

Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida¹

Adriana Bono
Sonia de la Barrera*

Desde nuestras interacciones diarias con los estudiantes de primer año de la Universidad, hemos observado durante los últimos años las dificultades que éstos presentan cuando se enfrentan con la tarea de producir un trabajo escrito.

Esta problemática alentó nuestro interés como docentes por conocer más a fondo las posibles causas de estas dificultades y, a su vez, orientó la búsqueda de caminos alternativos para solucionarlas en el contexto del aula de enseñanza y aprendizaje. La experiencia surgió de nuestro firme convencimiento de la necesidad de propiciar un contexto que favorezca acciones orientadas a la formación de estudiantes como productores de textos.

La experiencia de *docencia compartida* –entre dos docentes de dos asignaturas de grado de la carrera de Profesorado en Educación Preescolar– fue implementada en el año 1995 con estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas, del Departamento de Ciencias de la Educación. Cuando decimos **compartida** hacemos referencia, no sólo a la tarea docente conjunta, sino también a la intención de brindar un espacio de trabajo común con los estudiantes, lo que posibilitaría un seguimiento más profundo de los procesos de construcción de la escritura de los alumnos que participaron en la experiencia.

Este trabajo puede ser de interés para todos aquellos investigadores y formadores del área y para quienes estén dispuestos a desarrollar la capacidad de escribir en los alumnos.²

¹ Este trabajo se enmarca en el Programa de Investigación “Aptitud académica, enseñanza y rendimiento educacional”, dirigido por el Dr. D. Donolo (Secretaría de Ciencia y Técnica U.N.R.C.); y en el Proyecto de Investigación “Enseñanza de estrategias cognitivas. Criterios para valorar experiencias pedagógicas en la universidad”, dirigido por la Dra. M. C. Rinaudo y la Lic. G. Vélez de de Olmos (CONICOR y Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.R.C.).

La experiencia además formó parte de los Proyectos Pedagógicos: Aprendizaje significativo en el marco de una modalidad pedagógica participativa II, dirigido por la Lic. A. Vogliotti y El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria, dirigido por la Lic. G. de de Olmos (Secretaría Académica. U.N.R.C.)

Agradecemos muy especialmente a la Lic. Gisela Vélez de de Olmos por la atenta lectura de la versión preliminar de este trabajo, y sus oportunas sugerencias al mismo.

* Las autoras son licenciadas en psicopedagogía y profesoras e investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

² Este trabajo fue presentado en el **Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías**, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en julio de 1996.

Acerca de la producción de textos escritos

El desarrollo de las investigaciones en lectura y escritura en las últimas décadas ha mostrado un cambio conceptual en las concepciones teóricas vigentes aproximadamente hasta la década del '70.

Desde hace más o menos quince años los estudios sobre producción de textos han descubierto el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No es suficiente que los escritores conozcan el código escrito; para escribir adecuadamente los autores deben saber utilizar dicho código en una situación particular, y además tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos (Cassany, 1995).

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, nos encontramos con que el déficit más importante de los que llegan a la universidad es la comprensión. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información; problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información (Diario **Clarín**, 1994).

La necesidad de generar hábiles lectores y productores de textos ha orientado la tarea de favorecer en los estudiantes la composición escrita en situaciones de enseñanza y aprendizaje; tarea que se presenta ardua y compleja.

En general, la mayoría de los docentes apuntan a enfatizar más las dificultades que presentan los escritos que forman parte de las tareas que ellos mismos les asignan a sus estudiantes que a brindarles elementos orientadores para la elaboración de dichos trabajos. Las indicaciones docentes casi siempre apuntan a *qué* deben hacer los alumnos, pero no a *cómo* realizar un trabajo escrito.

En este sentido, las dificultades que presentan los estudiantes en niveles superiores de enseñanza pueden deberse a las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los otros niveles del sistema educativo. Como consecuencia de esto, los estudiantes no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido, presentándoseles los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y por lo tanto enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos (Kaufman, 1994).

Se deben tener en cuenta además, como posibles factores de incidencia en las dificultades de los alumnos que, cuando ingresan, muestran escasos conocimientos previos; dificultades para reconocer las características de los textos expositivos; desconocimiento de las estructuras textuales expositivas y

del vocabulario afín al área de estudio en el que ellos se encuentran, entre otros (Bono, 1993).

