



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

RESEÑA DEL LIBRO “LOS ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: UN RECURSO PARA LOS INSTRUCTORES DE TODAS LAS DISCIPLINAS”¹ POR KATHERINE GOTTSCHALK & KEITH HJORTSHOJ²

Martha E. Báez*

Resumen

Se reseña un libro dirigido a docentes de todas las disciplinas que comparten la insatisfacción sobre la calidad de la escritura de los estudiantes de pregrado. Los autores toman como base sus experiencias en las aulas y resultados de estudios para presentar orientaciones sobre cómo asumir la enseñanza de la escritura desde una perspectiva distinta a la tradicional. Se abordan preguntas del tipo ¿cómo podemos diseñar asignaciones escritas que sean efectivas? y ¿cómo debemos responder y evaluar los textos de los estudiantes? Las respuestas a éstas y otras cuestiones podrían ayudar a todo docente que se interese por enriquecer su práctica.

Palabras clave

escribir a través del currículum, destrezas de escritura, asignaciones escritas, procesos de aprendizaje

Parecería que los autores, Gottschalk & Hjortshoj, han entrevistado a docentes de universidades dominicanas para registrar sus quejas sobre la calidad de la escritura de los estudiantes cuando citan expresiones comunes de docentes norteamericanos, quienes dicen: “Mis estudiantes no escriben o piensan claramente”, “Ellos no saben cómo elaborar un argumento”, “No saben cómo usar y documentar una fuente” y “No saben cómo leer de manera crítica y analítica”.

Estas expresiones de preocupación sobre lo que escriben y cómo escriben los estudiantes crea el escenario para las preguntas de trasfondo que aborda este libro, como por ejemplo, ¿Qué es lo que está mal con la escritura de los estudiantes? y más, ¿Quién es el responsable de mejorar esta escritura?

La respuesta que dan los autores a estas interrogantes resulta en un reconocimiento de dos asuntos básicos. Primero, que la

evaluación de la calidad de un escrito no posee estándares o criterios universalmente aceptados. Aunque podamos identificar elementos comunes en un buen escrito, las diferencias entre un informe científico, un ensayo o un reporte de laboratorio imponen criterios distintos de calidad. Segundo, que enseñar a escribir no es responsabilidad exclusiva del profesor de [español], sino que implica a todos los docentes y en particular a aquellos que trabajan las áreas temáticas más fundamentales de las distintas concentraciones profesionales, cuyos estilos de escritura son más bien especializados. Aunque lo escrito es eminentemente responsabilidad del estudiante, la responsabilidad del docente radica en crear el contexto adecuado para que la experiencia de escribir sea parte de un proceso de aprendizaje significativo y productivo.

El libro se organiza en 10 capítulos que plantean cuestionamientos muy diversos; sin embargo, he optado por resumir su contenido

¹ El título original de la obra es “*The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines*”. Publicado en el 2004 por Bedford/St. Martins. El libro se encuentra disponible para el profesorado en el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago.

² Katherine Gottschalk y Keith Hjortshoj son profesores de Inglés en la Universidad de Cornell en Estados Unidos. Ambos pertenecen al John S. Knight Institute for Writing in the Disciplines en esa Universidad. Este Instituto ofrece seminarios y cursos intensivos de escritura a estudiantes de todos los niveles y de una ampliada variedad disciplinaria. El Instituto también imparte cursos y seminarios dirigidos a docentes de los programas académicos de la universidad.

* Magíster en Desarrollo Internacional por Brandeis University, Massachusetts, EEUU y Especialista en Estudios Internacionales e Interdisciplinarios en Población y Desarrollo Sostenible por la Universidad de Chile. Actualmente es Encargada de la Unidad de Investigación de la Vicerrectoría de Relaciones Interinstitucionales, Innovación e Investigación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago, así como docente por asignatura de esta misma Universidad.

alrededor de dos preguntas fundamentales que orientan lo que los autores quieren decir con la creación del contexto adecuado para escribir. Por un lado, está la cuestión de cómo podemos diseñar asignaciones de escritura que sean efectivas, con las que el estudiante se sienta comprometido, que formen parte de su proceso de aprendizaje y cuyos resultados sean satisfactorios. Por otro lado, vemos la preocupación sobre cómo debemos los docentes responder y evaluar los escritos de los estudiantes. Ambas cuestiones forman parte de un proceso para mejorar la calidad y capacidad de aprendizaje a través de lo que los estudiantes escriben.

