



PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

DIFICULTADES DE ESCRITURA EN EL DISCURSO ACADÉMICO: ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Rudy Mostacero

rudymostacero@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maturín

Venezuela

RESUMEN

Este artículo es una reflexión crítica en torno a las dificultades de escritura y su relación con los modelos pedagógicos. Dichas dificultades no pueden seguir asociándose, únicamente, con una adecuación a la norma gramatical, ya que este enfoque ha terminado por poner un énfasis casi exclusivo en los aspectos superficiales del escribir. Eso ha significado, en nuestro medio, que la escuela haya convertido a la escritura en objeto escolarizado y, por lo tanto, que la revisión y corrección de un texto coincida con la llamada *pedagogía del error*. Para la comprobación de tales afirmaciones formulo una propuesta

de entrada y otra de salida. Para el primer caso basta con realizar un diagnóstico de la situación problemática y, para eso, evaluar los resultados de una investigación que sobre competencias de escritura realicé en todos los niveles de escolaridad. Para el segundo caso propongo una innovación institucional y curricular, tal como ocurrió con la transformación de muchas universidades anglosajonas, experiencia que se puede aplicar en nuestro país. Por consiguiente, es necesario incrementar las experiencias que sobre innovación curricular se han iniciado en los últimos años en Venezuela.

Palabras clave: dificultades de escritura, escritura académica, pedagogía del error, inversión de la pirámide cognitiva.

Introducción

La lectura y la escritura, tanto en el discurso cotidiano como en el académico, son procesos complejos que demandan operaciones mentales de cognición superior. Por una parte, satisfacen necesidades comunicativas que, al operar dentro de las representaciones sociales, se convierten en interacciones multidiscursivas; por otra, contribuyen a fijar y consolidar experiencias y prácticas innovadoras en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, la enseñanza de la lengua materna y de la escritura, en particular, atraviesan por una situación crítica que es necesario transformar.

Para el contexto venezolano, dicha situación ha sido reportada por muchos estudiosos y hasta se han adelantado experiencias y propuestas de cambio; no obstante, se trata de experiencias individuales y aisladas, sin apoyo ni compromiso institucional, y son muy recientes. Por eso, se puede añadir que la situación de la enseñanza de la lengua en Venezuela, debido a su situación crítica, debe ser intervenida de las aulas universitarias a las de preescolar. En América Latina, a diferencia de otros países, apenas han empezado a ocurrir las primeras transformaciones, por ejemplo, en la Argentina (Carlino, 2009, 2010); en cambio, innovaciones curriculares e institucionales se iniciaron en Canadá, Estados Unidos y Australia hace más de 30 años.

Nuestros docentes no reciben una formación actualizada ni se les ofrece incentivos para actualizarse, no existen revisiones curriculares y los cambios que se promueven en el nivel superior son escasos; por eso, el sistema está anquilosado y desarticulado. En este contexto y para los efectos del presente artículo¹ me propongo partir del análisis de un problema bien conocido, las dificultades de escritura en el nivel superior. Dichas dificultades me permitirán caracterizar la orientación de la pedagogía tradicional y, consecuentemente, sugerir dos tipos de propuestas, una de entrada y otra de salida.

En la propuesta de entrada, el propósito es demostrar que es posible hacer un diagnóstico rápido, aunque serio, para que cada docente pueda llegar a conocer el tipo de situación problemática que posee en el aula, ya que, por un lado, la didáctica escolar se basa, de acuerdo con Cassany (1999, p. 132), en un modelo directivo de tarea² -es decir, impositivo, en el que no cuentan las necesidades enunciativas del estudiante- y, por otro, que este modelo opera de la misma manera en todos los niveles de la escolaridad. Sin embargo, dichas dificultades no desaparecen con los estudios ni dejan de ser recurrentes. Para la propuesta de salida fijaré mi atención en las innovaciones pedagógicas que se desprenden del modelo *escribir en las disciplinas* (Carlino, 2007a, 2009; Gottschalk, 2011), y así completar esta exposición con algunas experiencias de cambio en el medio venezolano. Ese es propósito y en ese orden está estructurado este artículo.

Para una caracterización de la pedagogía tradicional de la escritura

Se constata que aún en la primera década del siglo XXI un gran sector de la población es incompetente en el manejo de la escritura y esta incompetencia va de la alfabetización inicial a la digital. No obstante, mientras que la primera se genera en el mismo sistema educativo, la segunda no está mediada por la escuela. Se constata, con sorpresa, que los cibernautas y quienes usan algún tipo de dispositivo electrónico o digital, no necesitan de docentes para su aprendizaje y que muchos de los “errores” de escritura se deben al ca-

rácter informal o íntimo de la comunicación. La sorpresa mayor está, sin embargo, en la escritura del nivel universitario. Ya no es la gramática ni el código, pero sí lo son la especificidad discursiva, la complejidad cognitiva, la variedad de géneros y textos que son nuevos y que por no ser enseñados, ni en el secundario ni en la universidad, pertenecen a un constructo cultural denominado *alfabetización académica*. Carlino, quien es especialista en este tema, la define de esta manera:

[es] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, p. 410).

