

La competencia textual:

El acto de escribir como modelo pedagógico en el aula escolar.



Alexander Steffanell

Es Licenciado en Lenguas Modernas (Universidad del Atlántico, Colombia), Magister en Lingüística Hispánica (Miami University of Ohio, USA) y Doctor en Literatura Hispanoamericana con especialidad en Estudios coloniales (University of Florida, USA). Es profesor de Español, Literatura y Cultura en el Departamento de Lengua y Literatura en Lee University (Cleveland, Tennessee). Director del Programa de Estudios Latinoamericanos. Ha publicado en revistas académicas nacionales e internacionales.

Cuando yo era pequeño, siempre observaba cuidadosamente cómo mi abuela tejía colchas para las camas. Antes de empezar el tejido, ella coleccionaba retazos de telas; los seleccionaba de acuerdo con los diferentes tamaños, colores, calidad de la tela y textura. Cuando necesitaba pedacitos más cortos, utilizaba las tijeras para recortarlos de modo que se ajustaran al tamaño adecuado. Si necesitaba retazos rectangulares, entonces escogía el retazo más exacto para que el rectángulo no fuera más grande de lo que deseaba. Mi abuela usaba una cinta métrica para medir y cortar con exactitud, si era necesario, el pedazo de tela. Las tijeras, el dedal y las agujas de diferentes tamaños eran indispensables para coser el tejido. A veces, yo era su ayudante y aun así mi abuela demoraba alrededor de dos o tres meses en terminar la colcha.

1 La presente reflexión pedagógica hace parte de un proyecto de investigación mucho más amplio en proceso de escritura.



Aunque el proceso de tejido de la colcha siempre era extenso –sin contar con la ansiedad de toda la familia que nunca veía la hora en que mi abuela terminara el cubrecama–, su trabajo dedicado y paciente pero tedioso al final resultaba ser de gran valor y estimación. Mi abuela lograba su objetivo con éxito.

Al igual que una colcha, escribir es un acto de compromiso y dedicación. El ser humano no nace con la habilidad de escribir. Por el contrario, adquiere herramientas que desarrollan dicha destreza. Se piensa que la cultura hispanoamericana ha sido fundada principalmente en la tradición oral y las personas tienen más habilidad para desarrollar actos de habla. Por medio de la palabra oral, convencemos, argumentamos, criticamos y conceptualizamos utilizando herramientas paralingüísticas y proxémicas. Sin embargo, escribir requiere un proceso mucho más introspectivo y crítico conectado a las estructuras mentales y de pensamiento.

Al igual que una colcha, escribir es un acto de compromiso y dedicación. El ser humano no nace con la habilidad de escribir. Por el contrario, adquiere herramientas que desarrollan dicha destreza.

En la siguiente reflexión pedagógica, hay tres aspectos fundamentales que traeré a colación: 1) la escritura como jerarquía de pensamiento crítico, 2) escribir como un acto pedagógico y 3) el aula como espacio escritural. Los anteriores elementos hacen parte de particularidades actuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante contemporáneo. El desarrollo adecuado y preciso de dichos fundamentos es vital para la construcción de una nueva identidad estudiantil en concordancia con los adelantos y la tecnología digital. En este sentido, mi interés principal es analizar el papel de la escritura en el campo pedagógico interdisciplinario simultáneamente con la producción de textos profesionales y académicos.

Si el estudiante no escribe desde temprana edad, las oportunidades para entrar en un mundo académico son poco viables.

La escritura como jerarquía de pensamiento

Cuando escribimos, lo hacemos utilizando niveles de abstracción que se transfieren al discurso escrito. Según Moffett (1968) “el pensamiento es jerárquico” (Traducción mía, p. 669) y si nuestras jerarquías de pensamiento se muestran desorganizadas, desbalanceadas y oscuras, las (poco estructuradas) estructuras mentales no se plasman coherentemente en el texto escrito. Dicho de otra manera, existe una estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje que procura una habilidad retórica y competente para ser capaces de entrar en una comunidad letrada. Por ello, no solamente hablar bien se hace necesario en el espacio educativo, sino también escribir con coherencia es decisivo en la cultura académica.

En el transcurso de la vida escolar, el estudiante debe aprehender técnicas de escritura que le permitan avanzar en su proceso de aprendizaje. Si el estudiante no escribe desde temprana edad, las oportunidades para entrar en un mundo académico son poco viables. Tanto la academia como la investigación científica y humanística están reflejadas en procesos de escritura y de habilidades cognitivas.

El acto de escribir, por lo tanto, debe impulsar al estudiante a alcanzar un grado de efectividad crítica en la cosmovisión de su entorno. Lo que es más, como académicos y profesores, nos debemos hacer varios cuestionamientos como: ¿Qué tipo de actividades escolares debemos impulsar para mejorar la escritura? ¿Por qué, después de tantos años en la escuela, los estudiantes no escriben con un nivel de reflexión académica que proyecte un pensamiento crítico claro y coherente? ¿En qué medida los profesores tienen parte de responsabilidad en el fallido acto de escribir?

