

Escribir en la Universidad

Miguel Zabalza Beraza*

Resumen

Escribir en la Universidad constituye tanto una necesidad básica como un propósito formativo de largo alcance. Una de las características básicas de la institución universitaria es que precisa de la escritura como herramienta comunicacional y como recurso de estimulación intelectual. Tras establecer los rasgos básicos de la naturaleza y tipologías de escritura académica, el artículo analiza el papel que juega la escritura tanto para los estudiantes universitarios (escribir para aprender) como para el profesorado (escribir para planificar, para reflexionar, para documentar lo que se hace) y para ambos colectivos, profesores y estudiantes, conjuntamente (escribir para investigar). Finalmente, yendo más allá de lo que la escritura tiene de herramienta académica, se concluye con una visión más lúdica y creativa: la escritura como placer y disfrute personal.

Palabras clave: enseñanza universitaria; escritura académica; competencia de expresión escrita; diarios de clase; documentación e investigación docente.

University writing

Abstract

Writing in the University is a basic necessity and a long-range educational purpose. One of the basic characteristics of the university context is that it requires writing both as a tool of communication and as a source of intellectual stimulation. After establishing the basic features of academic writing, this article analyzes the role of writing for students (writing to learn) and for teachers (write to plan, to reflect, to document what has been done). The article also discusses the contributions of writing for both students and teachers together: writing to investigate. Finally, going beyond what writing is as academic tool, we conclude with a more playful and creative position: writing for pleasure and enjoyment.

Keywords: Higher Education; academic writing; writing skill; teacher's journals; research and documentation in academic contexts.

* Profesor de la Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Currículo y Organización Escolar. Santiago de Compostela, Espanha.

Introducción

Los estudiantes que acceden a la universidad no saben escribir. Esta frase se repite como un mantra desculpabilizador en cualquier reunión de docentes y sea cual sea el tema del que se esté hablando. El rosario de causas posibles de tal deterioro es amplio pero, por lo general, hay un notable acuerdo en que el problema radica en una enseñanza Secundaria que no ha desarrollado adecuadamente su función formativa en estas competencias clave. Se dirían que es un tema que preocupa profundamente al mundo académico aunque, pese a ello, no suele avanzarse mucho más allá de la declaración-denuncia. No se hacen planes para remediar la carencia, no se proponen cambios en la propia estructura curricular ni en el nivel de exigencia con el que se pretende iniciar los estudios. Solamente se genera un bucle de insatisfacciones y el derrumbe de las expectativas. Como señalaba el escritor español Javier Marías (2011)¹ “Lo que me preocupa es que en España todos se preguntan ¿qué va a pasar?, y nadie se pregunta ¿qué vamos a hacer?”. Él se refería a nuestra crisis económica, pero algo así podríamos plantearnos de nuestra situación universitaria.

Escribir en la universidad se ha convertido, así, en un punto sensible de la formación. Una especie de pozo o sumidero que resulta preciso colmar antes de que por él se pierda buena parte del esfuerzo formativo que están llamados a realizar los académicos. Se nos plantea, por tanto, el desafío urgente de cómo afrontar la escritura en la universidad siendo, como es, una de las competencias clave y básicas para el conjunto de los aprendizajes. Este desafío es, en verdad, una red de desafíos y cuestiones que la Educación Superior está llamada a plantearse. Por ejemplo.

- Lo que tendemos a repetir es que nuestros estudiantes no escriben, pero ¿escribimos los profesores? Y si los profesores no escribimos, ¿cómo podremos transmitir a nuestros estudiantes el deseo de escribir?
- ¿El problema de la escritura es un problema técnico o actitudinal? ¿Sucede que los estudiantes no saben escribir o es que no les apetece escribir?
- ¿El problema de la escritura es un problema semántico, sintáctico o pragmático? ¿Los estudiantes no escriben porque no saben de qué escribir? ¿O es que sí escriben pero escriben mal, sin orden y coherencia? ¿O el problema radica en que escriben sólo cuando se les manda escribir y han acabado configurando la escritura como algo impuesto y con sentido puramente académico?
- En cualquier caso, ¿qué tipo de estrategias didácticas son propicias para transmitir no solo la técnica sino el amor y disfrute de la escritura?