Si la alfabetización académica no está incluida en el currículo de la educación superior y, por lo tanto, depende de un auto aprendizaje compulsivo por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, entonces, a las incompetencias que trae el bachiller vinculadas con la primera alfabetización, se agregan las dificultades para leer, in-

terpretar y construir géneros que varían de una disciplina a otra. Estos escollos corresponden a una realidad muy conocida, que opera como un lastre y de la cual no se salvan ni siquiera los postgrados. ¿Por qué? Porque un ensayo es diferente en filosofía, en literatura o en politología; porque las reseñas, los artículos de investigación o los anteproyectos de tesis no han sido escritos antes por dichos alumnos, por lo tanto, deben ser enseñados en cursos que sean parte importante del plan de estudios. No obstante, al desconocimiento de las particularidades pragmáticas, retóricas o estilísticas se superponen, como un lastre, las incompetencias gramaticales. Y eso deja de ser un problema escolar para convertirse en un problema social y público (Mostacero, 2009, julio), en el que el docente tiene una gran responsabilidad. Arnáez (1999) lo explica en estos términos:

Hasta ahora, en muchas de nuestras aulas, de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, la enseñanza de la lengua escrita ha sido “códigocentrista” y “maestrocentrista” y las habilidades hablar, escuchar, leer y escribir han pasado a ser simples elementos subsidiarios de una educación gramaticalista, prescriptivista, repetitiva y memorística (p. 13).

La escritura escolarizada es y ha sido un problema público soterrado, consecuencia de un currículo oculto, al modo de Apple (1997), en el sentido de que las dificultades de los estudiantes

trascienden las individualidades y en ellas podemos reconocer, más bien, la inoperancia y el fracaso de la escuela para resolverlas. Pero no se trata solo de los centros escolares iniciales, sino también de las universidades que, por un lado, no brindan una formación al nivel de las innovaciones académicas y tecnológicas que ocurren en el ámbito científico y, por otro, no asumen la responsabilidad que les corresponde para revisar y actualizar periódicamente el currículo.

Para comprender la magnitud del problema y así poder confrontar alternativas es necesario hablar de modelos. El actual sistema de enseñanza de la escritura se puede llamar *pedagogía tradicional* o *pedagogía del error* por su excesivo énfasis en los aspectos superficiales del texto, como son la ortografía, la acentuación, la puntuación o los recursos de cohesión gramatical (Cassany, 1997)³. En tantos años no ha podido alcanzar la meta para la cual fue creado y avalado por una institución, la Real Academia de la Lengua, que se dice la guardiana del idioma, pero que se sustenta en criterios formales, tradicionales e irreales. Al contrario, se constata ineficacia e inoperancia. Los resultados sólo conducen al trauma, a la deserción y al fracaso escolar. En cambio, el modelo innovador, *escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas* (Carlino, 2007a), se fundamenta en los cambios y en las experiencias de las universidades anglosajonas, que aún cuando fueron elaboradas para el nivel superior se pueden adoptar y adaptar a los niveles anteriores, siempre y cuando se empiece por una articulación entre todos los niveles y se actualice al docente que está en ejercicio.

Pues bien, se trata de dos modelos pedagógicos, pero para poner de relieve el contraste entre ambos, vamos a partir de una tabla de tres columnas. La primera contiene los 7 aspectos de la escritura que deseo contrastar (la tarea, el docente, la función de la escritura, escritura y evaluación, escritura y conocimiento, modelos para enseñar y responsabilidad institucional); la segunda enumera las características del modelo tradicional, mientras que la tercera columna detalla y enfatiza las características del modelo innovador. Veamos la Tabla 1.

Tabla 1

Características de los modelos tradicional e innovador para la escritura

| ASPECTOS DE LA ESCRITURA | MODELO TRADICIONAL | MODELO INNOVADOR |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| LA TAREA | La tarea es encargada, no negociada | El docente negocia y acompaña la redacción de la tarea |
| | La copia y el dictado como “método” de escritura | Las tareas de escritura son diversas y complejas |
| | La tarea se hace muy poco en el aula | Hacer la tarea en el aula favorece el acompañamiento |
| | La escritura se aprende de una vez y para siempre | El aprendizaje es gradual y no termina nunca |
| EL DOCENTE | El docente como “encargador de tareas” | El docente conoce y está presente antes y durante el proceso |
| | El docente es el único destinatario | Hay muchos destinatarios, uno de ellos es el docente |
| | El docente es un mero receptor de la tarea | El docente es un mediador y acompañador del proceso |
| FUNCIÓN DE LA ESCRITURA | La función de la escritura es artificial, no satisface necesidades enunciativas | La meta es aprender a escribir junto a los contenidos disciplinares |
| | La escritura es un medio de evaluación en sí mismo | Cada texto es objeto de múltiples lecturas, escrituras y evaluaciones |
| | La copia y el dictado como norte de la escritura | La estrategia es trabajar con modelos y borradores intermedios |
| | La meta es aprender a escribir sin errores | La meta es aprender a escribir variedades de géneros y en las disciplinas |