Frente a las dificultades que presentan los estudiantes, investigadores como Ferreiro (1994), Dubois (1989, 1995), Scardamalia y Bereiter (1985), Bereiter y Scardamalia (1992); Kaufman (1994) y Rosenblatt (1988), preocupados por este tema, han brindado importantes aportes que orientan las acciones a seguir para superar las limitaciones que tienen los alumnos en la producción de sus tareas escritas.

Ferreiro (1994) indica que los estudiantes acceden en mejores condiciones a la lectura y escritura cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual, etc.); cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos; cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos; cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, comentador, actor, evaluador); cuando se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que facilita el proceso de escritura.

Por otra parte, para los proyectos de producción de textos, Kaufman (1994) señala que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: los textos que se encaran deben estar incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales; debe haber situaciones de contacto y exploración de modelos textuales; se deben incluir situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados; los estudiantes deben explicitar sus ideas de manera de poder confrontarlas con las de sus compañeros y con la de los modelos textuales; las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos; y revalorizar el tiempo de las reescrituras y las revisiones de los textos como un espacio crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera transformación del conocimiento.

Es importante recordar que Bereiter y Scardamalia (1992) presentan dos modelos de procesos de composición: "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento", el primero de los cuales explicaría los procesos de la composición denominada "inmadura", mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores "maduros".

Consideramos de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento sino principalmente a transformar el conocimiento. La transformación del conocimiento se produce a través de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto; es decir, se obliga al escritor a decidir cómo organizará el contenido de su producción escrita teniendo en cuenta la audiencia a la que está dirigido dicho texto. Un

texto de calidad entonces, supone un esfuerzo por parte del escritor de adecuación al lector.

Cuando se hace referencia a transformar el conocimiento se hace alusión a los procesos del escritor, es decir, a lo que le sucede al autor mientras escribe una obra. Scardamalia y Bereiter mencionan que autores experimentados indican que su comprensión de lo que están intentando escribir cambia y crece durante el proceso de composición: se considera de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que nuestros alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento (Kaufman, 1994).

Debemos recordar que los textos que utilizan los estudiantes universitarios son textos de información científica. Si pensamos en estos estudiantes como productores de textos, las acciones en este sentido deben estar orientadas a la escritura de trabajos científicos. En el marco de nuestra experiencia nos inclinamos por la elección del trabajo monográfico, como tarea de escritura para que los alumnos realizaran, porque este tipo de textos les permitiría decir y transformar el conocimiento. Nos interesó la monografía como texto de información científica de trama argumentativa y de función informativa, según la clasificación de Kaufman y Rodríguez (1993). Asimismo, los textos de trama con predominio argumentativo permiten a los alumnos comentar, explicar, demostrar o confrontar ideas. También tuvimos en cuenta que los pasos básicos que intervienen en el proceso de elaboración de las monografías son: elección y delimitación del tema; selección del material; elaboración del esquema de trabajo y organización del material; y por último, redacción del informe final (Vélez de de Olmos, 1995).

Conociendo los prejuicios que tienen los estudiantes en relación con la producción de trabajos escritos, podemos indicar que Smith (1978) señala que los mitos de la escritura nos revelan que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores (de reconocida trayectoria), sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Las ideas surgen de la misma escritura, es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

Participamos de la idea de Dubois (1995) cuando señala que la lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ella. En consecuencia, desde que ingresa a las aulas el estudiante debe ser estimulado a leer y a escribir por diferentes motivos y en diferentes situaciones. Se debe estimular el acto de escribir para que los estudiantes puedan expresar las propias ideas, las dudas, los problemas, los cuestionamientos hacia sí mismos y hacia los demás, así como también, los sentimientos, las propias inquietudes. Finalmente, todo esto tiene sentido.

La experiencia de docencia compartida

Esta experiencia se realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la Facultad de Ciencias Humanas, en el Departamento de Ciencias de la Educación. El trabajo se desarrolló en dos asignaturas de primer año: Estrategias para el trabajo intelectual y Pedagogía, con la totalidad de los alumnos de la carrera del Profesorado en Educación Preescolar, que cursaron estas asignaturas durante el año 1995.

Ambas materias tienen en sus programas de estudio como requisito obligatorio de aprobación la elaboración de un *trabajo monográfico*.