De las consideraciones anteriores puede extraerse una imagen de la estructura que se pretende desarrollar en este texto. Sería la siguiente:

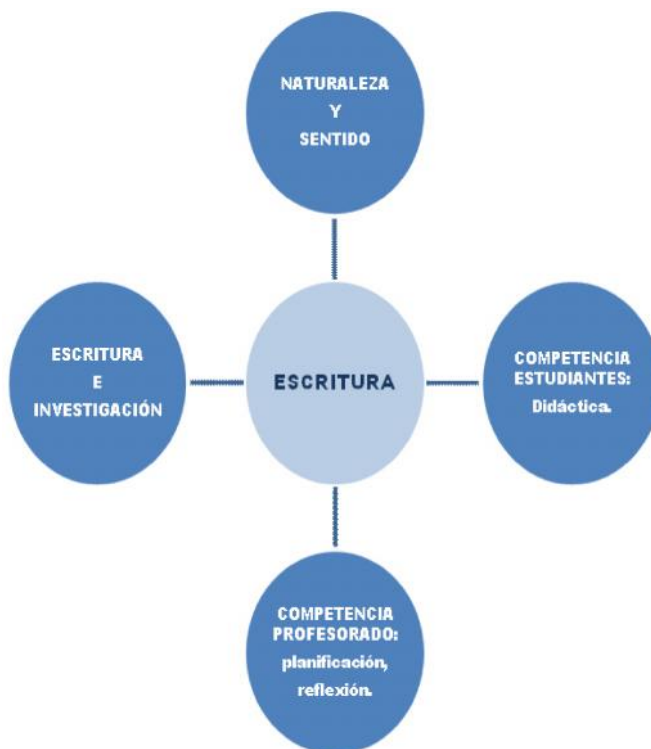


Gráfico 1 Las cuatro vertientes de la escritura (elaboración propia)

Siendo el centro la escritura, pretendo abordarla desde 4 frentes complementarios. En primer lugar, obviamente en su naturaleza y características para tener un punto de partida explícito y que sirva de marco de referencia. Se añaden dos perspectivas complementarias en las que la escritura sirve de herramienta de aprendizaje y/o de enseñanza. De esa manera, la escritura puede ser abordada como competencia de los estudiantes y, para que lo sea, como contenido que las tareas escolares que los estudiantes han de realizar a lo largo de las diversas etapas de su escolaridad. Aprender a escribir tiene sus ambientes, sus reglas, sus espacios, su didáctica. La escritura es, también, una valiosa competencia de los docentes. No solo en lo que se refiere a la relación entre éstos/éstas y sus estudiantes, sino en lo que dice a la relación consigo mismos. La profesión docente, como casi todas las profesiones en la actualidad presenta notables exigencias vinculadas a la escritura: los informes, la documentación del trabajo realizado, la preparación de los materiales, la reflexión y revisión de

Miguel Zabalza Beraza

la práctica, etc. La cuarta perspectiva de análisis sitúa la escritura en el contexto de la investigación donde tiene que ver con profesores y estudiantes universitarios. Finalmente, en el epílogo, entraremos en una consideración de la escritura que va más allá de las competencias y de su sentido instrumental: la escritura como cualidad humana que tiene que ver con la cultura, con el placer de escribir, con la capacidad para decirse, para imaginar, para crear.

En el marco de estas coordenadas se moverá este texto. Y no es poco cosa haber llegado a elaborar un esquema. Como confesaba la Dra. Carlino (2006), uno se remueve inquieto dando vueltas al tema sobre el que ha escribir hasta que logra diseñar un esquema:

Y trabajé mucho, inquieta, hasta encontrar una estructura o eje organizador, lo cual ocurrió hace dos días. Durante ocho días estuve pensando cuál sería ese eje... hasta que "se me hizo la luz" y eso fue posible por el hecho de haber podido sostener el trabajo de pensar, con ayuda de la escritura, durante más de una semana de incertidumbre. (p. 8)

A partir de ese momento, una vez organizado el *container*, la tarea se hace más sencilla, no porque sea simple sino porque te desazona menos. El siguiente paso es ir colocando tus propias ideas y las que vayas seleccionando de tus lecturas en su lugar adecuado, esto es, construir un discurso coherente. Vamos a ello.

