

Aprender a escribir textos académicos:¿ Copistas, escribas, compiladores o escritores?

montserrat Castello

... del aprendizaje universitario: La formación en ...

Cite this paper

Downloaded from [Academia.edu](#) 

[Get the citation in MLA, APA, or Chicago styles](#)

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el a...](#)
Revista Innovación Educativa, Instituto Politécnico Nacional

[Revisión de introducciones en proyectos de investigación](#)

Pastor Hernández Madrigal

[La escritura académica en la universidad/ Academic writing at University](#)

montserrat Castello

Cap. 7:

APRENDER A ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS: ¿COPISTAS, ESCRIBAS, COMPILADORES O ESCRITORES?

Montserrat Castelló

FPCEE. Blanquerna. Universidad Ramon Llull

Informes, propuestas de actuación, ensayos, revisiones bibliográficas, análisis críticos de lecturas, resúmenes, resolución de casos escritos, comentarios, reflexiones personales, síntesis de debates, pósters... Un simple recorrido por los programas de las asignaturas que aparecen en las páginas web de las universidades españolas, revela que estas actividades –y algunas más que aparecen bajo las categorías genéricas de trabajos o textos escritos- son las que exigimos a nuestros estudiantes de manera regular. En casi todos los programas tanto de ciencias experimentales, como de sociales o de la salud –con escasas pero significativas excepciones- se incluyen estas actividades de escritura en la evaluación final de la materia, lo que podría llevarnos a suponer que son también objeto de enseñanza.

¿Qué tienen en común todas estas actividades de escritura?, ¿qué competencias requieren por parte del estudiante?, ¿cuándo, cómo y dónde adquiere el estudiante estas competencias? A responder estas preguntas dedicaremos este capítulo, con el objetivo final de ofrecer un panorama lo más claro posible de lo que implica aprender a escribir textos académicos y de las herramientas metodológicas que se han revelado útiles para enseñar estas competencias en la universidad

Principales competencias de escritura que deben adquirir los estudiantes universitarios

En el siglo XVIII, San Buenaventura explicaba las diferentes actividades de escritura de la siguiente manera (referido por Castro, 1994 y Teberosky, 2007): “*Un hombre puede escribir los libros de otros, sin agregar ni cambiar nada, caso en el que*

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

se llama simplemente “escriba”. Otro hombre escribe obras ajenas con adiciones que no son suyas siendo llamado “compilador”. Otro escribe tanto obras suyas como ajenas y juntando las suyas a título de explicación, se le llama “comentador”. Otro escribe tanto su obra como la de otros, pero da lugar principal a la suya, juntando las restantes con el propósito de confirmación; ese hombre sería llamado “escritor”.

A pesar de hallarnos ya en el siglo XXI, las diferentes actividades siguen coexistiendo y para algunos de nuestros estudiantes, escribir no implica ir más allá del trabajo que caracteriza a los *escribas*. Así, no sólo transcriben lo que otros dicen o piensan –especialmente los profesores-, también se dedican a copiar sin demasiado disimulo párrafos enteros de libros, artículos y demás documentos.

En el mejor de los casos, ordenan y organizan estos párrafos, es decir los *compilan* y raramente *comentan* las aportaciones de otros autores. Acostumbra a ser escasa la presencia de *escritores*, según la terminología de San Buenaventura, es decir de estudiantes capaces de emitir su propia voz mediante la escritura, diferenciarla de otras con las que pueden dialogar y discutir para emitir sus propios comentarios, juicios, razonamientos o argumentaciones.

Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la educación primaria o secundaria. La investigación concurrente en disciplinas como la lingüística, la psicología, la psicolingüística o la sociolingüística, entre otras, ha puesto de manifiesto que la alfabetización académica implica un dilatado proceso de aculturación, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Rienecker y Stray Jörgensen, 2003). También ha demostrado que las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir propios de los estudios superiores no se adquieren de manera espontánea y requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas.

¿Cuáles son esas competencias que, de manera general en cualquier estudio o disciplina, deben adquirir los estudiantes universitarios? A la luz de los estudios realizados en los últimos veinte años sobre la escritura en la universidad, podemos

destacar como fundamentales cuatro grandes competencias de escritura que detallamos a continuación.

Concebir –y utilizar- la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento

Una de las maneras más tradicionales y simples de concebir la escritura consiste en suponer que se trata de una habilidad para dar a conocer lo que uno sabe o demostrar el conocimiento adquirido. Desde esta perspectiva, escribir es fácil si uno tiene claro lo que quiere decir, si comprende la información sobre la que tiene que escribir; se trata simplemente de “decir” el conocimiento. La mayoría de estudiantes de primaria y muchos de secundaria obligatoria sustentan esta concepción (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, 1999).

Sin embargo, a medida que los estudiantes se enfrentan a mayores y variadas exigencias de escritura, se dan cuenta de que esta concepción no es suficiente y aceptan que escribir exige también el dominio de convenciones lingüísticas y textuales que constriñen las formas posibles de expresar lo que uno quiere decir. Así, entienden que si se trata de escribir un comentario crítico, hay algunas expresiones más adecuadas que otras, conviene respetar una determinada estructura textual y organizar la información en párrafos, cada uno de los cuales cumple una determinada función en el texto final, etc. Además, aprenden también a conocer y respetar las formas de escribir y las convenciones de la propia disciplina (no se organiza igual un informe sobre un determinado fármaco que un informe sobre el cambio climático, por poner sólo un ejemplo).