La escuela tiene que estimular la escritura como un proceso activo de construcción social en el que la capacidad y el conocimiento intelectual del individuo se involucren. Al escribir, utilizamos herramientas complejas de pensamiento que se deben comprender. Debido a la anterior posición, Flavell (1976, 1979) introdujo por primera vez el concepto de metacognición desde la psicología educativa. Entiéndase por metacognición la evaluación que cada individuo hace de su propio aprendizaje y la manera como dicho individuo aplica estrategias cognitivas y retórico-lingüísticas para tener éxito en su vida escolar. En nuestro caso, el estudiante debe identificar sus debilidades y fortalezas para así apuntar al mejoramiento de ellas. Para ello, Flavell propone tres estrategias metacognitivas indispensables para incrementar el aprendizaje, a saber: la planeación, el monitoreo y la regulación o control.

Ya que las anteriores estrategias pueden ser aplicadas en la escritura escolar, los maestros deben apropiarse de ellas, entenderlas y utilizarlas en el aula. En la planeación el estudiante identifica debilidades y fortalezas, organiza la información, utiliza nuevo vocabulario; interpreta la información recolectada teniendo en cuenta factores de comparación y eligiendo material apropiado que será de beneficio para la elaboración de su tarea asignada. Posteriormente, el maestro cumple una función importante para el seguimiento de las últimas dos estrategias: monitoreo y control. Desde el inicio de la escritura tanto maestro como estudiante monitorean y controlan el aprendizaje para que este sea más eficiente y adecuado. El estudiante identifica por sí mismo hacia dónde se dirige y qué propósito tiene al escribir. Este proceso ayuda a regular posibles fallas en su texto e incrementa la motivación y la eficacia a un alto nivel académico y a un pensamiento de orden mayor. A su vez, el maestro lee lo escrito, negocia estructuras de pensamiento crítico con el estudiante al incluir cuestionamientos en las correcciones. Es decir, el maestro hace explícito el conocimiento implícito que el estudiante tiene sobre su propio proceso de pensamiento. Con la actividad de control, el estudiante se autoevalúa y aprende que lo escrito no solamente debe ser comprendido por él o ella, sino también por una audiencia externa. El lector ausente debe entender las ideas plasmadas en el texto escrito para validarlas como tal.

Escribir como un acto pedagógico

El acto de escribir es un proceso no solamente individual sino participativo en el cual el maestro interviene. Escribir implica negociaciones discursivas, lingüísticas y retóricas que exige un propósito pertinente para la comprensión. De igual modo, escribir es un acto intelectual y de interacciones interpersonales, culturales e institucionales. No solamente las teorías del conocimiento y de la psicología educativa hacen mella en la vida del estudiante, sino la manera como el maestro las transmite. Por ello, escribir se concibe como un evento pedagógico interactivo y participativo.

Habiendo hecho esta salvedad, es relevante entender que la labor del maestro se refleja como la de facilitador y mediador de la escritura. Si el maestro no tiene las herramientas intelectuales, profesionales y didácticas para que este proceso se lleve a cabo completamente, entonces el estudiante se verá abocado al fracaso. Aunque es cierto que el estudiante debe llegar hasta un punto en el cual debería ser el actor de su propio éxito o acto fallido en la escritura, el docente igualmente debe proporcionarle suficientes estrategias metodológicas para que el estudiante elija qué hacer con la escritura, qué mejorar y qué corregir.

Como maestros nos compete no solamente saber plenamente la disciplina que enseñamos, sino también estamos obligados a entender cómo transmitimos dicho conocimiento, y qué herramientas y estrategias usar para que el estudiante las asimile en el discurso

Escribir implica negociaciones discursivas, lingüísticas y retóricas que exige un propósito pertinente para la comprensión. De igual modo, escribir es un acto intelectual y de interacciones interpersonales, culturales e institucionales.

El docente no debería exigir un ensayo o texto escrito si no sabe escribir; es más, mucho menos si nunca ha pasado por la experiencia de una escritura concisa e introspectiva.

escrito. El docente no debería exigir un ensayo o texto escrito si no sabe escribir; es más, mucho menos si nunca ha pasado por la experiencia de una escritura concisa e introspectiva. No es ético ni profesional. Por eso, cuando los estudiantes tienen una asignación escrita, es importante que los maestros también usen “las tijeras, el dedal y las agujas para que la colcha quede a la medida”. El supuesto experto guía, lidera el proceso, facilita los retazos y también zurce y deshace los pedazos que no hacen juego o no tienen sentido en la colcha escritural. Pero como profesionales de la educación con vocación somos árbitros del proceso escritural y necesitamos estar preparados.