La escritura: su naturaleza y características

¿Qué es escribir? Puede parecer presuntuoso y vano intentar comenzar desde esta idea tan básica. Pero resulta reconfortante constatar la cantidad de de respuestas que se ha dado a esta pregunta.

Escribir, en el sentido en que vamos a analizarlo aquí, es tratar de *construir y formular una idea* (elemento inmaterial) a través de unas señales (elemento material) que convertimos en signos, los cuales, agrupados convenientemente, acaban conteniendo un significado. Se trata, por tanto, de un proceso complejo. Claro que, a veces, llamamos escribir a un tipo de actividades que no poseen esas características: copiar literalmente un texto o unos trazos como hacían los amanuenses o traducir a través de automatismos diversos los sonidos a palabras como hacen algunos estudiantes. Un buen amigo suele decir que en algunas clases magistrales la información que se transmite pasa directamente de los apuntes del profesor a los del estudiante sin haber pasado por la cabeza de ninguno de los dos. Cuando la escritura se limita a ser pura mecánica no estoy seguro de que podamos hablar de escritura en sentido pleno. Esa imitación de signos también la pueden hacer algunos animales bien adiestrados y, desde luego, las máquinas. Como dice la Dra. Carlino (2006), "escribir es un método para pensar y no solo un canal de comunicación" (p. 8). Escribir, como señalaban

Yinger y Clark (1981), conlleva toda una serie de operaciones que se aproximan mucho a las que se realizan en el proceso de aprender. Emig, unos años antes (1977) ya lo había dejado explícito en el título que dio a uno de sus artículos: *Writing as a mode of learning*. En todo caso, es un proceso de construcción que cada sujeto realiza a través de procedimientos diversificados en función de cuál sea el camino que se debe recorrer y la naturaleza del producto a elaborar.

Hace unos años (2001) dirigí la tesis doctoral de la profesora brasileña Inés de Côrte Vitoria (docente de la PUCRS de Porto Alegre) sobre los diversos recorridos que los estudiantes realizan para construir un texto en función del tipo de información que hayan de procesar y de la modalidad de presentación de la misma. Debían construir tres textos: uno de mera reproducción (dictado); otro de recreación (recontar una historia que se les había contado previamente) y un tercero de creación personal (contar una historia personal). Se constató que la calidad semántica de la producción escrita se veía muy influida por la modalidad de presentación (mejores resultados en la recreación que en la creación) y que la calidad sintáctica se mantenía como una constante que dependía más del nivel cultural y el hábito de escribir de los estudiantes.

De hecho, la evolución de la escritura va paralela a la evolución del desarrollo cognitivo de los sujetos. Desde los primeros garabatos, pasando por las figuras humanas, hasta llegar a las palabras se desarrolla un amplio recorrido de perfeccionamiento neurológico y sensorial que permite establecer adecuadas correspondencias entre fonema y grafía, entre información visual y movimiento de la mano, entre ritmo y agrupación de signos, entre intención y producción. Es todo un proceso de perfeccionamiento intelectual y motriz que los sujetos desarrollan en paralelo. Por eso podemos decir que se trata de una competencia básica y compleja cuyo dominio es escalonado y dura toda la vida.

Por otra parte la escritura posee formas muy diversas de expresarse. Según sea la perspectiva desde la que accedamos a la escritura, podemos establecer tipologías muy diferentes. Holly (1989, p. 61-81) diferenciaba entre diversos tipos de escritura que a continuación comento:

- *Journalistic writing*: de naturaleza fundamentalmente descriptiva e informativa. Es la propia del periodismo y sigue sus pautas.
- *Analytical writing*: en este tipo de escritura, su autor actúa como observador y va desmenuzando las situaciones que describe en sus componentes más significativos (desde el punto de vista de quien observa).
- *Evaluative writing*: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos, tomando postura ante ellos.

