tal en los textos que se revisan como parte de la exploración del problema. Los escritores experimentados hacen una buena cantidad de trabajo –leen, piensan, analizan y discuten ideas, y frecuentemente escriben notas exploratorias– antes de escoger la idea que quieren presentar a sus lectores. Escribir un texto académico es más parecido al trabajo de un escultor¹⁶ que al de un arquero; la escritura es un proceso lento y laborioso que implica tiempo y esfuerzo. No es como tratar de dar en el centro del blanco en la primer tirada.

Escribir textos en los que se transforme el conocimiento y se sostenga una tesis requiere una labor previa. Por un lado se puede avanzar en esa dirección haciendo un trabajo de precisión del tópico hasta identificar un problema en el que se quiere trabajar. Por el otro, el trabajo puede

¹⁶ Ralph Fletcher, *What a Writer Needs*, Heineman, Newport, 1992, recoge la siguiente anécdota para ilustrar el proceso de escritura. Un niño pasa junto a un escultor y ve que está trabajando con una piedra deforme. Días después vuelve a pasar y le pregunta ¿Cómo supiste que abajo había un pájaro?

NOSOTROS

ser guiado a través de la formulación de una tarea de escritura: una instrucción que implique la comprensión de conceptos valiosos de una disciplina, la relación entre éstos y su vínculo con la experiencia o puntos de vista de quien escribe. Una pregunta abierta o problema que propicie que el estudiante piense críticamente, y no que sólo recuerde información; una que no tenga una respuesta acertada o mejor, sino que requiera análisis, síntesis y evaluación así como la argumentación o explicación de la respuesta que se proponga (Wiggins and Jay McTighe, 2005, 153).

Por ejemplo, para hacer posible una reflexión en torno del aprendizaje se puede proponer la siguiente indicación:

A partir de los textos de David Perkins y Lewis Thomas¹⁷ escriba un ensayo en el que analice el aprendizaje desde la idea de comprensión y la capacidad de cometer errores. En su ensayo explique la importancia de la comprensión en el aprendizaje. Relacione las ideas de Perkins con el papel del error en el aprendizaje. A la luz del material leído describa sus propia experiencia u observaciones acerca del aprendizaje en la escuela o fuera de ella. Analice el grado en el que sus experiencias reflejan las ideas de Perkins o Thomas, o ambas¹⁸.

Obsérvese que, aunque lo supone, la delimitación de la tarea no considera el trabajo que media antes de poder cumplirla: leer con cuidado los textos de Perkins y Lewis, tomar notas, etcétera. Es importante no quedarse en los pasos intermedios que nunca llevan a consolidar el trabajo de producir un pensamiento crítico. Con frecuencia se pide a los estudiantes que elaboren resúmenes cuya finalidad parece ser reunir información que, además de ser olvidada rápidamente, sólo cubre un elemento de un todo que nunca es realmente recuperado.

¹⁷ El texto de David Perkins es un fragmento de "¿Qué es la comprensión?", Wiske, 1999, en el cual se define el aprendizaje en los términos que se ha hecho en este texto. El texto de Thomas es "Errar es humano", Lewis Thomas, *La medusa y el caracol*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, págs. 41-45, en el se describe como el error está en la base del pensamiento humano y es un pilar del descubrimiento científico.

¹⁸ David Ochoa Solís, "Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación)", Número extraordinario de *Perfiles Educativos*, en prensa.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2013

Conclusiones

Comprender y aceptar que una parte central del aprendizaje de las disciplinas tiene lugar en la escritura y reconocer que ésta, por lo tanto, no es una herramienta externa a aquél, puede tener varias consecuencias positivas. La primera de ellas es superar un aprendizaje que frecuentemente se limita a reunir y *decir* información sin un propósito valioso.

Segunda, adoptar las exigencias de una comunidad científica, tanto en la interpretación como en la producción de textos, familiarizará a los estudiantes con el rico y complejo universo de las disciplinas. En el nivel universitario, esta es la respuesta que parece más adecuada a los problemas de escritura que presentan los estudiantes.

Tercera, instalar en los estudiantes universitarios la práctica de la escritura en un campo disciplinario les permitirá, en un mismo movimiento, adquirir las destrezas que llevan a la necesidad de vivir la escritura como un proceso de elaboración de y reelaboración de diferentes versiones hasta alcanzar una versión final.

Finalmente, comprender y aceptar que una parte central del aprendizaje de las disciplinas tiene lugar en la escritura, así como actuar en consecuencia, propiciará que los estudiantes enfrenten con más probabilidades de éxito la escritura de un trabajo de tesis y concluyan adecuadamente sus estudios universitarios.

Referencias

- Barnet, Sylvan y Hugo Bedau, *Critical Thinking Reading and Writing. A Brief Guide to Argument*, Boston, Bedford / St. Martín's, 2005.
- Beck, Isabel, L y Margaret G. McKeown, "Expository Text for Young Readers: The Issue of Coherence" en Resnick, L. B. (compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Behrens, Laurence y Leonard F. Rosen, *Writing and Reading Across the Curriculum*. New York, Pearson Longman, 2004.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*. New York, Routledge, 1987.
- Brockmeir, Jens, Ming Wang y David R. Olson (Compiladores), *Literacy, Narrative and Culture*, Great Britain, Curzon, 2002.

- Brockmeir, Jens, y David R. Olson "The Literacy Epistem, The rise and fall of a cultural discourse" en Olson, David R. y Nancy Torrance, (Compiladores) (2002).
- Bruner, Jerome, *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.
- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- Eagan, Kieran, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Eisner, Elliot W., *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- _____, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluating of Schools Programs*, New York, Macmillan, 1994.
- Fletcher, Ralph. *What a Writer Needs*, Newport, Heineman, 1992.
- Flower, Linda (Editor), *Reading to Write. Exploring a Cognitive and Social Process*, New York, Oxford University Press, 1990.
- Gottschalk, Katherine y Keith Hjortshoj, *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*, Boston, Bedford/ St. Martin's, 2004.
- Maxwell, Rhoda J., *Writing Across the Curriculum in Middle and High Schools*. Boston, Allyn and Bacon, 1996.
- Moore, Randy, *Writing to Learn Science*, Orlando, Harcourt Brace, 1997.
- Norris, Stephen P., y Linda M. Phillips "Scientific Literacy" en Olson, David R. y Nancy Torrance (Editores), 2009.
- Ochoa Solís, David, "Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación)", Número extraordinario de *Perfiles Educativos*, en prensa.
- Olson, David R., *Psychological Theory and Educational Reform: How Schools Remakes Mind and Society*, New York, Cambridge University Press, 2003.
- Olson, David R., *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997.
- Olson, David R. y Nancy Torrance, *The Cambridge Handbook of : Literacy*, New York, Cambridge University Press, 2009.
- Resnick, Lauren B., (Compilador), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Thomas, Lewis, *La medusa y el caracol*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Wiggins, Grant y Jay McTighe, *Understanding by Design*, Virginia, Association for Curriculum Developmen, 2005.
- Wiske, Martha S.(Compiladora), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós. 2005.