

# **Escribir en la universidad: entre la repetición, la transformación y la mediación de las nuevas tecnologías**

Ariel Idez

(UNM/UBA)

## **Resumen**

Este trabajo se presenta como una reflexión sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, y más específicamente en la materia “Taller de Expresión Oral y Escrita I” de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Moreno. Para la realización de esta ponencia se tomará la experiencia de la cohorte de estudiantes del curso correspondiente al 2022, que se presenta como la del retorno a la presencialidad a las aulas tras dos años de enseñanza virtual. El objetivo será indagar en las representaciones que los estudiantes construyen sobre la escritura en general y sobre la escritura en la universidad en particular y cómo esas mismas representaciones, producto de su formación inicial y de una experiencia del mundo y de las relaciones sociales mediada intensamente por dispositivos electrónicos y redes sociales, pueden afectar o facilitar el aprendizaje de la escritura.

A lo largo del trabajo se procurarán retomar algunas de las valiosas reflexiones formuladas por Alvarado y Cortés (2001) revisándolas veinte años después para constatar si el estado de situación respecto a la enseñanza de la escritura en la universidad se ha modificado y de qué manera. Por otra parte, se utilizarán los conceptos de “escritor experto o maduro” y “escritor inmaduro” presentados por Scardamalia y Bereiter (1992). La hipótesis de trabajo que sostengo es que los estudiantes pueden aproximarse al proceso de escritura con mayor entusiasmo, motivación y un mejor desempeño cuando se logran conectar los contenidos teórico prácticos de la asignatura con fenómenos y consumos simbólicos vinculados a su contemporaneidad y su vida cotidiana.

**Palabras clave:** taller de escritura – estrategias pedagógicas – nuevas tecnologías – jóvenes

*Es indiscutible que ciertas aptitudes que exige la escuela, como la habilidad para hablar o escribir y la multiplicidad de las aptitudes, definen y definirán siempre a la cultura académica. Pero el profesor de letras no tiene derecho a esperar el virtuosismo verbal y retórico que la parece, no sin razón, asociado al contenido mismo de la cultura que trasmite, más que a condición de que tenga a esa virtud por lo que es, es decir una aptitud susceptible de ser adquirida por su ejercicio y que se imponga proveer a todos los medios para adquirirla.*

Pierre Bourdieu, *Los herederos*.

## **Introducción**

El propósito de esta ponencia será elaborar una serie de reflexiones a partir de una experiencia didáctica realizada en el marco del Taller de Expresión Oral y Escrita de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno.

### **1.**

Esta ponencia surge a partir de varios interrogantes: ¿qué concepción tienen de la escritura los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿cómo acercar los contenidos académicos a su vida cotidiana? ¿qué estrategias podemos elaborar los docentes para aproximarnos a ese objetivo?

Asimismo, me interesa retomar las cuestiones que Alvarado y Cortés plantearan oportunamente hace más de veinte años. En su caso, observaban que “en la escuela rara vez se enfrenta a los jóvenes a tareas de escritura que planteen desafíos interesantes, que se presenten como problemas y demanden, para su resolución, la puesta en práctica de estrategias diversas” (Alvarado y Cortés, 2001). En mi caso, tengo serias dudas en tomar la formación inicial como un todo homogéneo, si me he de orientar por el nivel de los estudiantes que ingresan a la universidad diría que más bien es lo contrario: parecieran provenir de trayectorias educativas muy disímiles; algunos con muy buen nivel de escritura, otros con varias dificultades y otro grupo presenta tantos problemas en su escritura que pareciera no haber pasado por formación alguna. Claro que esto no será únicamente consecuencia de la formación educativa, hay un peso en el esfuerzo y el interés individual y sobre todo el marco sociocultural del que proviene el estudiante, aunque no puede menospreciarse el peso de la formación inicial. Esto trae aparejados

diversos problemas pedagógicos, al tener que afrontar para un taller de escritura cursos numerosos con estudiantes de niveles muy diferentes. Además de las mejoras que requiere la enseñanza inicial y media, sería recomendable establecer estrategias de nivelación dentro de la universidad, para no reproducir las desigualdades de origen, como concluyen Bourdieu y Passeron (2014):

Así, cada progreso en el sentido de la racionalidad real, se trate de la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, o incluso de una organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de las clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso en el sentido de la equidad (113).