– *Ethnographic writing*: el contenido y sentido de lo narrado (aún permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí.

– *Therapeutic writing*: el contenido de la escritura y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal. Los diarios personales suelen ser una buena muestra de este tipo de escritura.

– *Reflective writing*: cuando la narración responde a un proceso de “thinking aloud” (pensar en alto) tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.

– *Introspective writing*: cuando el contenido de la pieza escrita combina lo analítico con lo reflexivo y todo ello proyectado sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.). Sujeto y objeto de la narración son la misma persona.

– *Creative and poetic writing*: la narración responde no solamente a los criterios de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

Resulta fácil entender que cada tipo de escritura requiere un estilo muy diferente de pensar y expresar su contenido. También una intención distinta a la hora de desarrollar todo el proceso de conversión de la idea en un mensaje escrito visible.

Otro aspecto importante a destacar en la escritura es el que se refiere a la doble modalidad de escritura privada frente a escritura pública. La *escritura privada* da más libertad de acción tanto en cuanto a los contenidos como en cuanto a los formatos. Hablar de escritura privada, en este sentido, no se refiere solamente a la que uno realiza para sí mismo sino, también, a la que las personas realizan en su entorno informal, la que no trasciende al ámbito más formalizado y reglado de lo público. Buena parte de las transformaciones que la escritura está sufriendo en la actualidad se producen en ese ámbito de lo privado pero abierto: el intercambio de mensajes SMS entre jóvenes, es un buen ejemplo. Toda licencia es posible en ese contexto siempre que el producto elaborado permita la comunicación entre los sujetos que la emplean.

Otra cosa bien distinta es el ámbito de la *escritura pública*, más sujeta a reglas y convenciones técnicas. Y dentro de la pública, aún podríamos distinguir entre dos contextos bien diferenciados: el público en general (la prensa, la literatura, los documentos, los informes, etc.) y el académico (trabajos, informes, tesis de investigación, manuales, libros, ensayos, etc.). Cada uno de ellos posee normas específicas, más estrictas, por lo general, en el ámbito académico

o en aquellos otros con niveles de formalización más extremos o con jergas muy especializadas (por ejemplo, el judicial o el médico).

Como acción humana, la escritura reúne una serie de características que la convierten en una actividad de enorme potencia en la estimulación del desarrollo personal y social de los sujetos (YINGER; CLARK, 1985). Partiendo del trabajo de dichos autores 4 aspectos principales su pueden destacar en la escritura (ZABALZA, 1992):

1) *El proceso de escribir es multirepresentacional e integrativo*

En el desarrollo de la narración escrita, el escritor maneja las diversas formas de acceso a la realidad: hace, piensa y maneja imágenes (ojos, manos, e ideas están trabajando simultáneamente y en interacción). De alguna manera el acto de escribir fuerza al que escribe a expresar en símbolos un conocimiento y unos recuerdos que habían sido representados originariamente (y almacenados en la memoria inmediata) de un modo diferente. En ese sentido se habla de representación (presentación de la experiencia de un modo y en unos códigos diferentes). Ambos hemisferios cerebrales participan en la tarea de escribir: el uno en tanto que se trata de un proceso de recreación de la experiencia en el que intervienen las emociones y la intuición; el otro en tanto que proceso de organización de esa experiencia en un mensaje estructurado, esto es, produciendo la síntesis, el pensamiento simbólico, la percepción de conjunto, etc.

2) *En el proceso de escribir se produce un feedback autoproporcionado*

Escribir genera *feedback* en su doble dimensión reforzadora e informativa.