| ASPECTOS DE LA ESCRITURA | MODELO TRADICIONAL | MODELO INNOVADOR |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESCRITURA Y EVALUACIÓN | Cada texto es un producto final | Cada texto es un proceso complejo y recursivo |
| | El texto es un mero objeto de evaluación | La escritura como proceso que se aprende progresivamente |
| | Estudiante y docente revisan y corrigen el texto por separado | La revisión y corrección es tarea de grupos, entre pares y con el profesor |
| | La corrección como penalización del aprendizaje | La corrección como aprendizaje progresivo y entre pares |
| | Se corrige sólo los aspectos superficiales del texto | Se revisa y corrige tanto lo importante como lo superficial del texto |
| | Las dificultades de escritura son penalizadas | Se enseña a aprender de los errores |
| | La práctica depende de la memorización de reglas | La escritura es una práctica perfectible y sistemática |
| | Se cree que la corrección sólo la sabe hacer el docente de lengua | Se escribe en las disciplinas, por eso, todo docente es competente para corregir en su área |
| | El único evaluador es el docente | Además del docente están los tutores y compañeros de escritura |
| ESCRITURA Y CONOCIMIENTO | Se escribe para repetir el conocimiento | La meta es transformar el conocimiento de partida |
| | No se trabaja con el potencial epistémico de la escritura | Escribir sirve para aprender y para pensar sobre el aprendizaje |
| | Escribir es un acto rutinario, tedioso y traumático | Escribir es un acto creativo, interesante y epistémico |
| | El docente no promociona la alfabetización académica | El docente es un promotor de lectura y escritura |
| | No se estimula trabajar con el punto de vista crítico | El docente trabaja con la prosa del escritor y del lector |

| ASPECTOS DE LA ESCRITURA | MODELO TRADICIONAL | MODELO INNOVADOR |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MODELOS PARA ENSEÑAR | La pedagogía del error sólo atiende aspectos gramaticales | El modelo innovador jerarquiza y prioriza el trabajo con los aspectos de la escritura |
| | No discrimina las diferentes clases de alfabetización ni de dificultades | El propósito es determinar qué es lo esencial y lo accesorio en la práctica escrita |
| | Cada asignatura o cada tarea de escritura es una actividad aislada, disociada | El modelo preferido consiste en escribir desde el currículo y en las disciplinas |
| | No hay coordinación entre los diversos niveles educativos | El éxito de la práctica está en la interdisciplinariedad |
| | El modelo es códigocentrista y maestrocentrista | La escritura atiende las relaciones con el uso, el contexto retórico, la audiencia y el orden discursivo |
| RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL | Cada nivel responsabiliza al nivel anterior de las incompetencias del estudiante | Las instituciones y entidades asumen y comparten la cuota de responsabilidad ante el cambio |
| | El sistema educativo en su totalidad está desarticulado | Existe una coordinación inteligente entre todos los niveles |
| | Las instituciones educativas no se interesan por revisarse y actualizarse | Las instituciones promueven revisiones periódicas y cambios curriculares |
| | La formación profesional y docente no está actualizada | La formación académica debe garantizar el perfil del egresado y una actualización permanente |
| | Los niveles educativos funcionan de manera estanca y de espaldas a los cambios | Los cambios que ocurren en el nivel superior pueden servir de modelo para los otros niveles |

Desde el punto de vista del docente, la escritura es una tarea que se encarga, pero que casi nunca se acompaña ni supervisa, la corrección sólo se detiene en los aspectos superficiales y la meta es colocar una calificación; es decir, la escritura se ha convertido en objeto de evaluación. Por lo tanto, sobreviene la sanción y el castigo: hacer copias, aprender de memoria y en forma compulsiva. Por otra parte, se utiliza para “decir el conocimiento”, no para asumir una postura personal y crítica. Esto puede conducir a establecer una disociación insalvable, de carácter diglósico, entre el escritor novato y la comunidad de expertos. Por esa razón el discurso académico se puede convertir en un discurso críptico, clausurado, que la universidad no se preocupa por enseñar.

Por eso mismo, la llamada pedagogía del error, sólo se interesa por la adecuación a la gramática y a la ortografía, valiéndose de métodos impositivos y memorísticos. No se practica casi en el aula, no requiere de borradores intermedios, de ahí que el estudiante se habitúa a construir un solo borrador. No es real ya que no se identifica con las necesidades enunciativas ni del escritor ni del lector; no atiende los requerimientos de la situación retórica ni las necesidades del escritor novato. Carece de función social y epistémica y el docente es casi siempre el único destinatario. A propósito ya Cassany (1998) había señalado: “Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (p. 32).