Sin embargo, para la mayoría de los expertos la concepción anterior no resulta suficiente y consideran que la escritura es fundamentalmente una actividad que exige tomar decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa en la que el texto se insiere (finalidad del texto, lectores, situación del escritor, objetivos personales, conocimiento del tema...). En este caso, la propia actividad de escribir puede ser un instrumento para

revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Es decir, cuando nos enfrentamos a demandas de escritura complejas, que nos obligan a seleccionar y organizar la información sobre la que vamos a escribir y a integrar la información a partir de diferentes fuentes, la propia actividad de escritura permite modificar nuestra comprensión sobre el tema del que estamos escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y consecuentemente, la transformación y generación de conocimiento (Bereiter y Sardamalia, 1987; Miras, 2000; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Castelló, 2007) .

Este potencial de la escritura para convertirse en herramienta epistémica, cuya función sea construir conocimiento y no sólo demostrar lo aprendido, es desconocido por la mayoría de los estudiantes que acceden a la Universidad. En general, los estudiantes están acostumbrados a responder demandas simples de escritura que primordialmente exigen escribir para un único destinatario -el profesor- y con el único objetivo de demostrar lo que aprendieron (Solé *et al.*, 2005).

Esta aproximación no es suficiente para resolver de forma eficaz la mayoría de las demandas de escritura que citábamos al inicio de este capítulo. Resulta imposible escribir una buena crítica, un ensayo argumentado o redactar el estado de la cuestión sobre un tema partiendo de la idea de que se trata simplemente de transcribir o de “verter” lo que uno ha leído. Para tener éxito en este tipo de tareas, hay que comprender que se trata de gestionar una actividad que va a exigir sucesivas aproximaciones y que va a poner en crisis lo que uno sabe para forzar la aparición de nuevas relaciones.

Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos

Cualquiera que se haya enfrentado a la escritura de un texto académico complejo –un ensayo polémico, un artículo de investigación- sabe que la imagen romántica de un escritor acompañado por las musas o la inspiración, que escribe de una sola vez y sin angustia el texto final, es irreal y peligrosa.

Es irreal porque escribir textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva que exige, como mínimo, buscar

información, seleccionar la que consideremos más relevante, ordenar y organizar esta información en función de los propios objetivos, y ensayar varias formulaciones sobre el papel hasta que, después de sucesivas revisiones, se consigue que el texto final se aproxime a lo que pretendíamos. El proceso cognitivo que acabamos de describir implica actividades de planificación, de control *on-line* mientras se escribe y de revisión que, en general, no se producen de forma lineal ni siempre con la misma frecuencia o intensidad, tal como se muestra en el capítulo 3. Se trata de un proceso heurístico que va decidiéndose en función de la evaluación constante de nuestra actuación.

Además es peligrosa porque la actividad de escribir, como todas las actividades interesantes, va acompañada de emociones y actitudes que influyen indefectiblemente en nuestra actuación. Así, los sentimientos positivos de orgullo y liberación cuando conseguimos dar por finalizado un texto, suelen ir precedidos por períodos de angustia – cuando no encontramos la forma de avanzar-, ansiedad ante la página en blanco y recurrentes sentimientos de incapacidad o de desesperación según sea el caso. Conviene también conocer que estas emociones forman parte del proceso (las experimentan tanto los escritores expertos como los noveles) para poder regularlas y evitar que bloqueen el proceso de composición.

Desarrollar esta competencia requiere que los estudiantes distingan entre lo que algunos autores denominan “escritura privada” y “escritura pública” (Carlino, 2006) o “prosa basada en el escritor” y “prosa basada en el lector” (Flower, 1979).

La escritura privada (o prosa basada en el escritor), implica tomar notas, elaborar estas notas y empezar a sintetizarlas en forma de texto escrito. Este primer tipo de escritura, que se considera exploratoria, es confundida por muchos estudiantes con el texto final. Para que esta escritura se convierta en “escritura pública” hay que saber acercarla al lector, hay que elaborarla, incluyendo comentarios, ejemplos y todo tipo de marcadores del discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente del escritor. Cuando se trata de textos académicos complejos, escribir de esta manera, que implica comunicar, requiere primero haber hecho uso de una escritura exploratoria y haber comprendido la información mediante la elaboración de síntesis progresivas de la misma.

Por consiguiente, es fundamental que los estudiantes universitarios conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlas y regularlas a partir de este conocimiento, que, a su vez, está en la base de la competencia estratégica a la hora de escribir.

El desarrollo de esta competencia estratégica implica ser capaz de tomar decisiones a lo largo del proceso de composición acerca de la mejor forma de proceder en cada ocasión en función del tipo de demanda, de los propios objetivos o de los recursos disponibles. Decidir que en algunas ocasiones se requiere simplemente demostrar lo aprendido o que en otras es necesario un esfuerzo de planificación extra para conseguir los objetivos del texto, requiere un nivel de conocimiento acerca de las propias habilidades como escritor, del tipo de demanda y de la situación comunicativa (profesor, objetivos, asignatura), además de un proceso consciente de toma de decisiones, que permita ir ajustando y regulando el propio proceso de composición para acercarse a la consecución de los objetivos.

Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos

Si bien acabamos de caracterizar la escritura como una actividad que conlleva altas exigencias cognitivas y afectivas, conviene no olvidar que escribir es también una actividad socialmente situada que implica un diálogo entre autores que forman parte de una misma comunidad discursiva. En este sentido, cualquier texto es siempre dialógico puesto que se escribe en respuesta a otros textos anteriores y esperando ser a su vez contestado por nuevos textos (Bakhtin, 1986). Para que los textos académicos cumplan su función deben situarse en una determinada comunidad discursiva e incorporar las voces de otros autores en su propio discurso. Ser consciente de esta dimensión social y dialógica de la escritura permite hacer un uso consciente y adecuado de la citación, distinguir entre argumentos, opiniones y hechos, facilita la toma de postura y la defensa de un punto de vista personal y, por supuesto, previene contra el plagio.

Por otra parte, la necesidad de que el autor, a través del propio texto, se sitúe en relación a otros textos que ha leído favorece la comprensión profunda de estos textos de referencia, algo que a menudo forma parte de los objetivos de los profesores cuando encargan a sus estudiantes la realización de trabajos escritos a partir de diferentes fuentes.

Evidentemente, esta competencia se halla íntimamente relacionada con la primera, que aludía a la posibilidad de que la escritura sea una herramienta epistémica. En este caso, el conocimiento generado se refiere fundamentalmente al conocimiento de la comunidad científica de referencia (posiciones teóricas, conceptos fundamentales, formas de generación de conocimiento, etc.), y, en último término, debería permitir construir la propia voz como autor dentro de una disciplina, como sucede por ejemplo en el caso de los estudiantes avanzados de doctorado (Lonka, 2003).

Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia

A pesar de los numerosos estudios sobre el tema, no existe aún un consenso claro en la caracterización del género académico¹ ni de los textos que lo componen (Dudley-Evans y St John, 1998; Lea y Street, 2006; Hyland, 2007; 2008). Sin embargo, para el objetivo de este capítulo, sí podemos afirmar que la gran mayoría de textos académicos persiguen dos grandes tipos de propósitos u objetivos: exponer-explicar y argumentar. Las demandas que presentábamos al inicio del capítulo, frecuentes en la mayoría de las aulas universitarias, responden todas ellas a estos propósitos. Consecuentemente, los estudiantes deberían saber, al menos en qué consiste una

¹ Entendemos los géneros discursivos –siguiendo a Bakhtin (1986)– como tipos relativamente estables de enunciados, es decir, con rasgos que se mantienen de manera más o menos constante, lo que nos permite distinguirlos, analizarlos y categorizarlos.

exposición y una explicación o una argumentación y ser competentes en el uso de las estrategias que permiten que sus textos cumplan con estos objetivos.

En el caso de la *exposición* y la *explicación* se requiere la integración de un número variable de fuentes a partir de un eje que permita ordenar y estructurar la información de un modo claro y coherente (Sergev-Miller, 2004; Miras y Solé, 2007). La coherencia en la forma de ordenar la información alrededor del eje escogido es fundamental, así como el uso de conectores y marcadores que pongan de manifiesto esta progresión. Se requiere exponer y explicar en aquellos textos que responden a demandas tan variadas como establecer el estado de una cuestión, clarificar un concepto, realizar revisiones bibliográficas, elaborar informes, comentar actuaciones o procesos o modelar relaciones entre conceptos o teorías.

La *argumentación* –imprescindible en actividades de escritura académicas como la realización de ensayos, el desarrollo de proyectos, la crítica de lecturas, el análisis de debates, etc.- exige del estudiante la expresión clara de un punto de vista que se adopta como propio. En una argumentación la voz del escritor debe hacerse visible aunque de forma integrada en el coro de voces con las que discute. Hacer creíbles los propios argumentos, aceptar aspectos parciales de otros puntos de vista, discutir posiciones alternativas y refutar las contrarias son estrategias sofisticadas que obligan a matizar, perfilar y reconsiderar la propia postura (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003; García, 2004)

Principales dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios

A pesar de la elevada variabilidad individual y de que los contextos de enseñanza universitaria son también muy diversos en cuanto a sus exigencias de escritura, los estudiantes muestran algunas dificultades prototípicas que responden tanto al bagaje de conocimientos con que llegan como con la especificidad de los textos que se espera que produzcan en la universidad. Hemos agrupado estas dificultades en tres grandes bloques que constituyen los apartados que desarrollamos a continuación.

Desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita

La mayoría de estudiantes aprobó sus estudios de secundaria manteniendo la concepción de la escritura que hemos caracterizado en el apartado anterior como “decir lo que uno sabe”. Esta concepción, aunque simple, resulta suficiente para enfrentarse a las demandas habituales en esta etapa que exigen escribir sólo para demostrar lo que se ha aprendido. Por otra parte, en la mayoría de centros de secundaria, se incide poco en enseñar a escribir los textos específicos de las diferentes disciplinas. Lo más frecuente es que se reduzca la enseñanza de la escritura a los contextos de enseñanza de la lengua y la literatura. Esto conlleva que el conocimiento por parte de los estudiantes de lo que es y lo que supone escribir textos académicos sea escaso y superficial (Castelló, 1999; Lavelle y Zuercher, 2001).