A medida que quien escribe va leyendo las palabras que acaba de escribir, esas mismas palabras le dicen si ha comunicado o no lo que quería comunicar. Los propósitos y objetivos íntimos del que escribe, los componentes expresivos de la escritura, proporcionan un modelo de pistas para el contraste y la comparación (...) El hecho de que la escritura recoja y mantenga pensamientos y sentimientos, convierte a los productos escritos en algo disponible como documento de la evolución y desarrollo de esos pensamientos y sentimientos. (YINGER; CLARK, 1985, p. 6)

De alguna manera, como quiera que al escribir tenemos inmediatamente presente el resultado (proceso y producto de la escritura prácticamente se solapan), eso crea un proceso cíclico de creación – revisión, de salida y entrada de información sobre uno mismo y sobre lo que está escribiendo.

3) *Escribir requiere una estructuración deliberada del significado*

Todo aprendizaje (al menos el significativo) requiere establecer conexiones y relaciones entre la nueva información y lo que ya se conoce. El acto de escribir requiere el establecimiento continuo de ese mismo tipo de conexiones y de manipulación de la información. Como había señalado, por su parte, Vigotsky (1974): *la escritura requiere una semántica deliberada y una sintaxis deliberada en el seno de una red de significados* (p. 100). Esto es, al escribir el escritor no puede por menos que manipular explícita y sistemáticamente los símbolos que utiliza. No se puede escribir (al menos no la escritura a la que nos referimos aquí) de manera mecánica e inconsciente. El significado, en la escritura, no puede sustentarse en apoyaturas no verbales o paraverbales como sucede en el lenguaje verbal: en este caso es únicamente la propia semántica y sintaxis de la narración la que soporta el significado de los mensajes.

4) *La escritura es activa y personal*

Toda escritura por su propia naturaleza supone una implicación personal (cognitiva y motora). Una vez adquiridas las habilidades motoras básicas, escribir se convierte en una actividad fundamentalmente cognitiva: se ha de estructurar, organizar, releer, reflexionar, modificar, etc. Es personal, además, en cuanto a la propia semántica de la narración: los temas los selecciona el autor, que es quien define el sentido del texto y expresa la información en aquellos términos en que ésta tenga sentido para él.

En el hecho de escribir el que escribe no solo transporta su pensamiento a la narración escrita sino que lo hace a un ritmo propio : *el discurso escrito*, han señalado Luria y Yudovich (1971, p. 118),

está estrechamente relacionado con la inhibición de las conexiones simprácticas inmediatas. Implica un proceso de análisis y síntesis mucho más lento, repetidamente mediatizado, lo cual hace posible no solo que se desarrolle el pensamiento deseado, sino, incluso, el retornar a pasos anteriores, y de esta manera transformar la cadena secuencial de conexiones en una estructura simultánea y autorevisada. El lenguaje escrito representa un nuevo y poderoso instrumento de pensamiento.

Cuatro aspectos fundamentales, como puede verse, a la hora de enmarcar el sentido de la escritura en la enseñanza universitaria.

Escribir como competencia de los estudiantes: escribir para aprender

Hemos comenzado este texto haciendo alusión a la recurrente queja de que nuestros estudiantes llegan a la universidad con importantes carencias

en cuanto a la expresión escrita. A partir de esa constatación, las explicaciones-denuncias suelen ser muchas y casi siempre retroactivas: no se atendió suficientemente ese tipo de aprendizajes en las etapas anteriores de la enseñanza, especialmente en la enseñanza secundaria. Algo similar acostumbran hacer los profesores de secundaria atribuyendo las carencias a la etapa de Enseñanza Primaria y, probablemente, también los enseñantes de Primaria estén quejosos de cómo les llegan los niños y niñas de la Educación Infantil sin tener suficientemente dominadas las habilidades de lectura y escritura. En Diciembre de 2004, Andy Hargreaves en la apertura de un Congreso lo atribuía a la nostalgia del pasado, esa idea tan asentada en todos nosotros (especialmente los docentes) que nos hace creer que cualquier tiempo pasado fue mejor, al menos en lo que a preparación académica se refiere. Con todo, no estaría mal plantearse, efectivamente, si pudiera haber algo que estamos haciendo mal o, simplemente, que suscite dudas en la enseñanza.