El fracaso de la pedagogía del error se explica por su exacerbación en dirigir toda la atención a la corrección gramatical, con sentido punitivo. El objetivo es doble: observar sólo la presencia de errores, exigir un aprendizaje basado en la memorización de reglas que muchas veces están divorciadas del uso real, que es el uso social. Por lo tanto, la insistencia en la observación de los errores se sustenta, por una parte, en un repertorio de sustantivos y verbos punitivos (tal como aparecen en la Tabla 2) y, por otra, en la desatención de los aspectos verdaderamente importantes de la redacción, como el conocimiento de la superestructura, el posicionamiento del sujeto en el discurso, el conocimiento de los géneros discursivos, las técnicas de lectura y reescritura, la revisión entre pares, entre otros.

Tabla 2

Concepción prescriptiva y punitiva de la pedagogía del error

| | |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El OBJETO de la escritura, que es corregido (SUSTANTIVOS PUNITIVOS) | Errores, horrores, dudas, defectos, vicios, desviaciones, trastornos, incoherencias, redundancias, imperfecciones, mala letra, faltas, mala ortografía, lenguaje pobre, etc. |
| El DOCENTE, sujeto que ejerce la evaluación (VERBOS PARA SANCIONAR) | Revisar, corregir, limpiar, erradicar faltas, mejorar escritos, tachar, calificar, marcar, hacer copias o planas, tomar conciencia, etc. |
| El ESTUDIANTE, sujeto que recibe la sanción (ACTOS INTIMIDATORIOS) | No cometer errores, hacer planas y copias, no tener conciencia, poner tildes y acentos, no comerse las letras, enmendar errores, tachar errores, escribir como la gente culta. |

Pues bien, considerando el claro contraste que existe entre las características del modelo tradicional y las del modelo innovador (Tabla 1), así como la orientación directiva y punitiva que se desprende de esta orientación pedagógica, se hace necesario para cualquier docente tomar una decisión. Primero, podrá aspirar a conocer cuál es la real situación que tienen sus estudiantes (sin importar el nivel ni el área disciplinar) con respecto a sus competencias y dificultades y, segundo, deberá reflexionar y cambiar de actitud, condición necesaria para poder cambiar sus estrategias pedagógicas. Por eso, para señalar el camino, voy a presentar una propuesta de entrada y otra de salida. La primera tiene el propósito de conocer mejor la situación problemática, hacer un diagnóstico; la segunda, permitiría alcanzar una solución.

Propuesta de entrada: diagnóstico de la situación problemática

Para poder disponer de un criterio claro acerca de qué hacer y cómo hacer para tratar de resolver los serios problemas generados por la pedagogía del error, es necesario esclarecer el por qué del énfasis colocado en el error. Es preferible hablar de competencias y dificultades, ya que todo hablante o escritor tiene arranques en falso, hesitaciones, cambios de plan, entre otros (Domínguez, 2005). Además, las dificultades deben ser analizadas junto con las competencias, así se podrá evaluar mejor cuántas y de qué tipo son, cuántos grados de complejidad poseen, cómo se distribuyen a lo largo de un continuo y qué implicaciones deparan dentro de una pedagogía innovadora de la escritura.

Por largo tiempo la enseñanza de la escritura escolar ha tenido dos efectos perjudiciales. Ha influido negativamente en el resto del sistema educativo, del nivel secundario al superior, y ha impuesto un criterio de enseñanza similar a un proceso judicial. El estudiante es el acusado, el docente es el juez, el delito es la comisión de errores y el cuerpo del delito son los errores de escritura. Para empezar es necesario despenalizar el concepto de error, abolir la práctica de aplicar sanciones y recuperar al docente de su condición de juez o de policía, así como al estudiante, liberarlo por último, de su situación de sujeto inculpatado.

Por consiguiente, es perentorio interpretar el problema escritural como una relación entre competencias y dificultades, pero donde la competencia o la incompetencia dependen de complejidades cognitivas, textuales, pragmáticas y discursivas, que se manifiestan desde que un niño aprende a trazar sus primeras letras hasta la situación del experto que extrema la corrección

de algún escrito. Las dificultades son inherentes a la práctica, a todos los lectores y escritores y, para conocer su naturaleza y características, se necesita saber cómo se presentan a lo largo de ese continuo que es el discurso escrito (Mostacero, 2011). Un conocimiento de este tipo permitirá ir más allá de la engañosa percepción que ocurre cuando dichas dificultades se evalúan como casos aislados. Por eso, cuando hace más de una década inicié su estudio⁴ en el CETEX, descubrí dos cosas importantes: primero, que las dificultades no son fenómenos casuales ni inarmónicos que no puedan ser analizados y sistematizados a lo largo de un continuo, segundo, que las propias dificultades exigen una metodología diferente que la elaborada para el error gramatical. Estamos en el tiempo de procesos complejos que caracterizan usos multimodales del discurso y donde la pauta es el trabajo con los aspectos esenciales de la construcción de un texto, de modo que lo esencial está en lo enunciativo, en lo pragmático, en lo discursivo, en la manera de enseñar estos componentes. Por eso, la revisión y corrección de los aspectos gramaticales pasan a un segundo plano.