Diseño efectivo de las asignaciones escritas

Crear el contexto del que somos responsables para obtener mejores resultados en la escritura de los estudiantes empieza por integrar actividades de escritura al diseño de nuestras clases. Esto es retador en clases que se han caracterizado por cubrir contenidos, más que por enseñar a los estudiantes a aprender sobre la asignatura. Por tanto, el objetivo de enseñar a escribir se enfrenta de manera conflictiva con la cantidad de material al que aspiramos cubrir. Cuando esto ocurre, el estudiante entiende que las asignaciones de escritos son un método de evaluación, entonces perciben una desconexión de la escritura con el proceso de aprendizaje, aunque la conexión exista de manera real.

Gottschalk & Hjortshoj, sugieren que, a través de asignaciones y actividades cuidadosamente planificadas, podemos crear el tipo de experiencia de aprendizaje que se corresponde con nuestros objetivos de enseñanza. Estas actividades no sólo incluyen la escritura como medio de expresión, sino que, además, se vinculan con otras actividades y asignaciones como lecturas, discusiones y presentaciones orales en clase. La combinación de los elementos anteriores potencia el nivel de compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y mejora la dinámica de la interacción universitaria. Al respecto, asignar lecturas con propósitos claramente definidos, fomentar la discusión en clase cuidando que el estudiante se sienta en un ambiente seguro y ofrecer guías claras para las presentaciones en clase son algunas de las estrategias que contribuyen a mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante y que tienen un efecto directo sobre lo que escriben.

Una vez identificado el lugar que ocupan las asignaciones escritas dentro de los objetivos de enseñanza de la clase, considerar la efectividad de su diseño también exige tomar en cuenta los siguientes aspectos:

La retórica de las asignaciones

Con frecuencia, los docentes dedicamos muy poco tiempo a planificar nuestras asignaciones y obviamos el hecho de que, cuando lo hacemos, estamos influenciando lo que los estudiantes escribirán. Si nuestras asignaciones son claras, los estudiantes deberían saber de qué están escribiendo, para quién, con qué propósito y de qué forma o con qué estilo esperamos que escriban. Muchas veces damos como obvias las respuestas a estas preguntas, esperando que los estudiantes puedan deducirlas automáticamente y su capacidad de deducción no siempre nos satisface. Motivarlos a comprometerse con las asignaciones escritas empieza por dejar claramente definidos los aspectos anteriores.

La retórica de las asignaciones tiene que ver, además, con las condiciones en las que escriben los estudiantes y estas condiciones pueden tomar muchas formas. Podemos plantearles que escriban para el docente y sus compañeros de clase, pero también podríamos sugerirles escenarios hipotéticos desde donde puedan escribir adoptando el rol de un personaje hipotético o imaginario. Independientemente de las condiciones retóricas que les planteemos, lo importante es que definamos los límites dentro de los cuales el estudiante es libre de escribir.

La secuencia de las asignaciones escritas

Una de las razones por la que nos sentimos insatisfechos con la calidad de la escritura de los estudiantes tiene que ver con las expectativas y los estándares que nos creamos. Algunas veces aspiramos a asignaciones escritas con un alto nivel al comienzo del curso y otras veces esperamos que los estudiantes escriban como escribiríamos nosotros o un experto en el tema. Estas expectativas tienen un impacto en la forma en que respondemos y evaluamos los escritos de los estudiantes, como veremos más adelante.

Frente a este nivel de expectativa, los trabajos de los estudiantes resultan pobres porque esperamos que dominen contenidos y reflejen habilidades que ellos todavía no poseen. Detrás de esta situación se encuentra, además, el hecho de que no le hemos dado a los estudiantes la oportunidad de que practiquen lo suficiente con la escritura o de que la asignación que le hemos encomendado está mal ubicada en la secuencia de actividades para los propósitos de enseñanza de la clase.

Gottschalk & Hjortshoj recomiendan que ofrecamos la posibilidad a los estudiantes de practicar con pequeños



escritos o escritos informales antes de las grandes asignaciones. Algunas de estas actividades preparatorias pueden incluir escribir resúmenes, documentar observaciones en laboratorio o en el campo y explicar de manera escrita conceptos y términos lingüísticos básicos de la clase antes de emprender con otras asignaciones más complejas. Sobre lo anterior, una analogía interesante que nos sugieren los autores es la de pensar en el "curso" desde la perspectiva del navegante, para quien la palabra significa movimiento y dirección. Los docentes, debemos pensar nuestras asignaciones como actividades progresivas.

Informes de investigación

Los proyectos de investigación son uno de los tipos de asignaciones de escritos más retadores para los estudiantes y sobre los que los docentes sentimos más desilusiones a la hora de leerlos. Esto se debe tanto a que asumimos que los estudiantes saben lo que significa investigar y que saben cómo hacerlo, con lo que suponemos que están en la posición de producir escritos con el nivel de autoridad de un experto en ese campo sin un acompañamiento intenso por parte del docente.