La mayoría mantiene la creencia de que estar inspirado es necesario para escribir y saben muy poco acerca de las actividades necesarias para producir textos complejos especialmente de aquello que pueden hacer cuando perciben que la inspiración parece haberles abandonado. El desconocimiento acerca de cómo, cuándo y por qué planificar de forma más o menos detallada o de los procedimientos para revisar los textos a diferentes niveles es bastante generalizado y está en la base de muchas creencias innatistas o mágicas acerca de la competencia para producir buenos textos.

Desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos

Muchos de los estudiantes que llegan a la universidad tampoco conocen las características funcionales y estructurales de los textos académicos y de las estrategias útiles para producirlos. Así, desconocen las diferencias entre un ensayo y un comentario personal o entre una revisión bibliográfica y una síntesis. A menudo sus profesores tampoco les aclaran el sentido de estos términos y los textos que sirven para un profesor pueden resultar inadecuados para otro, con lo que aumenta la confusión (García, 2004).

Además, como hemos comentado, los estudiantes que ingresan en la universidad han tenido muy pocas ocasiones de aprender a utilizar los recursos lingüísticos y formales que caracterizan a los textos académicos. Así, por ejemplo, es frecuente que no sepan cómo gestionar las citas y, más allá de cuestiones formales, desconocen las diversas funciones que cumplen en el texto o la forma de utilizarlas de manera personal.

Tampoco dominan los recursos lingüísticos que ayudan a presentar el propio punto de vista en un texto académico sin que resulte coloquial (como por ejemplo, el uso de impersonales, verbos en primera persona o frases nominales). La creencia más extendida es la que mantiene que los textos académicos abundan en el uso de impersonales, frases largas y vocabulario rebuscado. Este “falso academicismo”, fruto de confundir léxico especializado y preciso con vocabulario rebuscado o de suponer que la necesidad de una estructura textual reconocible implica escasa presencia del autor, conlleva muchos desaciertos en la producción textual de los estudiantes que no se solucionan con la mera exposición a buenos modelos ni la repetición (Castelló, 1999; Carlino, 2005).

Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura

Otra fuente de dificultades tiene su origen en los cambios en las demandas y objetivos de las tareas de escritura al llegar a la universidad. En secundaria, como ya hemos comentado, es frecuente que hayan aprendido a escribir para demostrar lo aprendido en las diferentes materias y que, además hayan asociado la escritura al aprendizaje de habilidades lingüísticas, comunicativas y metalingüísticas. Deben ahora ajustar estas habilidades a las restricciones discursivas de cada disciplina, integrando información de diversas fuentes y yendo más allá de la síntesis de la información. Las demandas se complican y exigen integrar información, sistematizarla, ofrecer el propio punto de vista fundamentado con argumentos de otros autores o con datos.

Todo ello se acostumbra a producir sin que nadie le explique al estudiante que cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento y sin que se le enseñe que las formas específicas de escritura en cada área de conocimiento

son parte inherente de la propia disciplina (Creme y Lea, 2000). Se espera nuevamente que el estudiante descubra, a través de la exposición a los textos disciplinares, estas formas específicas de escribir.

Por otra parte, la mayoría de tareas de escritura universitarias son tareas **híbridas** (Nelson Spivey, 1989, Miras y Solé, 2007); es decir tareas que requieren la integración de estrategias de lectura y escritura en una única actividad que tiene por finalidad producir un texto. Para realizar un ensayo, resolver un caso o escribir una monografía, se requiere que el estudiante seleccione fuentes de información diversas que deberá leer, comprender, elaborar y sintetizar con el objetivo de integrarlas de forma coherente en un único texto; la situación suele ser muy diferente en secundaria donde las demandas requieren habitualmente leer y comprender una única fuente de información, acotada y presentada por el profesor, y la escritura exige una actuación pautada y a menudo conocida por todos (resúmenes, redacciones, informes laboratorio, etc.).

Algunos estudios ponen de manifiesto que tales exigencias son concebidas por los docentes como si se tratara de un conocimiento proveniente del sentido común y, por tanto, comunicadas a través de términos como si tuviesen un significado transparente. Todo ello conlleva que a menudo los estudiantes no sean capaces de representarse adecuadamente las tareas de escritura que les piden y de disponer de objetivos personales y de estrategias para resolver aquello que no conocen (Nelson, 1990; Castelló, 1999; Lillis y Turner, 2001)

La pertinencia de enseñar a escribir textos académicos: ¿quién, cuándo y cómo?

“Aprender a escribir textos académicos es como aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje del discurso académico de una comunidad: convertirse en bilingüe. Hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, cada disciplina e incluso cada profesor”.
(Ivanic y Roach, 1990: 106)

La cita de Ivanić y Roach remite a la primera de las cuestiones de este apartado: la pertinencia de enseñar a escribir textos académicos en la Universidad, que, a nuestro juicio enlaza con los motivos que explican la dificultad en la adquisición espontánea de las estrategias de escritura académica.

El primero de estos motivos remite al alto grado de sistematización, especificidad y particularidad que tienen tanto el lenguaje como la estructura de los textos académicos en cada una de las disciplinas. No sólo se requiere el uso de términos precisos y específicos, sino que algunos de estos términos no son aconsejables en algunas disciplinas, mientras que resultan aceptables en otras. Pensemos por ejemplo en los verbos de pensamiento y opinión (pensar, creer, desear...), frecuentes y necesarios en algunas disciplinas de humanidades y ciencias sociales, pero poco aceptados en disciplinas más cercanas a las ciencias experimentales. Algo parecido ocurre con el uso de conectores y todo tipo de marcadores del discurso.