En efecto, en 1998 inicié la investigación sobre el tipo, secuenciación, grado de dificultad y pertenencia a un nivel de complejidad cognitiva, y en un principio se obtuvo un inventario de 36 dificultades. Pero con el tiempo, su número empezó a incrementarse a medida que se analizaban nuevas muestras de textos, de todos los niveles educativos. Esto permitió construir una Escala de Dificultades de Escritura (EDE), y criterios para distribuir cada uno de los 157 ítems que actualmente posee en siete estratos que van de lo más simple (los que corresponden a los niños de preescolar), hasta las que pertenecen a los escritores expertos. Los siete niveles de menor a mayor son: 1) destrezas para el apresto de la escritura; 2) recursos ortográficos, acentuales y de puntuación; 3) recursos para lograr la cohesión y la coherencia textual; 4) conocimiento de estrategias pragmáticas; 5) estrategias para manejar el discurso ajeno; 6) estrategias metacognitivas, estilísticas y de edición; y 7) conocimiento de las estructuras textuales y discursivas (Mostacero, 2009, junio).

Y, precisamente, se construyó una escala jerarquizada de dificultades para todos los niveles de educación. Por ese análisis, la escala llegó a tener 90 dificultades cuando los textos provenían, todos, de establecimientos públicos

y privados, urbanos y rurales, de la ciudad de Maturín (Mostacero, 2007). No obstante, en 2009 volví a recoger una nueva muestra, pero de distintos lugares del país, del preescolar a la universidad, y eso permitió no sólo incrementar la cifra (ahora ya hay 157 ítems), sino validar el propósito de la investigación. Se pudo, entonces, determinar que la pedagogía del error sólo se interesa por las que están situadas en los tres primeros niveles, y se desentiende de los cuatro restantes, que por su importancia social y pedagógica, se ratifican como los aspectos esenciales de toda práctica con la escritura, casi sin distingo del nivel.

Esto me permitió sugerir en dos conferencias (Mostacero, 2009, junio; 2009, julio) que sustenté, una en el marco del *V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*, y la otra en el *XXVIII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*, dos cosas: primero, que una pedagogía innovadora de la lengua debe operar una inversión de la pirámide cognitiva de tareas con la escritura, en el sentido de conceder prioridad a aquellas dificultades que en el continuo se sitúan entre el cuarto y el séptimo nivel; segundo, que toda investigación sobre la escritura debe partir de un diagnóstico, de esta manera cada docente tendría una idea clara de las competencias escriturales de sus estudiantes.

Por el contrario, la pedagogía tradicional se concentra en las tres primeras, lo cual se asemeja a una figura piramidal. Es decir, la enseñanza de la escritura coloca un énfasis excesivo en los aspectos ortográficos y gramaticales que se ubican en la base de la pirámide cognitiva. Por ende, si deseamos transformar la pedagogía de la escritura debemos invertir la pirámide, darle un giro y así colocar lo que estaba en la base hacia la cúspide y los aspectos fundamentales del escribir, que estaban en la cúspide, ahora en la base. Con esto se invierten los criterios metodológicos y sus consecuencias en el aula se correlacionan con las orientaciones del modelo innovador. De esta manera, la idea de entrada que acabo de esbozar, y que se basa en la aplicación de una propuesta con sentido estratégico y alternativo, puede suplantar con éxito a la pedagogía del error. Esto sólo es posible en el marco de una nueva pedagogía de la escritura y con los postulados de la investigación-acción. Como se trata de un recurso innovador veremos, en el próximo apartado, cómo se puede implementar.

Propuesta de salida: transformación curricular y del docente

Cualquier innovación en la actual pedagogía de la lengua debe estar encabalgada sobre un cambio institucional y de formación docente. En el primer caso, el cambio es curricular (planes, programas y congruencia interdisciplinaria); en el segundo caso se esperan nuevos criterios para la formación profesional, otra clase de supervisión y seguimiento, así como programas adecuados para actualizar al docente en ejercicio.

Una vez que se identifica la situación problemática de entrada, la propuesta de salida consistirá en adoptar y adaptar los fundamentos y los estándares de aplicación del modelo anglosajón, que está incluido en la Tabla 1. Dicha adaptación tendrá que iniciarse en el sector terciario, necesariamente, y de aquí proyectarse a los anteriores niveles, tal como ya se ha hecho en el mundo anglosajón (Gottschalk, 2011). Este modelo tiene una existencia de por lo menos 30 años en universidades de Estados Unidos, Australia y Canadá (Carlino, 2004b, 2007a, 2009) y se ha extendido a países europeos y latinoamericanos. Trataré de sintetizar sus características y aportes, pero sólo citaré los casos de los dos primeros países.