Al pensar en la representación de la escritura que elabora el estudiante que ingresa a la universidad resulta importante la distinción que elaboraron los psicólogos Scardamalia y Bereiter (1992) entre escritores expertos y novatos. Según esta formulación, los escritores expertos o maduros son aquellos capaces de transformar su conocimiento a partir de una representación retórica de la tarea de escritura; esta capacidad les permite construir enunciadores diversos y adaptarse a diferentes auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación. Estos escritores tienen la capacidad de volver sobre su texto, buscar en diversas fuentes de información para ampliar, especificar o reformular lo escrito. Este tipo de escritores han adquirido como un hábito el proceso de escritura que implica planificar el texto a partir de una situación retórica determinada, realizar la puesta en texto y volver sobre el texto para corregir, ampliar y reescribir si fuera necesario. Los escritores novatos o inmaduros, en cambio, no logran llevar a cabo una representación retórica de la tarea de escritura, no conciben como un problema la adecuación del texto al género y al destinatario, por lo general, se limitan a reproducir lo que saben, tienden al recurso de “copiar y pegar” información, sin capacidad de reformularla ni conectarla con otras fuentes. Para este tipo de escritores, escribir es decir lo que ya se conoce, lejos de concebir a la escritura como proceso, se la representan como una ejecución que sucede en un momento puntual, sin pasos previos ni posteriores. El hecho de que no se representen un destinatario en muchos casos tiene que ver con la situación artificial del modelo de aprendizaje escolar de la escritura, en la que, como afirman Alvarado y Cortés, “el único lector de los textos que se producen en la escuela sea el docente, que por añadidura jamás elegiría leer esos textos si no le pagaran por hacerlo, y que lee todos de la misma manera, buscando siempre lo mismo”. Esto

dificulta que los estudiantes puedan representarse otro tipo de “lector modelo” (Eco, 1993), en su caso, además, prevén un destinatario (el docente) con mucha más competencia que ellos mismos, lo que muchas veces lleva a que se expresen con una sintaxis y terminología que les es del todo ajena, pero que “intuyen” se adecuará mejor a esas expectativas y que entreguen sus textos a la espera de las correcciones, para ver cuánto se han aproximado al resultado, como quien lanza una moneda o unos dados. A las dificultades ya enumeradas de los escritores novatos, se suma lo que en psicología cognitiva se conoce como “el efecto Dunning-Kruger”, estos psicólogos, en el artículo que titularon: “Incapaces de ser conscientes de eso: cómo las dificultades para reconocer la propia incompetencia llevan a autoevaluaciones infladas” demuestran que las personas realmente dotadas para alguna actividad tienen a ser modestas o cautelosas respecto a su propia competencia en ese campo, mientras que las personas sin habilidad o talento para esa misma actividad hacen sobreestimaciones exageradas de su propia competencia en ese terreno. Esto implica algo aún más inquietante: el estudiante que presenta numerosos problemas con su escritura ni siquiera es consciente de sus propias dificultades. Esto explica la sorpresa con la que muchos de estos estudiantes reciben las correcciones y ensancha aún más la distancia entre estos alumnos y los docentes.

En consonancia con el trabajo de Alvarado y Cortés, he querido repetir la consulta a los estudiantes de mi curso respecto a la forma en la que conciben la escritura, formulé dos preguntas simples: ¿qué es la escritura? ¿qué es escribir en la universidad?