Sin embargo, aún siendo importantes estos aspectos relativos a la terminología, ya hemos visto que dónde más dificultades encuentran los alumnos es en el descubrimiento de las formas de organizar la información que promueven estos textos, precisamente porque la manera en que se ordenan y organizan las ideas en una discusión científica o en una monografía tiene mucho que ver con aquellos aspectos del conocimiento que se consideran más relevantes y útiles en cada disciplina, en un determinado momento histórico.

Así, por ejemplo en la introducción de un texto que pretenda presentar el resultado de una revisión bibliográfica, se puede optar por estructurar y organizar la información siguiendo criterios cronológicos o por el contrario, se puede optar por el criterio de evolución teórica; es posible también primar aquella información que en la actualidad sea más relevante o tal vez más compleja; o aún se puede organizar la información en función de los intereses y objetivos del que escribe. Los diferentes ejes estructuradores constituyen formas alternativas de organizar la información que pueden ser opcionales o preceptivas en según qué disciplinas y, en todos los casos, habrá opciones mejor valoradas que otras en cada comunidad científica que nunca resultan

obvias para el estudiante. Algo parecido sucede con el nivel de subjetividad que se espera del autor en un ensayo o con la cantidad de reflexiones personales que se supone que debe incluir un informe. Las respuestas son específicas de cada disciplina e incluso de cada situación comunicativa.

Conviene pues, enseñar a nuestros alumnos cómo deben ser estos textos y explicitar las expectativas que tenemos respecto a los productos que esperamos; de esta forma se evita un proceso de descubrimiento azaroso y de impredecible resultado que, además, siempre consume más tiempo del deseable. En palabras de Nussbaum y Tusón (1996) “[...] *saber qué se entiende por un resumen, por una clasificación, por un informe de laboratorio o por un comentario filosófico y qué tipo de léxico o de conectores son adecuados para cada uno de esos textos permitirá al aprendiz emprender la tarea de elaboración de un texto con una mayor seguridad*” (1996:18 y 19).

Analizada la pertinencia, podemos preguntarnos a quién le corresponde esta enseñanza y cuándo llevarla a cabo. En los últimos veinte años, muchas instituciones universitarias han intentado dar respuesta a estos dos interrogantes desde perspectivas y supuestos diversos. Así, en la mayoría de las universidades norteamericanas se crearon “centros de escritura” (*Writing centers*) que ofrecen cursos optativos y obligatorios de escritura para los estudiantes y además producen materiales didácticos para los profesores. Suelen también contar con tutores que ayudan a los estudiantes a realizar y terminar sus trabajos escritos.

Sin embargo, hace ya más de una década que el foco de interés de estos centros ha ido variando desde el alumno hacia el profesor. La razón hay que buscarla nuevamente –como se argumentó ya con mayor detalle en el capítulo 3 al referirse a la especificidad de la actividad metacognitiva- en la constatación de que las formas de escritura de cada disciplina son particulares y en la certeza de que las habilidades adquiridas en el centro de escritura no se transfieren a las situaciones de clase. El cambio de perspectiva pone el énfasis en que los profesores conozcan los textos que solicitan, diseñen situaciones de escritura que promuevan la reflexión y el aprendizaje,

sepan cómo ayudar a sus alumnos y cómo evaluar sus productos más que en la posibilidad de guiar a cada uno de los alumnos sin tener en cuenta la comunidad de referencia para la que este alumno escribe.

La investigación avala los resultados en este cambio de enfoque (Rienecker y Stray Jorgensen, 2003) por lo que parece que la respuesta a la pregunta acerca de a quién compete y cuándo deben enseñarse las estrategias de escritura de textos académicos no puede ser otra que al profesor en su clase y de manera integrada con la enseñanza de su materia. Leer y escribir son actividades intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje y el pensamiento y se aprende una determinada materia leyendo y escribiendo textos vinculados a esta materia, apropiándose, en definitiva, de su discurso (Lemke, 1990).

El último de los interrogantes a abordar en este apartado tiene que ver con la manera en que puede enseñarse a escribir textos académicos en la universidad ¿Cómo puede un profesor que, evidentemente, conoce su materia, enseñar a escribir a sus alumnos? Tal vez formulando la pregunta de otra forma resulte más fácil anticipar la posible respuesta: ¿Cómo un profesor que es a la vez un escritor experimentado de textos académicos puede enseñar a sus estudiantes a escribir estos textos como un medio útil para aprender la materia? Se trata pues de que el profesor, en calidad de experto en la materia y por ello buen conocedor de la forma en que se escriben los textos en la misma, incluya este aprendizaje no sólo como un fin en si mismo, sino también como un medio útil para apropiarse del resto de contenidos de la materia.

Desde el punto de vista metodológico, pueden destacarse tres grandes principios que la investigación reciente ha puesto repetidamente de manifiesto como relevantes para tener éxito en este cometido (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Lonka, 2003; Castelló, 2002) y que comentamos a continuación.