Durante el segundo cuatrimestre de clases, los estudiantes debían elaborar una monografía para cada asignatura cuya temática era compartida. En años anteriores los estudiantes trabajaban de manera independiente en cada materia y con cada docente a cargo de trabajos prácticos. La modalidad de trabajo era la siguiente: desde la cátedra de Pedagogía, en la que se abordan diversas corrientes pedagógicas contemporáneas, se consensuaba con los alumnos el tema del trabajo, el contenido y la bibliografía; y desde la cátedra de Estrategias para el trabajo intelectual se actualizaban las estrategias de trabajo y se orientaba a los estudiantes en la construcción de las escrituras y reescrituras.

En el año 1995 decidimos compartir el espacio de trabajo docente con los alumnos, es decir, ambos docentes durante el tiempo de trabajo con monografía dictaron las clases en conjunto, brindaron los mismos horarios de consulta y evaluaron el trabajo juntos. De manera que el mismo proceso de elaboración y producción escrita de los estudiantes fue supervisado en un tiempo y un espacio compartido.

Se solicitó a los estudiantes, (que trabajaban individualmente o en grupos de hasta tres personas), que seleccionaran un tema en función del desarrollo de una corriente pedagógica, incluyendo planteos críticos hacia la misma.

Se orientó a los alumnos para que consideraran en la elaboración del trabajo monográfico aspectos relevantes, tales como la contextualización de la corriente seleccionada, su conceptualización básica, la reelaboración de conceptos trabajados y el establecimiento de nuevas relaciones.

Se trabajó con la totalidad de la población del grupo clase (38 sujetos que realizaron un total de 19 trabajos monográficos), durante un período de dos meses (setiembre-octubre). Además de las clases semanales de dos horas de duración, se brindó un promedio de cuatro horas semanales de consulta extraclase a los fines de dar orientaciones generales a los alumnos; y los docentes, por su parte, dedicaron otras tres horas para controlar las reescrituras (borradores) de los trabajos.

Se estipularon plazos para controlar las diferentes etapas del proceso de construcción de los trabajos escritos, para todos los estudiantes. Dado que algunos grupos tuvieron dificultades especiales (14 alumnos que realizaron 7

trabajos), que no les permitieron presentar el trabajo a término, se contempló la posibilidad de extender los plazos para la entrega de la versión final por un período de dos semanas más. En ese lapso se continuó con la misma modalidad de seguimiento y orientación mencionada.³

Por su parte, los estudiantes debían presentar a los docentes, como requisito indispensable para la discusión y control de sus trabajos, las escrituras correspondientes a los diferentes pasos básicos a seguir en la elaboración de la monografía. Estos pasos son, como hemos mencionado: elección y delimitación del tema; revisión y selección de la bibliografía; elaboración del plan de trabajo; introducción, discusión y reelaboración del desarrollo y conclusión; y versión definitiva de la monografía.

Nuestra intención fue la de orientar y alentar a los estudiantes para que desarrollaran en sus escritos –que pasaron por etapas de decir y de transformar el conocimiento–, el conjunto de estrategias que, de acuerdo con lo que plantea Cassany (1995), constituyen propiamente un buen proceso de composición escrita. Esto es, por un lado, las estrategias de composición como son escribir borradores propios, realizar esquemas, relecturas y revisiones de las producciones; por otro lado, las estrategias de apoyo como planificar el escrito, detenerse y revisarlo, pensar el texto para una audiencia determinada, a partir de poseer conocimientos suficientes sobre el tema y dominio del código con el que se quiere escribir; y las estrategias de datos complementarios referidas a estrategias que proceden de la habilidad de la comprensión lectora y que complementan la descripción final del proceso de composición. Los datos complementarios se refieren específicamente al trabajo de producción de textos académicos donde es frecuente que parte de lo que se escribe se refiera a otros textos académicos, razón por la cual es de suma importancia acceder a una adecuada comprensión lectora y desarrollar habilidades para resumir escritos.

Valoración de las producciones escritas de los estudiantes

La valoración de la versión final de los trabajos de los estudiantes fue realizada por ambos docentes en forma conjunta.

Para la evaluación de los escritos se consideraron dos categorías: el aspecto conceptual y el estratégico. Nuestro análisis de las producciones escritas nos permitió identificar las dificultades y los logros más significativos de los estudiantes, es decir aquellos aspectos que aparecían con mayor frecuencia en los trabajos que ellos presentaron.