Carlino explica, para el caso de Estados Unidos, cómo funcionan los dos movimientos que se denominan *escribir a través del currículum* y *escribir en las disciplinas*. Estos movimientos comprenden tres universidades piloto (Princeton, la Estatal de Boise y Cornell) y operan bajo tres modalidades: *tutores de escritura* (externos al aula), *compañeros de escritura* (dentro del aula) y el *programa de escritura intensiva*. En el caso de los tutores, se trata de estudiantes destacados que reciben entrenamiento, un pequeño pago y son supervisados por un equipo de expertos. Es, además, un programa para todas las ca-

reras universitarias, patrocinado por la misma universidad. Las dificultades son atendidas en un “Centro de Escritura”, donde los tutores reciben a los estudiantes, o en las propias aulas de clase y con intervención del profesor.

En el caso de Australia, Carlino (2007b) analizó un corpus documental correspondiente a 12 universidades: sitios en internet, artículos publicados por los docentes, actas de congresos y simposios realizados en la región entre 1995 y 2005, aunque el análisis más detallado se concentró en tres casos: la Universidad Edith Cowan y la Universidad Tecnológica de Curtin, ambas de la ciudad de Perth, y la Universidad de Wollongong, próxima a Sydney. Como lo afirma la autora: “la educación superior debe permitir a los alumnos apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares... la universidad tiene que ayudarles a desarrollar procedimientos de estudio para seguir aprendiendo autónomamente después de egresar” (Carlino, 2007b, p. 11).

Los programas de estas universidades constituyen efectivas propuestas de intervención pedagógica en las que la educación superior se convierte en un modelo para multiplicar. La universidad como institución que se autoevalúa y actualiza es la condición necesaria para que el cuerpo docente igualmente sea reciclado y, por consiguiente, para facilitar la incorporación de los estudiantes de reciente ingreso a la comunidad discursiva. Caso contrario, se trabajaría sobre una hipótesis implícita, pero falsa: que los alumnos deben autoaprender compulsivamente la complejidad de la práctica escrita.

Este tipo de experiencias, muy conocidas y divulgadas en el mundo anglosajón, se han empezado a aplicar en algunos países de América Latina. Carlino reporta su implementación en Argentina a partir del año 2000 (Carlino, 2006), dentro de una preocupación por retener la matrícula y brindar condiciones para la promoción esperada. Por eso mismo, hasta 2006 ya se había desarrollado en Paraná, provincia del norte argentino, el *II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario*. Tales encuentros tienen entre sus objetivos las políticas y prácticas que garanticen la permanencia del estudiante (ver Badano, Bearzotti y Berger, 2008). Pues bien, ésta es la situación de las iniciativas de alfabetización académica en los países anglosajones y en Argentina; veamos ahora cuál es la situación en nuestro país.

La situación de la escritura académica en Venezuela

Ahora voy a considerar el caso venezolano en relación con la alfabetización académica y las políticas de renovación e inclusión (Serrón, 1999, 2004; Villegas, 2008; Mostacero, 2011). Para empezar, la experiencia existe, pero es muy reciente e incluye a cuatro universidades, de las cuales, una va más allá de las medidas remediales. Quiero decir que no basta con implementar cursos introductorios o propedéuticos, como sucede en los programas de pre y postgrado, en algunas facultades, si la totalidad no se renueva ni se interesa por incorporar verdaderos programas de cambio.

Para el ámbito venezolano revisaré cuatro instituciones: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Carabobo, la Universidad Nacional Experimental del Táchira y la Universidad de Los Andes, núcleos de San Cristóbal y de Mérida. Mejías (2010) hace el reporte para la Universidad de Carabobo, donde las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería y Ciencias de la Educación, ofrecen materias remediales, episódicas, que no se rigen por una reforma curricular auspiciada por la misma casa de estudios. La revisión del plan de estudios sólo se hizo en pregrado, en algunas facultades y con el propósito de cambiar la orientación de los cursos “instrumentales”.

En la Universidad Central de Venezuela se acometió, en la década de los 90, el Proyecto ECOLE que tenía como meta brindar estrategias para la comprensión lectora (Beke y Bruno, 1993; Beke, 1994); no obstante, si el proyecto tuvo impacto, no se aplicó más allá de las carreras humanísticas. Sin embargo, desde la Facultad de Ingeniería de la misma universidad, Mogollón (2001, 2006) viene trabajando con una propuesta de reformula-

ción de la cátedra “Lengua y Comunicación”, de acuerdo con las necesidades específicas de la ingeniería. Es un trabajo de escritura académica específica, iniciativa de su autora y muy loable, pero la universidad no aprovecha esta experiencia para generalizarla.

Un trabajo similar lleva a cabo Quintero (2010) desde el Programa de Profesionalización Docente de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Su propósito es el de establecer opciones de actualización para docentes de física y, desde esta área, propagar la experiencia a otras mediante un proyecto factible, utilizando técnicas de lectura como eje transversal. Lo anterior implica lograr la interdisciplinariedad incluso desde el primer año del Ciclo Diversificado y seguirla hasta la universidad, para actualizar la formación docente. Como en el caso de los anteriores, el trabajo de Quintero también es una iniciativa muy reciente.