Desde ya cabe aclarar que esta consulta no tiene el valor de una investigación empírica, sino de un mero diagnóstico. En este caso me encontré con una mayoría de respuestas que toman a la escritura como “medio” de representación de información e ideas. La escritura, según estas respuestas sería una forma de “plasmarse” o “poner por escrito” información, reflexiones e ideas previamente existentes, prima por lo tanto la representación de la escritura como herramienta de “transcripción” de contenidos preexistentes por sobre la noción de escritura como herramienta de transformación o modelación de esos contenidos. Esta representación de la escritura coincide con el diagnóstico de Sommers, en virtud del cual para muchos estudiantes escribir equivale a traducir el pensamiento en lenguaje, para estos estudiantes “existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado” (Sommers en Carlino, 2002: 4). Respecto a la consulta sobre la escritura en la universidad, se impone la idea de que la escritura universitaria requiere una mayor formalidad: una serie de reglas

que deben ser conocidas y aprendidas para elaborar una expresión “correcta”. He relacionado estas respuestas con la presentación personal que los estudiantes elaboran en una primera consigna de escritura del taller y donde se les consulta sobre sus expectativas sobre la carrera y la materia. Ahí aparecen en numerosas oportunidades términos como “absorber” o “incorporar” contenidos, muy por encima de “producir”, “elaborar”, “crear”. A modo de conjetura que no podré comprobar en esta ponencia esto me lleva a pensar en un tipo de “estudiante usuario” de la universidad, muy acorde al modelo del usuario-consumidor actual, que espera que la universidad le brinde una “experiencia” y le aporte contenidos y conocimientos, pero que no parece a priori interesado en ser el protagonista de esa transformación.

Entonces, surge de este primer diagnóstico preliminar un perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de Comunicación que conciben a la escritura como medio para “plasmear” contenidos preexistentes y no como herramienta de creación o transformación, que asumen un rol pasivo en su relación con los contenidos y conocimientos de la universidad, que vienen entrenados en un tipo de escritura que toma al docente como destinatario y a aprobar o reprobar como sinónimos de éxito o fracaso de sus textos.

Asimismo, comparto con Carlino (2005) el interés por “indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que ‘encontramos’ en los alumnos” (9) y asimismo la preocupación por “el desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior” (9). Solo que, en mi caso, también me preocupa la brecha entre lo que los estudiantes esperan de la universidad y lo que la universidad espera de ellos. Es decir, considero que en muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad hay, si no una decepción o una frustración respecto a sus expectativas, al menos un extrañamiento respecto a lo que la universidad les propone y considero asimismo que esta brecha se ha ido ensanchando con el correr de los años debido al avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Numerosos estudiantes acuden a la universidad esperando ser convertidos en profesionales<sup>1</sup> y el verbo pasivo no es casual: muchos estudiantes ingresantes esperan que la universidad obre una “transformación” en ellos sin

---

<sup>1</sup> Asumo que no cuento con más base empírica que las consultas que he realizado a lo largo de una década a estudiantes ingresantes sobre los motivos que los llevaron a la universidad en general y a la carrera en la que dicto clases en particular, pero nunca ninguno de ellos ha respondido que quisiera dedicarse a la investigación, y muy pocos han manifestado inclinarse por la docencia, lo que no quita que esas vocaciones puedan despertarse a lo largo de los años de estudio.

que medie una intervención personal. Por otra parte, y sobre todo al comienzo de la carrera, tienen dificultades para apropiarse de los contenidos, que ven como algo distante y sin conexión con su experiencia cotidiana. Esas distancias se han ensanchado en virtud del anclaje en la “cultura tipográfica” (Lowe, 1986) de las universidades y la cultura electrónica de la vida contemporánea en la que han crecido y se han formado los jóvenes que inician sus estudios superiores. A eso se suma que la cultura electrónica trae aparejados estilos de escritura informales, espontáneos, fragmentarios y vertiginosos, que no suelen caracterizarse por la planificación y la revisión que se proponen en la concepción de la escritura como proceso. El desafío entonces, pasa por tender puentes entre la cultura electrónica y la tipográfica, en acercar los contenidos del programa a los consumos culturales de los estudiantes para que tengan la oportunidad no solo de aprender sino de aprehender esos conceptos para así poder aplicarlos a la comprensión de fenómenos afines a su vida cotidiana.