En la categoría conceptual se incluyeron los siguientes indicadores: precisión conceptual, establecimiento de relaciones entre conceptos, nivel de desarrollo y reelaboración de ideas, fundamentación de los planteos críticos e identificación del posicionamiento que los autores asumen frente a los mismos.

³ Los alumnos que requirieron estos plazos, presentaban dificultades específicas que excedían las esperables para los estudiantes que ingresan a la universidad, y además mostraron una problemática que estaba presente en el estudio de todas las asignaturas que cursaban.

En la categoría de estrategias cognoscitivas se incluyeron como indicadores para ser evaluados: contextualización, coherencia del trabajo (relación entre los propósitos planteados en la introducción, el desarrollo conceptual y la conclusión), claridad y precisión de los procesos centrales del escrito (descripciones, definiciones, explicaciones, comparaciones, etc.), aspectos formales de los trabajos monográficos (portada, estructura del índice, aspectos a considerar en la introducción, citas, referencias bibliográficas).

A partir del análisis realizado podemos mencionar en primera instancia que las dificultades más significativas que observamos fueron:

- a) Aspectos contextuales:
 - dificultades de comprensión para el uso adecuado de la contextualización;
 - confusión y utilización inadecuada de citas, referencias bibliográficas y bibliografía.
- b) Aspectos referidos a la organización de la información:
 - fallas en el establecimiento de relaciones entre las diferentes partes que conforman una monografía.
- c) Aspectos referidos al contenido:
 - problemas en el establecimiento de relaciones entre conceptos, entre párrafos, entre temas;
 - escaso nivel de desarrollo y reelaboración de ideas;
 - dificultades para fundamentar e integrar los planteos teórico-críticos;
 - elaboraciones personales escasamente fundamentadas;
 - ausencia de explicitaciones claras sobre la posición asumida frente a los planteos críticos;
 - dificultades en la realización de las conclusiones integradoras.
- d) Aspectos referidos al uso de la lengua escrita:
 - problemas en el uso de la lengua escrita (estructura, sintáctica, semántica, ortografía, etc.).

Si consideramos por otra parte, los logros alcanzados por los alumnos a partir de la tarea de producción de textos, podemos mencionar:

- a) Aspectos contextuales:
 - adecuada elección de la bibliografía que utilizaron.
- b) Aspectos referidos a la organización de la información:
 - planes de trabajo adecuados a las demandas de la tarea, lo que les facilitó la organización de la actividad de escritura.
- c) Aspectos referidos al contenido:
 - adecuada elección y delimitación del tema;
 - precisión en la utilización de los procesos centrales del escrito, (análisis, descripción, definición, etc.).

Además se pudo observar la presencia de varios borradores o reescrituras por trabajo, donde se observaron avances importantes en cada versión, con relación a las dificultades que los estudiantes iban presentando.

Las dificultades observadas predominaron fundamentalmente en las versiones preliminares o borradores de la monografía, es decir en el trabajo de las reescrituras de los estudiantes; ya que en las diferentes oportunidades de control de la tarea que realizaron los docentes hubo instancias que permitieron ir modificando dichas dificultades. Recordemos que se trabajó la elaboración de monografías desde la perspectiva del proceso, lo que permitió mostrar a los alumnos cuáles eran y dónde estaban las dificultades más significativas con el fin de que ellos pudieran modificarlas.

Retomando las ideas expuestas al comenzar este trabajo y teniendo en cuenta las dificultades que efectivamente mostraron los estudiantes en esta experiencia, podemos indicar que el déficit en la utilización de estrategias cognitivas para la elaboración de trabajos escritos con el que ingresan los estudiantes a la universidad, se hace evidente y requiere de una temprana intervención pedagógica a los fines de orientar a los alumnos en la realización de este tipo de tareas.

Valoración de la experiencia de docencia compartida

La valoración docente que podemos realizar de este tipo de experiencias, supone dos perspectivas de reflexión: por un lado, los beneficios que conlleva el trabajo de docencia compartida, y por otro, los resultados de este tipo de experiencias en términos de las producciones escritas de los estudiantes a partir de una intervención pedagógica directa.