Una experiencia diferente es la que presenta Zambrano (2010), ya que cuenta con apoyo institucional y compromete las 17 carreras que se imparten en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). La transformación comenzó en 2009 e incluye un curso de actualización para los docentes que atienden el curso “Lenguaje y Comunicación” ofrecido a los estudiantes de todas las carreras, en su mayoría de ingeniería. El trabajo consistió en adaptar los criterios del modelo anglosajón (véase Zambrano, 2010, p. 103) y así se pudo modernizar el contenido curricular para todos los alumnos de nuevo ingreso.

Por ejemplo, en 2009 la UNET recibió una matrícula de 1214 estudiantes, de los cuales 1.083 fueron asignados en 31 secciones de 40 a 50 alumnos, a las que un equipo entrenado de 10 profesores dictó la asignatura. Como la mayoría de carreras son del área de ingeniería, se añadió un nuevo curso, Análisis de Textos Técnicos, siguiendo las estrategias empleadas por Mogollón en la UCV. Asimismo, se han adicionado dos nuevos cursos, Expresión Oral, para el TSU en Entrenamiento Deportivo, y Curso Propedéutico, para los que aspiran ingresar a la universidad. De modo que la preocupación institucional no sólo se dirige a los alumnos que ingresan, sino a los que va a recibir. Esta experiencia de la UNET aplica el modelo de lectura y escritura en las disciplinas y viene a ser la primera medida de política educativa de su género en el país.

Sin embargo, esta innovación no es producto del azar. Los profesores de la UNET que la llevan a cabo se formaron en alguno de los programas de postgrado que ofrece la Universidad de Los Andes, tanto en el núcleo del Táchira como en el de Mérida, desde la Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura y desde la Maestría en Lectura y Escritura. En ambos núcleos se dio cita, desde hace más de dos décadas, un excelente grupo de formadores liderado por Delia Lerner, María Eugenia Dubois y Ana Luisa Angulo, quienes organizaron al primer equipo de investigadoras, integrado por Margarita Pacheco, Begoña Tellería, Violeta Romo, Stella Serrano, Adelina Osuna, Josefina Peña y Rubiela Aguirre. Este equipo, a su vez, preparó

a una nueva generación de relevo, en la que destacan: Marisol García, Mercedes Vivas, Elisa Bigi, Jemima Duarte, Jusmeidy Zambrano, entre otros. En el pasado más inmediato, la actividad de ambas especializaciones ha sido el trabajo con FundaLectura y la Red Internacional de Lectura, y más recientemente, la experiencia compartida por editar la revista *Legenda*, la solicitud de la sede de la Cátedra UNESCO, la activación de un curso de profesionalización y el acuerdo de cooperación entre el Táchira y Mérida por la escritura y la cultura académica.

Precisamente, dos excelentes ejemplos de aplicación de estas orientaciones vienen a ser los artículos de Aguirre (2010) y Serrano de Moreno (2010), quienes abordan la escritura académica desde sus cátedras permanentes, en conferencias, simposios, artículos de investigación, foros, etc. Además, los productos de este trabajo mancomunado se han venido publicando en revistas de mucha divulgación como *Educere* y *Acción Pedagógica*, en libros como *La lectura y la escritura en el siglo XXI* (Peña y Serrano, 2004), la revista *Legenda* -tanto en su primera como en su segunda etapa-, el libro en formato digital *Investigaciones sobre la escritura académica en Venezuela* (García, 2007b) y la constante reedición y puesta al día del Repertorio bibliográfico sobre la escritura de los estudiantes universitarios (García, 2007a), cuya primera versión fue de 2004. El trabajo logrado en estos dos últimos libros le pertenece a esta autora, quien no sólo le ha dado una dinámica particular al funcionamiento del postgrado, en la sede tachirense, sino que ha logrado que la producción de sus estudiantes tenga verdadera función social y trascienda las fronteras nacionales.

A manera de cierre

Finalmente, un recorrido cognitivo y analítico como el que he tratado de hacer en este artículo, por tópicos como las dificultades de escritura, la caracterización de los modelos pedagógicos con los que se enseña lengua, la manera de obtener un diagnóstico rápido pero efectivo de las dificultades de escritura, la pertinencia del llamado modelo anglosajón para la alfabetización académica y la presencia reciente de las innovaciones institucionales, no sólo nos permite reconocer la emergencia y la importancia de poner en práctica un modelo institucional innovador, sino que señala la necesidad de ponernos al día, aunque sea a partir de iniciativas personales, con respecto a las transformaciones que en otras latitudes ya se han implementado desde hace varias décadas.

Tenemos muy claro que debemos promover estos cambios desde nuestras cátedras y desde todas las instancias de poder y de decisión. La opinión y la participación estudiantil, por supuesto, también cuenta, pues son los estudiantes la parte más importante del sistema: modificando sus actitudes podremos mejorar las prácticas de los futuros docentes. Sólo así será posible cambiar la actual pedagogía de la escritura y de la lectura que en todos los niveles de la educación venezolana sigue haciendo depender el aprendizaje de procedimientos rutinarios y punitivos. Como dice Jacobo García (2010, p. 15), el docente debe poseer la “vocación rebelde del cambio”, ya que de esta manera la escuela podrá funcionar como “un instrumento para el reparto de la justicia”. Y esto es muy necesario, sobre todo, para iniciar el cambio desde adentro, desde la conciencia de cada educador, porque está demostrado que la suma de voluntades favorece la transformación.