Cuando asignamos trabajos de investigación, necesitamos especificar el tipo de escritura que esperamos, el público al que va dirigido y el tipo de recursos y fuentes de información que esperamos que usen los estudiantes. Por otro lado, la recomendación es que la asignación se desarrolle en etapas: una breve propuesta, un borrador inicial, un borrador completo, presentaciones en clase y, finalmente, el

sometimiento del documento final. Cada una de estas etapas debe tener el acompañamiento intenso del docente.

Estructurar los trabajos de investigación en etapas ayuda a que, con nuestro acompañamiento, el estudiante vaya mejorando su escritura y, quizás de esta forma, se previene el plagio.

Respuesta y evaluación a los escritos de los estudiantes

La atención que damos a diseñar la asignación tiene tanta importancia como el cuidado que prestamos a las asignaciones escritas que nos entregan los estudiantes. Antes de tomar cualquier acción con las asignaciones entregadas es importante que reflexionemos sobre lo que haremos con ellas, por qué y cuáles son nuestras alternativas.

Una actitud común en los docentes es que empezamos a leer las asignaciones con el propósito en mente de calificarlas, porque nuestra necesidad última es asignarles una calificación. Sin embargo, esta actitud limita la valoración de los trabajos de los estudiantes a instrumentos de evaluación y nos privamos de considerarlos como instrumentos de comunicación. Este último punto nos invita a que participemos en un diálogo en el que leemos lo que nos tratan de comunicar los estudiantes y luego respondemos o comentamos.

En parte, la actitud del profesor calificador se ve reforzada por la mala percepción de que lo que más les importa a los estudiantes de pregrado es la calificación. Finalmente esta percepción se convierte en una creencia tan reforzada entre



los docentes que puede terminar creando una “profecía autocumplida”.

Las respuestas que esperan los estudiantes

Pensar que lo único que espera el estudiante como respuesta a sus escritos es la calificación, además de ser una idea errónea, limita su experiencia de aprendizaje. Estudios en Estados Unidos revelan que, pese a esta percepción de los profesores, los estudiantes no están satisfechos ni siquiera con buenas calificaciones si éstas no vienen acompañadas de un análisis juicioso de parte de sus profesores. Los estudiantes verdaderamente aprecian que al regresarles sus trabajos puedan encontrar cualquier respuesta que responda sus angustiantes preguntas sobre ¿Qué tal resultó el trabajo?, ¿pudo comprender lo que trataba de decir? y ¿qué piensa sobre ello? Por otro lado, el mismo estudio indicó que los estudiantes se sentían insultados y molestos cuando recibían poca o ninguna retroalimentación sobre sus trabajos.

Para responder a los trabajos de los estudiantes podemos considerar varias opciones, dependiendo del tipo de asignación y del tamaño de la clase. Podemos responder individualmente, colectivamente e, incluso, no llegar a responder si se tratan de asignaciones informales o de ejercicios de escritura en clase, siempre que dejemos esta última expectativa clara en los estudiantes.

Sin nuestras respuestas son individuales, Gottschalk & Hjortshoj nos recomiendan primero leer de manera receptiva cada trabajo, dejando que nos comuniquen lo que quieren expresar. Luego, responder al escritor con comentarios organizados al final del documento o en una hoja separada. Posteriormente, volver al documento e insertar preguntas específicas, sugerencias o elogios donde consideremos útil hacerlo. Finalmente, si es necesario, determinar la calificación.

Las respuestas colectivas son válidas, especialmente si se trata de clases con muchos estudiantes y, además, pueden considerarse como complemento a las respuestas individuales. Se trata de identificar patrones o errores comunes entre los trabajos y compartirlos con el aula o escribirlos en un documento que se puede repartir en la clase.

Otros formatos de respuesta válidos incluyen citar a los estudiantes para discutir los problemas durante las horas de tutoría, hacer revisión de pares e invitar a que los mismos estudiantes autoevalúen sus trabajos antes de entregarlos.

La dinámica de las revisiones

Responder a las asignaciones escritas no siempre genera los frutos que esperamos que tenga. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, nuestras retroalimentaciones llegan muy tarde como para que los estudiantes las consideren con el fin de

mejorar otras asignaciones que le suceden, porque no hay una secuencia de trabajos que permita tal consideración o porque los estudiantes entienden que el primer borrador de su escrito es el final. Esto último está relacionado con el desconocimiento por parte de los estudiantes del arduo proceso de revisión que implicaron los productos finales de los textos que están acostumbrados a leer, creándose la ilusión de que estos textos fueron el resultado de la inspiración, el talento y la experiencia de los autores y que no necesitaron revisión.