Esto me ha hecho reflexionar que, al menos en el marco del taller de escritura, deberían desarrollarse estrategias que: a) vinculen los contenidos de la materia con la vida cotidiana y los consumos culturales de los estudiantes, b) desarticulen la representación del estudiante como receptor pasivo y “repetidor” de contenidos para c) situarlos en el lugar de sujetos activos productores de conocimiento y d) rompan con el modelo del docente como destinatario exclusivo del texto y la calificación como la única evaluación del desempeño.

De ese modo decidí desarrollar una consigna “a dos bandas”, que pivotara en un eje diacrítico entre dos épocas muy diferentes: un pasado distante y el más actual presente y que, por otro lado, implicara una apropiación del contenido teórico de la materia que la aparte de la repetición y la conduzca al análisis creativo y que ese proceso culmine con una producción textual expuesta no solo ante el docente sino también ante los pares estudiantes.

En este caso, se trataba de trabajar con el texto “clásico” de Walter Ong sobre Oralidad y Escritura (1996). Tomé como punto de partida la brillante observación de Ong acerca de que en el marco de una cultura electrónica habitamos una cultura de “oralidad secundaria) (Ong, 1996: 12). El hecho de que el autor deslizara esta observación sin desarrollarla a lo largo del libro resultaba ideal para la consigna de trabajo por el campo libre a la reflexión

que deja abierto. Al trabajar con el tercer capítulo, “Algunas psicodinámicas de la oralidad”, en el que el autor despliega las características de las culturas orales primarias surgió la idea de elaborar una consigna en diversas etapas. En primer lugar, se les pidió a los estudiantes, organizados en distintos grupos de trabajo, que buscaran e identificaran los rasgos de las culturas orales en el poema *Martín Fierro*. Esto, claro está, vino acompañado por una contextualización que repuso las condiciones de producción del libro, en tanto producto de la cultura tipográfica, pero que busca evocar y recrear, en la voz de su protagonista, los rasgos de la cultura oral primaria. Este primer ejercicio tuvo como objetivo sacar a los estudiantes de la “vertiginosa era del tiempo real, de la falta de tiempo generalizada y del presente constantemente presentificado” (Sibilia, 2012: 132) en el que las nuevas tecnologías los sitúan. La puesta en común de los trabajos aportó muy buenos resultados: los estudiantes lograron identificar muchos rasgos de las culturas orales primarias en el poema, como el carácter acumulativo antes que subordinado (en abundantes estrofas que comienzan con la conjunción “y”), la redundancia (en estrofas que repiten la descripción del mismo hecho), el carácter conservador y tradicionalista, la cercanía al mundo vital (en las numerosas alusiones a la naturaleza en el poema), los matices agonísticos (en el tono provocador de su protagonista) entre otras características. Una vez cerrada esa primera etapa de la consigna pasamos a las siguientes: ahora los estudiantes, en los mismos grupos de trabajo, deberían buscar esos rasgos de las culturas orales en batallas de freestyle. En este caso, para la contextualización teórica del fenómeno del freestyle, elegí trabajar con una ponencia elaborada por Zelma Dumm y Sonia Carosella (2021). Esta ponencia, además de hacer un recorrido histórico del rap y el hip hop y la “génesis de carácter marginal y contestatario del género, como así también sus primeras transformaciones rumbo a la mercantilización” (Dumm y Carosella, 2021: 4) y las tensiones entre un bien cultural global y sus apropiaciones locales, tenía otras virtudes: por empezar, la ponencia se desprende de un proyecto de investigación desarrollado en el partido de Moreno, lo que aproxima la temática a los estudiantes no solo generacionalmente sino también territorialmente, por otra parte la ponencia está coescrita por la titular de la materia que están cursando y por una egresada de la carrera en la misma universidad, esto aporta un modelo de lo que un egresado de la carrera que comienzan a cursar puede hacer, desde un lugar de productividad académica y, finalmente, se reserva un importante lugar en los talleres de escritura a la escritura académica, pero los estudiantes tienen poco -o nulo- contacto con muchas de estas producciones y sus géneros privilegiados: la ponencia y el artículo, por esos motivos