Notas

1 Este trabajo es un informe de avance de una investigación que sobre competencias de escritura llevo a cabo dentro del Seminario Proyecto de Investigación I, Fase de Interpretación y Reflexión, con el Dr. César Villegas, perteneciente al Doctorado en Pedagogía del Discurso (UPEL-IPC). Adicionalmente, fue presentado como una conferencia en el *V Curso sobre Lectura y Escritura Académica* organizado por la Maestría en Educación, Mención Lectura y Escritura (ULA, Mérida), realizado entre el 31 de marzo y el 1 de abril de 2011. El texto fue adaptado a las normas de *Legenda*, se le dio la estructura de un artículo de reflexión y se introdujeron modificaciones de contenido.

2 Cuando Cassany (1999) analiza el estereotipo más común de tarea escrita dice que se manifiesta como “una consigna o instrucción directiva para el aprendiz”, en la cual está ausente la negociación que debe haber entre estudiante y docente. Bien pudiera llamarse, entonces, *modelo de encargar la tarea*.

3 Ya Cassany (1997, p. 176) había escrito: “Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito”.

4 Los miembros del CETEX que me acompañaron en la primera fase de la investigación fueron: Ricardo Andarcia, Yoconda Correa, María Esther Noriega, Aracelys López, Oraima Franco, Juana Sagaray, Atahide Tirado, Yoselyn Velásquez y Yanitza Ramírez.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. (2010). Decisiones que toman los estudiantes universitarios al escribir. *Legenda*, 14 (11), 8-23.

Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Arnáez, P. (1999). Escribir en el aula. En FEDUPEL. *IV Concurso Experiencias Creativas en Educación "Simón Rodríguez"*. Caracas: FEDUPEL.

Badano, M. del R.; Bearzotti, N. y Berger, S. (Comp.). (2008). *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Beke, R. y Bruno, E. (1993). Proyecto ECOLE (Entrenamiento en Estrategias de Comprensión Lectora). *Revista de Pedagogía*, XIV (34), 11-33.

Beke, R. (1994). El Proyecto ECOLE-Escuela de Educación (UCV). *Revista de Pedagogía*, XV (35), 89-102.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.

Carlino, P. (2004a). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?* Conferencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina, Santa Rosa, Argentina.

Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, 71-117.

Carlino, P. (2007a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007b). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6 (9), 11-33.

Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En Jacobo García, H. (Coord.). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.

Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, C. L. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

García Romero, M. (2007a). Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre escritura académica de los estudiantes universitarios en Venezuela. *Textura*, 6 (9), 173-190.

García Romero, M. (Comp.). (2007b). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes-Táchira.

Gottschalk, K. (2011). Writing from Experience: The Evolving Roles of Personal Writing in a Writing in the Disciplines Program. *Across the Disciplines*, 8 (1). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/articles/gottschalk2011.cfm>

Jacobo García, H. (Coord.) (2010). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Mejías, T. (2010). La escritura académica en la Universidad de Carabobo: visión curricular y notas para fijar posiciones institucionales. *Legenda*, 14 (11), 71-77.

Mogollón, I. (2001). *Propuesta para la reformulación de la cátedra Lengua y Comunicación de la Facultad de Ingeniería de la UCV*. (Trabajo de ascenso no publicado). Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Mogollón, I. (2006). *Manual instruccional para docentes de procesamiento de textos técnicos*. (Material no publicado). Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Mostacero, R. (2007). Visión dialógica del discurso y dificultades de escritura. *Textura*, 6 (9), 95-114.

Mostacero, R. (2009, junio). *La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO, Caracas, Venezuela.

Mostacero, R. (2009, julio). *La escritura y los problemas de escritura como problema público*. Conferencia en el XXVIII ENDIL, Cumaná, Venezuela.

Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. *Colección Cuadernos ALED-Venezuela*, 1, 9-26.

Peña, J. y S. Serrano (Comps.). (2004). *La lectura y la escritura en el Siglo XXI*. Mérida: Consejo de Desarrollo Humanístico, Científico y Tecnológico y Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes.

Quintero, M. S. (2010). Interdisciplinariedad a partir de la física: la lectura como eje transversal. *Legenda*, 14 (11), 53-69.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000, julio). *Helping students develop their writing skills. A resource for lecturers*. En Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference, Queensland, Australia.

Serrano de Moreno, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14 (11), 78-97.

Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 165-182.

Serrón S. (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 78-83.

Villegas, C. (2008). Los desafíos en la pedagogía del lenguaje en Venezuela, en los albores del siglo XXI. *Textura*, 7 (10), 11-28.

Zambrano, J. (2010). Políticas lingüísticas de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en cuanto a escritura académica. *Legenda*, 14 (11), 98-119.