Cuando se hace referencia a los beneficios que conlleva el trabajo de docencia compartida lo hacemos pensando en lo enriquecedor que resultó la experiencia en los siguientes términos: la responsabilidad compartida en el compromiso de seguimiento de los alumnos; la oportunidad de compartir las discusiones sobre la misma temática entre los estudiantes y los docentes involucrados en la tarea; la posibilidad de realizar indicaciones, sugerencias, orientaciones para un mismo proceso (la monografía) desde dos perspectivas diferentes –conceptual y estratégica–; si bien el tiempo invertido por los docentes es mayor en este tipo de experiencias que en el del trabajo en docencia individual, los resultados finales obtenidos por los estudiantes fueron notablemente superiores con relación a las mismas producciones en años anteriores tanto cualitativa (proceso de elaboración) como cuantitativamente (calificación obtenida). Debido a que la evaluación la realizaron ambos docentes en forma conjunta, a los fines del rendimiento académico los alumnos obtuvieron una única calificación en ambas asignaturas.

Desde la perspectiva de los resultados de las producciones escritas de los estudiantes, se puede indicar que observamos un marcado interés por parte de los alumnos por asistir regularmente a todos los espacios que se brindaron para realizar la orientación y el seguimiento de los escritos; notamos el cumplimiento a término de todos los plazos estipulados para la presentación de las diferentes reescrituras; se mostraron motivados por realizar indagaciones bibliográficas que excedían los textos sugeridos desde las cátedras como material de consulta; evidenciaron una preocupación constante por asegurarse que la orientación de sus trabajos fuera la indicada por los

docentes y una creciente calidad en sus producciones escritas con relación a grupos de años anteriores.

Consideraciones finales

Este tipo de experiencias estaría mostrando que es posible un abordaje coherente de un mismo proceso desde dos perspectivas diferentes, es decir que desde dos cátedras con contenidos de áreas de conocimiento diversas se puede llegar a la realización de tareas compartidas que redunden en beneficio de los aprendizajes de estudiantes y de docentes.

Por otra parte, desde la perspectiva del trabajo de producción de textos, se debe tener presente que un buen proceso de composición escrita se caracteriza por la toma de conciencia de la audiencia a la que está dirigida; la planificación del texto; la relectura de los fragmentos escritos; la revisión del texto; la utilización de estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios; y la realización de esquemas y resúmenes de textos (Cassany, 1995).

Recordemos finalmente que el desarrollo de la escritura no debe estar librada solamente a la puesta en acción de habilidades individuales. Teniendo en cuenta esto debemos encontrar los espacios desde nuestro lugar de docentes, a los fines de estimular el acto de escribir desde un contexto áulico, favorecedor de acciones orientadas a la formación de estudiantes universitarios como productores de textos.

Pasaremos así de la consideración de "escribir como producto" a la de "escribir como proceso" (Candlin, 1983).

Referencias bibliográficas

- Bereiter, C y M. Scardamalia (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y aprendizaje**, **58**, 43-64.
- Bono, A. (1993) "Descripción del proceso de comprensión de textos en estudiantes universitarios avanzados." En **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**, Año 13, **2**, 225-231.
- Candlin, C. (1983) **Learning to Write**. Freedman, Pringle y Yalden (eds.) Logman.
- Cassany, D. (1995) **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós.
- Diario **Clarín** (1994) "Suplemento cultura y nación", 13 de noviembre, Buenos Aires.
- Dubois, M.E. (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires, Aique.
- Dubois, M.E. (1995) "Lectura, escritura y formación docente." En **Lectura y Vida**, Año 16, **2**, 5-11.
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." En **Lectura y Vida**, Año 15, **3**, 5-14.
- Kaufman, A.M. (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." En **Lectura y Vida**. Año 15, **3**, 15-32.
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Rosenblatt, L. (1988) **Writing and Reading: the Transactional Theory**. Technical Report, N° 416. Urbana, Illinois University.

- Smith, E (1978) **Understanding Reading**. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985) "Fostering the Development of Self Regulation in Children's Knowledge Processing." En S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.) **Thinking and Learning Skills**. Hillsdale, Erlbaum.
- Vélez de de Olmos, G. (1995) "Estrategias cognoscitivas en la elaboración de monografías." En **Serie Documentos de Trabajo N° 25**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Este artículo fue presentado en diciembre de 1996 y aceptado para su publicación en marzo de 1997.