también considero valioso la lectura y discusión de una ponencia en clase. La tercera y última parte de la consigna consistió en fomentar el pasaje del lugar del lectores al de productores de textos. En este caso, deberían elaborar por escrito al menos ocho versos que enaltecieran las virtudes de la escritura por sobre la oralidad o viceversa (cada grupo asumía uno de los roles) para exponerlos en una “batalla” que se desarrollaría en la clase siguiente. Se podrá objetar que ni el freestyle ni el hip hop son géneros académicos desarrollados en la vida universitaria (salvo como objetos de estudio), pero en este caso se trataba de uno de los primeros trabajos del taller y el objetivo al que apuntó es que los estudiantes se apropiasen del contenido de la materia y elaboraran una función epistémica de la escritura en lugar de limitarse a “transcribir el conocimiento” (Carlino (2002: 3).

Los resultados de la consigna de trabajo fueron muy buenos: los estudiantes se involucraron en profundidad con la tarea: proyectaron en clase fragmentos de batallas de freestyle y canciones de trap en las que identificaron diversos rasgos de las culturas orales, algunos muy acertados y otros un tanto o muy forzados, pero justamente, al discutir esas características y su pertinencia a partir de los ejemplos también pudimos calibrar la comprensión de los conceptos de Ong. La última parte de la consigna, en la que los estudiantes expusieron sus versos fue muy participativa y celebrada, con elaboraciones muy interesantes y un notorio despliegue de ingenio y creatividad.

### **Palabras finales**

Mi experiencia como docente a cargo de varios talleres de escritura y el relevamiento realizado para este trabajo revelan que aquellos problemas diagnosticados por Alvarado y Cortés hace veinte años están lejos de haberse resuelto, al contrario, parecen haberse agravado con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los estudiantes siguen concibiendo a la escritura más como una herramienta de transcripción que de transformación y la brecha entre la cultura tipográfica de la universidad y la cultura electrónica en la que se han formado los estudiantes no ha hecho más que ensancharse. Este panorama precisa que los docentes elaboremos estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes con los contenidos de las materias de forma tal de que puedan incorporarlos y apropiárselos vinculándonos a fenómenos que conozcan, y que promuevan una escritura proclive a la transformación y reformulación de esos contenidos. En suma, debemos elaborar consignas desafiantes e innovadoras que, a través de la exposición y la presentación de sus producciones, amplíen los destinatarios de los textos y promuevan en los estudiantes el rol de productores de conocimiento, no

solo de “usuarios” que deben “absorber” los contenidos. Comparto con Alvarado y Cortés (2001) y Carlino (2002) que este objetivo solo podrá lograrse plenamente si se integra a todas las materias de las carreras pero, desde nuestro lugar en las aulas, podemos predicar con el ejemplo y ser quienes demos los primeros pasos en este difícil pero imprescindible recorrido.

### **Referencias bibliográficas**

Alvarado, Maite y Cortés, Marina (septiembre de 2001) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar” en: *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1.

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2014) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Carlino, Paula (agosto, 2002). “Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura”. *IX Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dumm, Zelma y Carosella, Sonia (2021) “Del Bronx a los escenarios: todo se convierte en mercancía”. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Eco, Umberto (1993) “El lector modelo” en *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Kruger J, Dunning D. (2001) Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one’s own incompetence lead to inflated self-assessments en *Journal of Personality and Social Psychology*. 77:1121–1134.

Lowe, Donald (1986) *Historia de la percepción burguesa*. México: Fondo de Cultural Económica.

Ong, Walter (1996) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, Paula (2017) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.