El aula como espacio escritural

Una de las experiencias más gratificantes para mí como pedagogo es autorregular y dirigir el proceso escritural en el aula. Mi experiencia se combina con la pasión y dedicación de mis estudiantes para mejorar sus trabajos.

Como profesor de español en el Departamento de Lengua y Literatura en Lee University (Cleveland, Tennessee, USA), muchas veces he orientado los cursos de escritura académica e investigación. A pesar de que los estudiantes aprenden español como lengua extranjera, su compromiso en las clases de escritura es significativo. En las clases de español avanzado siempre requiero empezar el ensayo final al principio del semestre: los estudiantes presentan el bosquejo, plantean la tesis y la sustentan con puntos principales, establecen las secciones álgidas e importantes que van a soportar las bases del trabajo y mencionan algunas referencias bibliográficas tentativas. La “colcha” escritural se comienza enseguida ya que es un largo proceso de corrección, revisión y borradores, e implica una serie de negociaciones discursivas



y textuales. A medida que avanzan, yo corrijo estructura de párrafos, fluidez narrativa, soportes de tesis, formato y coherencia.

Hacia el final de semestre, cada uno de los estudiantes ha entregado por lo menos cinco o seis borradores corregidos y revisados meticulosamente, no solamente por mí sino también por los tutores del Spanish Writing Center de la universidad. Es una tarea donde las agujas, el dedal, las tijeras y los actores internos y externos de la escritura participan comunitariamente para que el proceso de aprendizaje sea más eficaz y fluya coherentemente con nuestra vocación de líderes educativos en el aula.

Al mismo tiempo, los estudiantes también escriben ensayos cortos que les ayudarán a pensar más críticamente. Por ejemplo, en un ejercicio reciente, la clase reaccionó ante el documental *El fenómeno Finlandia*, acompañado de la lectura de un artículo académico sobre el mismo tema. Después de las instrucciones, escribieron cinco páginas de reacción ante lo visto. En dicho proceso escritural, los educandos resumieron, criticaron, sintetizaron, hipotetizaron, compararon, elaboraron nuevas propuestas y planteamientos y argumentaron su reacción. Al igual que la selección de buenos retazos para “la colcha” de la abuela, los estudiantes recogieron y coleccionaron la información adecuada y pertinente antes de sentarse a escribir. A través de este ensayo corto, las estrategias metacognitivas se hicieron explícitas en el proceso escritural. A continuación presento de manera sucinta las instrucciones para la escritura del ensayo corto mencionado anteriormente:

- * Utilice al menos 12-15 marcadores discursivos y subráyelos.
- * Cuando haga una comparación, resáltela con color amarillo.
- * Cuando esté hipotetizando, resáltelo con color azul.
- * Investigue al menos 10 términos complicados y avanzados en educación y pedagogía y utilícelos en el ensayo. Cuando use estos términos, resáltelos con verde.

La idea de los colores, los subrayados, las cursivas, las negrillas y los términos intelectuales en el proceso de escritura les ayudó a los estudiantes a no “perderse” en el texto. Aunque para algunos podría

ser una manera de distracción, mi experiencia enseñando cursos de composición y redacción me ha indicado que no es así. Además, me acuerdo de la colcha de mi abuela. Con el mismo proceso, ella tuvo éxito, ¿por qué no lo van a tener mis estudiantes?

Después de haber terminado la “colcha escritural”, los estudiantes seleccionaron las oraciones (o párrafos) con diferentes colores y las extrajeron del ensayo para confirmar que habían hecho comparaciones, hipótesis, crítica, paralelos, etc. Midieron y organizaron cuántas comparaciones, términos académicos y marcadores discursivos habían utilizado para que todo quedara en orden y el tejido escritural impactara al lector. El trabajo colaborativo (*peer review*) entre compañeros de clase, *Spanish Writing Center* y maestro guía controló el difícil pero fascinante proceso de escribir. No solamente reguló el proceso escritural sino también se “[monitorearon] las dimensiones metacognitivas [...] al tiempo que el escritor [tuvo] que reflejarse en sus propias fortalezas y debilidades durante la realización de dicha actividad” (Henter y Indreica 2014: 549). Es decir, los entes internos y externos del proceso de escritura acompañaron al estudiante para aprender técnicas metacognitivas que le guiaron en el aprendizaje. Con lo anterior, el individuo hará consciente sus deficiencias en la escritura e intentará mejorar. Efklides (2014) establece que esta aproximación al aprendizaje es un ejemplo de que el monitoreo y el control están basados en “reflexión y observación de las experiencias subjetivas, pensamientos o acciones de los otros” (traducción mía p. 4). Igualmente el trabajo colaborativo presupone un “nivel de funcionamiento de la metacognición” (p. 4). Con lo anterior, los estudiantes toman conciencia autocrítica de que su trabajo ha sido mejorado por cada uno de los entes participantes en la escritura.