Leer y hablar para escribir textos académicos

Nos referimos en este apartado a la posibilidad de relacionar las actividades de lectura y discusión con las de escritura para, de manera integrada, favorecer el conocimiento de los textos académicos disciplinares. Se trata de diseñar actividades en las que se lee y se habla para escribir. Este tipo de actividades preceden la escritura propiamente dicha y permiten empezar a planificar el texto mucho antes de que el escritor se siente a escribir.

La primera de estas actividades es la que podríamos denominar *leer para escribir*. Supone una determinada forma de leer en la que el objetivo no es sólo comprender la información que contiene el texto, sino también analizar la forma en que está escrito un determinado texto. Se trata de que el profesor pida a sus estudiantes, después de la lectura de un texto similar al que ellos mismos deberán escribir, que analicen cómo ordenó el autor la información, cuáles son los apartados, cuáles los ejes estructuradores, cómo empieza el texto, cómo acaba, cuáles son los conectores utilizados, etc. En función de la dificultad o de las características del texto se puede insistir más en unos u otros aspectos.

Es fundamental que en este análisis se especifiquen las cuestiones que los estudiantes deben analizar y se les ayude a hacerlo mediante una pauta o un guión detallado. También es aconsejable que se faciliten ejemplos de textos ya analizados o, mejor aún, se complete una de estas pautas en clase con los estudiantes después de haber leído un texto para que ellos “vean” cuáles son las pistas en las que se fija su profesor para encontrar y comprender la estructura del texto y/o la intencionalidad del autor.

Este último aspecto, el de la autoría, es también un elemento importante que conviene trabajar mediante este tipo de actividades. A menudo, para los estudiantes, no resulta evidente que detrás de cada texto académico hubo un autor que tomó determinadas decisiones e incluso que éstas podían haber sido diferentes. Aspectos como la forma en que este autor deja oír su voz o las opciones tomadas en el manejo de la citación no acostumbran a ser percibidos por los estudiantes, habitualmente más preocupados por la comprensión del significado que por analizar de forma explícita las

decisiones del escritor respecto a la forma de presentar el contenido. Esta actividad, que se basa en el análisis de buenos modelos, es de suma importancia para la formación de escritores académicos competentes.

Además de la lectura hay un conjunto de actividades que tienen como denominador común la conversación y que también actúan como precursores de la planificación textual propiamente dicha. Este segundo grupo de actividades, a las que de forma genérica denominamos *hablar para escribir*, resultan útiles tanto para facilitar la tarea de escritura como para hacer más explícito y visible el proceso de composición a seguir, sobre todo cuando la conversación se lleva a cabo con un miembro experto en escritura académica, como puede ser el profesor o un estudiante de doctorado en el proceso final de redacción de su tesis (Lonka, 2003; Young, 2003; Leitão, 2003; Castelló, 2007).

En este sentido, se trata de comentar con los estudiantes algunas decisiones relevantes sobre la forma de redactar un determinado texto académico justo antes de que ellos se enfrenten a la redacción del mismo. ¿Cuál debería ser el objetivo del texto?, ¿cómo resulta más adecuado empezar?, ¿cómo estructurar la información?, ¿por qué?, ¿qué podemos dar por conocido y qué debemos presentar como nuevo?, etc.

La reflexión sobre estas cuestiones facilita la planificación del texto a escribir y además propicia la reflexión sobre los objetivos de escritura y el proceso a seguir para alcanzarlos, cuestiones que, además de redundar en la mejora de los textos finales, ayudan a elaborar una representación de la escritura de textos académicos cada vez más ajustada.

Para que estas actividades tengan sentido, es preciso que los textos que les pedimos a los estudiantes sean lo suficientemente complejos como para que demanden ir más allá de la escritura exploratoria y que además sean lo más parecidos posible a los textos académicos relevantes en cada disciplina. Así, si en nuestra materia son frecuentes y relevantes los informes, es aconsejable pedir a los estudiantes que escriban informes; si por el contrario, en nuestra materia es necesario organizar la información a partir de múltiples fuentes bibliográficas en monografías, éstos son los textos que deberíamos solicitarles.

Favorecer la escritura estratégica: saber qué está pasando cuándo y por qué

El segundo aspecto que todos los estudios señalan como fundamental, es el que tiene que ver con enseñar a los estudiantes a conocer primero y a regular después la propia escritura. Para conseguir este objetivo, sobre todo en los primeros cursos, será necesario que el profesor ponga en marcha algunas estrategias metodológicas para que los estudiantes comprendan en qué consiste la escritura de textos académicos, puedan darse cuenta de cuál es su propio perfil como escritores y aprendan a gestionar de forma estratégica el proceso de composición de un texto. La lógica de estas estrategias, como puede comprobarse, remite a los principios descritos en la parte final del capítulo 3 en relación con la promoción de un uso metacognitivo y estratégico del conocimiento por parte de los estudiantes.

La primera de estas estrategias metodológicas, implica guiar al estudiante a lo largo del proceso de composición. Después de analizar textos, ver “buenos modelos” respecto a la forma de organizar la información, no deberíamos dejar al estudiante sólo justamente cuando empieza a escribir. En este sentido, resulta útil disponer de guías y ayudas para los diferentes momentos de la escritura, es decir para planificar y revisar.