La falsa idea de que el primer borrador es el último es en parte responsable de las debilidades que vemos en la mayoría de los trabajos de los estudiantes. Pero, solicitar a los estudiantes revisión también es complejo. Por un lado, si pedimos a los estudiantes que hagan revisiones sin las orientaciones adecuadas, ellos tenderán a hacer correcciones de forma. Por el contrario, si les ofrecemos sugerencias detalladas, ellos limitarán sus revisiones a las observaciones que le hemos señalado. En este sentido, un aspecto fundamental que debemos reforzar es que la revisión implica que los escritores hagan cambios en varios momentos del proceso de escritura. Atendiendo a esta consideración, los docentes podemos crear varios momentos de revisión antes de la entrega final de un trabajo escrito.

Las correcciones a nivel de oraciones

Aprender a escribir es un proceso recursivo, no lineal. Por esta razón, un estudiante que escriba bien para una asignatura no necesariamente tendrá el mismo éxito en otra asignatura, en la que tiene que enfrentarse a un nuevo vocabulario y nuevos estilos de redacción. Los docentes entonces nos vemos enfrentados a ayudar a los estudiantes a mejorar sus escritos a nivel de oración, lo que implica ayudarlos a que no comenten errores gramaticales y a que mejoren sus estilos de redacción.

Muchos estudiantes comenten errores a nivel de sus oraciones porque no están conscientes de las opciones que tienen en términos de sintaxis y de los contextos que pueden manejar. Así que podemos ayudarlos a mejorar sus escritos siguiendo estrategias útiles como exponerlos a modelos de escritos que pueden imitar, proporcionarles modelos de ensayos de otros estudiantes, darles pequeñas asignaciones para que practiquen, motivarlos a que escuchen y que lean en voz alta, escoger oraciones específicas dentro de los escritos de los estudiantes que pueden beneficiarse de mejoras de estilo, entre otras formas.

Retroalimentar a los estudiantes a nivel de oración es muy beneficioso para ellos, pero demanda un nivel de conocimiento que los docentes no siempre tenemos, o lo tenemos intuitivamente. Cuando no sabemos qué decir acerca de las oraciones, entonces podemos apoyarnos en un libro de escritura, aunque no lo asignemos a los estudiantes.

Sin embargo, es peor corregir al estudiante por un error que no existe que no decir nada cuando tengamos duda. Debemos evitar confundir al estudiante cuando realmente queremos ayudarle.

Tanto el diseño de los contextos en los que escriben los estudiantes como la calidad de las retroalimentaciones que éstos reciben de sus docentes crean una importante diferencia en lo que escriben. Ambos aspectos van más allá de la responsabilidad inherente al estudiante, es de hecho la gran responsabilidad de los docentes de todas las disciplinas.

Comentarios sobre la lectura del libro

La lectura de este libro, "Los elementos de la enseñanza de la escritura", nos persuade en varios sentidos. En cierta medida, nos invita a ampliar la consideración del docente que enseña a escribir a todos aquellos que participan del proceso de formación del estudiante. Por otro lado, nos cuestiona sobre la consideración de la escritura en el currículum de las carreras universitarias, haciendo un énfasis necesario sobre la transversalidad de esta actividad en el desarrollo del programa de carrera. Además, esta lectura logra aterrizar nuestras expectativas sobre las capacidades de escritura de los estudiantes de pregrado y nuestra participación en hacer que éstas expectativas crezcan y se vayan alcanzando dentro del proceso de enseñanza.

Entiendo que la lectura en detalle de este libro no sólo es valiosa para mejorar nuestra postura frente a los trabajos de escritura de los estudiantes, sino, incluso, para mejorar nuestra propia actitud frente a lo que escribimos y la capacidad que tienen nuestros escritos de convertirse en modelos e inspiración para los estudiantes.

Utilizar las estrategias sugeridas por Gottschalk & Hjortshoj nos da la oportunidad de encauzar la insatisfacción con la escritura de los estudiantes de una manera más productiva, motivándonos, además, a encontrar nuevas formas de contribuir en el fortalecimiento de la habilidad de los estudiantes para comunicarse a través de la escritura.

La responsabilidad de hacer que los estudiantes sean mejores pensadores y escritores es de todos los que participamos en su formación y, desde nuestra área de especialización, tenemos mucho que enseñar y aprender. Sin importar las asignaciones que dominen nuestras clases, en unas más que en otras, tenemos la oportunidad de diversificar los estilos de escritura de los estudiantes, de mejorar su redacción y de ofrecerles confianza para que comuniquen de manera efectiva lo que aprenden y piensan a través de la escritura. En suma, seguir las recomendaciones de este libro nos ayuda a ser profesores más efectivos.