Particularmente no creo en los trabajos que se entregan al final del semestre sin un proceso de escritura meticuloso. Un estudiante típico los escribe la noche anterior, utilizando “google” y arruinando su carrera profesional y ética por medio del plagio; y mucho peor, el maestro recibe el trabajo final y nunca lo lee ni lo revisa, mucho menos lo regresa al estudiante para que este vea lo que debe corregir. ¿Por qué? El docente, por su parte, no quiere revelar su incapacidad

de comprender lo que el estudiante ha escrito ni tampoco quiere que los directivos se enteren de que no tiene ni tiempo ni interés en sus estudiantes. Estos profesores no poseen disciplina, pedagogía ni vocación. Por lo tanto, son un aborto de la educación. Dichos docentes desconocen las necesidades mínimas de sus aprendices y no les dan herramientas intelectuales para defenderse.

El aula debe ser un espacio que provea oportunidades de escritura en la vida escolar.

El aula debe ser un espacio que provea oportunidades de escritura en la vida escolar. En el aula el educando aprende a defender ideas, a sustentar hipótesis y a involucrarse con los problemas mundiales intentando buscar soluciones alternativas y mejores a las que actualmente ejecutan los gobiernos. La escritura pedagógica se convierte en garantía de cambio y conversión hacia nuevas realidades. Por ello, el maestro debe facilitar estos cambios a través de una variedad de ejercicios de escritura ante los cuales el estudiante reacciona. La idea es diseñar actividades que apunten a temas controvertidos e intelectuales donde se desafíen las habilidades del pensamiento crítico y dinámico. La intención de la escritura debería “hacernos sentir incómodos”, en el buen sentido de la palabra, ya que los cambios más radicales vienen a partir de una buena resolución de conflictos.

La intención de la escritura debería “hacernos sentir incómodos”, en el buen sentido de la palabra, ya que los cambios más radicales vienen a partir de una buena resolución de conflictos.



El aula es el lugar de control y regulación por el cual transita el estudiante para aprender a escribir. Según Trice (1985) el lugar académico de control se refleja como un espacio en el que un individuo infiere comportamientos que son afectados por el ambiente académico. Los estudiantes igualmente traen sus creencias, sus capacidades y muchos otros factores académicos que reflejan su propio aprendizaje y son determinantes para su éxito escolar. Si el aula no funciona como un lugar de regulación del pensamiento, sin pensarla como una actividad dictatorial, el estudiante lastimosamente no podrá alcanzar logros académicos. Cuando Trice (1985) establece el término “lugar de control”, no se refiere a transmisión de ideologías pensando en el estudiante como una tabula rasa. Más bien, el lugar de control en el aula motiva a los estudiantes a ejercer su propio conocimiento de temas y creencias implicando que ellos también son partícipes de la transformación de la sociedad. Por medio del control y la regulación los estudiantes consolidan y reevalúan su propio conocimiento utilizando estrategias aprehendidas durante el proceso de escritura. Por lo tanto, el educando se da cuenta que este proceso es “una estrategia regulatoria” (Traducción mía Zimmerman, 1989).

En suma, el acto de escribir viene por el pensar y por el escribir. No se puede posponer la escritura porque no hay nada que decir. La satisfacción y el aprendizaje de escribir bien se aplican en un trabajo de concentración y dedicación cuando al estudiante se le exige pensar críticamente. Aunque el primer ejercicio de escritura se vea amenazado por la inexperiencia y la inseguridad, las muchas revisiones convertirán al estudiante en un escritor constante y satisfecho de sus propias ideas. Por lo tanto, escribir es crear experiencias, explorar ideas, explotar el conocimiento, argumentar con la sociedad. Escribir es crear estructuras de poder que puedan convencernos de nuestra habilidad y capacidad para pensar y transformar a los demás. **RM**

BIBLIOGRAFÍA

- Efklides, Anastasia (2014). *How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach*. Psychological Topics, 23, 1-30.
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.B. Resnick (eds). *The nature of intelligence* (pp.231-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognitive and cognitive: A new Era of Cognitive Developmental Inquiry*. American Psychologist, 34, 906-911.
- Henter, Ramona and Indreica Elena. (2014). *Reflective journal writing as metacognitive tool*. International Conference of Scientific Paper, 547-553.
- Smith, Cheryl (2010). *Diving in deeper: Bringing Basics Writers' thinking to the surface*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53 (8), 668-676.
- Trice, A. (1985). *An Academic Locus of Control Scale for College Students*. Perceptual and Motor Skills, 61, 1043-1046.
- Zimmerman, B.J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated learning*. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