Existen algunas de estas guías ya publicadas y, si se trata de textos científicos, la mayoría de revistas tienen documentos y pautas con indicaciones más o menos detalladas para los autores, pero lo más conveniente es que cada profesor, en función del tipo de texto que va a solicitar, elabore al menos una guía de planificación y otra de revisión. Ésta última, una vez los estudiantes ya se han familiarizado con su uso, sirve también como pauta de evaluación y puede ser utilizada para que ellos también coevalúen sus textos. Ésta es una excelente manera de implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación. Cuando un estudiante evalúa el texto de un compañero, la discusión que se genera sobre los criterios de calidad de un texto –que contiene la pauta– ayuda a comprender e interiorizar dichos criterios y favorece la reflexión tanto sobre el texto como sobre la forma de escribirlo, lo que, indefectiblemente, mejora la forma de escribir en futuras ocasiones (Graham, 2006; Castelló, 2007).

La segunda de las estrategias metodológicas oportunas para facilitar que los estudiantes conozcan y regulen su propio proceso de composición tiene que ver con la posibilidad de formalizar esta reflexión sobre la propia escritura. Consiste en solicitar un diario de escritura que los estudiantes completan siempre que escriben. En su forma más simple, se trata de un registro, que se cumplimenta cada vez que el estudiante finaliza una sesión de escritura, en el que se recogen aspectos como el proceso seguido (primero, segundo...), los problemas con los que se ha enfrentado, cómo se intentó resolverlos y cómo se ha sentido durante la escritura. Supervisar estos diarios, dando indicaciones a los estudiantes acerca de cómo abordar los problemas más habituales o mostrándoles formas más eficaces de proceder, es también una excelente manera de modelar y guiar su proceso de composición y, por supuesto, de ayudarles a escribir de forma más estratégica y ajustada a las condiciones de cada situación comunicativa.

Interactividad y escritura colaborativa

Un último grupo de consideraciones metodológicas tiene que ver con la posibilidad de convertir la actividad de escribir en una actividad colaborativa aprovechando para ello los variados recursos que actualmente ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Se trata de facilitar que los estudiantes escriban en grupo de forma colaborativa (y no simplemente sumativa y acumulativa, como suele ser el caso) y además enseñarles a gestionar este proceso. Para escribir de forma colaborativa resulta imprescindible compartir los objetivos y la representación acerca del texto que se va a escribir conjuntamente (véase al respecto el capítulo 11 del libro). Es preciso que los co-autores, en tanto que escritores del mismo texto, compartan cómo quieren que sea este texto, qué información debe contener, cómo va a presentarse esta información y por qué, etc. Además, puesto que la propia actividad de escribir acostumbra a aconsejar cambios en la planificación inicial, conviene que los co-autores puedan conocer de forma fácil e inmediata estos cambios. Finalmente, las sucesivas revisiones pueden no ser lineales, lo que requiere que sea posible identificar las propuestas de cambio de cada uno de los autores.

Esta actividad dinámica y compleja no acostumbra a ser accesible al profesor con lo que se pierde la posibilidad de incidir en aspectos del proceso poco acertados o de proponer soluciones cuando los autores se encallan con alguna cuestión espinosa. Además, en trabajos relativamente largos y complejos –como puede ser la redacción de un proyecto- resulta absolutamente imprescindible que el profesor tenga acceso, en diferentes momentos del proceso, a los sucesivos borradores para orientar las oportunas modificaciones o sugerir las maneras más adecuadas de proseguir.

Son varios los recursos, con formatos diversos y características específicas en cada caso, que pueden ayudar en esta tarea. Aquí nos referiremos exclusivamente a los foros, los *wikis* y las plataformas *on-line* de escritura colaborativa no sólo por su facilidad de acceso y su popularidad sino sobre todo porque son sumamente útiles para ilustrar el tipo de actividades que nos parecen interesantes.

Empezando por los foros –que están disponibles en casi todas las plataformas virtuales- son una herramienta útil especialmente para planificar el texto a escribir. Se trata de facilitar un intercambio dialógico específico para cada grupo y solicitar que antes de escribir se discuta y acuerde, como mínimo, el objetivo general del texto, la información a incluir y el orden en que se presentará. Esta discusión constituye el guión inicial que es conocido y matizado, discutido o aprobado –según el caso- por todos los miembros del grupo y por el profesor. La diferencia con los guiones tradicionales que el profesor recibe ya acabados, radica en el hecho de que en el foro resulta factible seguir el proceso que lleva a tomar determinadas decisiones y los problemas en este proceso son también evidentes con lo que la ayuda educativa es más pertinente y eficaz. Por otra parte, resulta difícil que el guión final sea copiado o realizado por un único miembro del grupo sin que eso se plasme en el foro. Por último, se evita que los estudiantes propongan guiones de manera poco reflexiva y aleatoria que después ellos mismos son incapaces de cumplir (y a veces ni tan siquiera de interpretar).

En el momento de empezar a escribir el texto, puede ser de enorme utilidad redactarlos en un entorno que permita seguir el rastro del proceso y por supuesto de las

aportaciones de cada uno de los escritores. Los *wikis* habituales en varias plataformas², algunas herramientas de *Google* (*google docs*³) y otras plataformas específicas de escritura colaborativa (la mayoría gratuitas y muy fáciles de utilizar)⁴, ayudan a que este proceso sea transparente y a que el profesor pueda no sólo seguir su evolución sino incidir en el momento preciso para ofrecer sus indicaciones y ayuda. La redacción de un proyecto que puede implicar tres o cuatro semanas de trabajo para los estudiantes, permite por ejemplo que el profesor ofrezca indicaciones una vez por semana. Incluir en la valoración final las valoraciones semanales relativas al progreso evidenciado en la construcción del texto contribuye de manera decisiva a que el proceso de escritura sea realmente reflexivo e implique generar nuevo conocimiento a la vez que evita plagios de última hora y falsos trabajos en grupo (en los que, o bien uno o dos escriben el trabajo que firman varios, o bien se divide el texto de tal manera que cada uno escribe *su* parte sin tan siquiera conocer lo que se escribe en las restantes).

Al margen de los instrumentos concretos, lo que realmente favorece la posibilidad de que la escritura sea colaborativa y que los estudiantes interactúen con el conocimiento y entre ellos mientras escriben, es el diseño de las actividades que les proponemos, de acuerdo nuevamente con los principios señalados en el capítulo 3. Así, por ejemplo, una actividad en la que sea preciso en primer lugar, escribir un texto individual que será leído y comentado por un compañero; en segundo lugar, proceder a buscar más información sobre el tema en parejas (los dos estudiantes que han leído cada uno el texto del otro) para, finalmente, escribir un único texto entre los dos a partir de la discusión, revisión y ampliación de lo que cada uno escribió inicialmente, permite –de hecho casi exige– la escritura que hemos denominado epistémica y consiguientemente, el aprendizaje del contenido sobre el que se escribe.

En todas estas actividades los estudiantes escriben, leen, discuten y, en definitiva, reflexionan sobre el contenido mientras se apropian de las herramientas que

² Moodle es una de las más conocidas plataformas de uso libre y gratuito que incorpora este recurso de manera habitual

³ Google ofrece un procesador de textos –también hoja de cálculo y power point– gratis y *on-line* que permite registrar sucesivas versiones de un texto. La dirección: documents.google.com/

⁴ Una de estas plataformas muy sencilla y accesible puede encontrarse en <http://writeboard.com/>

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

permiten pensar sobre el mismo. La escritura es, por derecho propio, una de estas herramientas, sofisticada y exigente pero a la vez extremadamente relevante para promover y comunicar conocimiento. Su enseñanza y aprendizaje debería ocupar el espacio que merece en las aulas universitarias en las que ningún profesor debería contentarse sólo con escribas o compiladores.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M. (1952/1986). The problem of Speech genres . En *Speech genres & other late essays*. (Ed. C. Emerson & M. Holquist, trans. V. M. McGee) Austin, TX: University of Texas

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of Written Composition*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum

Carlino, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Escuela de Educación. Series "Documentos de trabajo" nº 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp.197-218). Madrid: Santillana

Castelló, M. (2002) De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. En *Signos*, vol. XXXV, núms.. 51-52, 149-162

Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, col.Crítica y fundamentos

Castro, I. (1994). La mano que habla al cerebro. *Substratum*, II, 4, 65-92.

Correa, N.; Ceballos, E. y Rodrigo, MJ. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (63-78). Madrid: Síntesis/UAB

Crema, P. & Lea, M.R. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa

- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing, *College English*, 41, 1, pp.19-37
- García M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el "ensayo escolar". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 9-34
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. En C.A. MacArthur, S.Graham & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 187-207. New York: Guilford Press
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 3, pp. 148-164
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 1, pp.4-21
- Ivanic, R. y Roach, D. (1990) Academic writing, power and disguise. En R. Clark *et al.* (eds). *Language and Power. British Studies in Applied Linguistics*, 5 (pp. 103–121). Lancaster: BAAL.
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, pp. 373-391
- Lea, M.R. y Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45 (4), pp. 368-377. Recuperado mayo 18, 2008, de http://www.informaworld.com/10.1207/s15430421tip4504_11
- Leitão, S. (2003). Evaluating and Selecting Counterarguments. *Studies os Children's Rethorical Awareness. Written Communication*, 20, 3, 269-306.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lillis, T. y Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, tradicional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6 (1), pp. 57-68
- Lonka, K. (2003) Helping doctoral students to finish their theses. En G. Rijlaarsdam, (Series Ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen, (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education*, (113-134), The Netherlands: Kluwer Academic Publisher

- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (2007). *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias* (pp.83-112). Barcelona: Graó, col.Crítica y fundamentos.
- Nelson Spivey, N y King, James R. (1989). Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 1, pp. 7-26
- Nelson, J. (1990). "This was an Easy assignment": Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks. Technical report, No. 43. Eric Information Analysis Products (IAP)
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21
- Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (2003). The genre in focus, not the writer: Using model examples in large-class workshops. En G. Rijlaarsdam (Series ed.), L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Vol. Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 59-74). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Solé, I, Mateos, M, Miras, M., Martín, E., Cuevas, I., Castells, N. y Gràcia; M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje.*, 28 (3), pp.329-347
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (2007). *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias* (pp.17-46). Barcelona: Graó, col.Crítica y fundamentos.
- Tynjälä, P.; Mason, L.y Lonka, K. (Volume eds.), (2001). *Writing as a learning tool: integrating theory and practice. Studies in Writing, Volume 7*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Young, P. (2003). "Rapid writing... is my cup of tea": Adult High School Students' Use of Writing Strategies. *Teaching & Learning*, 17 (2), 66-79.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.