Recuerdo haber escuchado a un colega de la universidad de Santiago de Compostela, el profesor Germán Sierra, especialista en neurociencia, que buena parte de los problemas de dislexia y escritura en los niños jóvenes podían provenir del decaimiento que había hecho la pedagogía moderna en cuando a las rutinas de copia y dictado. Escribir los profesores cosas en la pizarra que luego debían copiar los niños en sus cuadernos, o ejercitarse en cuadernos de caligrafía constituía una rutina casi diaria en la escuela tradicional. Ese ejercicio de copia, que hoy ha desaparecido, tenía, en su opinión, la enorme virtualidad de ir asentando los desarrollos neuronales que permitían fortalecer la coordinación viso-manual. Lo mismo sucedía, en momentos posteriores, con los dictados pausados y supervisados. Aunque más elemental en sus formatos y técnicas, solía decirnos a los pedagogos, la pedagogía tradicional cuidaba mejor que la actual esas cuestiones básicas del desarrollo neurológico que después afectan a la escritura y lectura. Los nuevos avances de la neurociencia es posible que puedan decirnos algo más claro y documentado al respecto pero, en todo caso, no debíamos desatender este tipo de aspectos.

Lo cierto es que, armados del Power Point, los profesores actuales apenas escriben en los pizarrones y, en consecuencia, los estudiantes también escriben poco en sus cuadernos (salvo, quizás, la copia apresurada y descuidada de esos enunciados cortos que aparecen en la pantalla). Ya se han levantado voces de alarma frente a los efectos nefastos que el Power Point tanto en lo que se refiere a la estructuración del pensamiento como en lo que se refiere a la escritura de nuestros estudiantes (FROMMER, 2011).

En lo que se refiere a la Universidad, ya no cabe ninguna duda de que la escritura ha de ser planteada como una de las competencias básicas (*key skills*) de la formación universitaria. Tanto la institución como su profesorado precisa avanzar de la catarsis y la denuncia de los déficits de entrada a una postura más constructiva: sea cual sea el dominio de la escritura a su ingreso (que, en cualquier caso no debería ser malo pues han debido superar una serie de pruebas para ingresar en la universidad), nuestros estudiantes deben continuar progresando en su nivel de dominio de la escritura. Ése es un compromiso central de la Educación Superior. Siempre, obviamente, con una visión de la escritura como competencia compleja: adquirir no sólo la habilidad motriz (los trazos, la caligrafía, etc.) sino la posibilidad de expresarse con fundamento (saber organizar las ideas, dar continuidad y coherencia a los razonamientos, saber expresar adecuadamente los conocimientos especializados que va adquiriendo, etc.) y rigor (atendiendo las reglas gramaticales y ortográficas, manejando con precisión el vocabulario, guardando el tono debido en función de la modalidad del escrito y de las características de los destinatarios, manteniendo las reglas de la ética profesional). Todo un conjunto de propósitos formativos que, salvo en sus aspectos formales más básicos, corresponden a la institución universitaria y, por tanto, si los estudiantes no lo aprenden con nosotros, será nuestra responsabilidad.

Planteada, por tanto, la expresión escrita como una de las competencias genéricas y transversales básicas de la formación universitaria, la cuestión que se nos plantea es cómo afrontarla en el diseño curricular de las diferentes carreras. Varias consideraciones me gustaría señalar en este punto:

a) Se trata de una actividad formativa que precisa *planificarse*

Si el alcanzar niveles prefijados en la competencia de la escritura constituye uno de nuestros propósitos formativos, esa intención debemos planificarla, esto es, incluirla en el plan de acción del equipo docente. Debe formar parte de nuestra programación, al igual que lo hacen los contenidos de nuestra disciplina: con unos objetivos concretos; con la inclusión en nuestra metodología de aquellos aspectos de la escritura que nos toque trabajar; con su consideración en la evaluación. Por otro lado, el hecho de ubicarla en espacios y momentos específicos del itinerario formativo permite dejar constancia, tanto a profesores como a estudiantes, la secuencia en que se abordará su desarrollo y los compromisos vinculados a su aprendizaje (quién la enseñará, en qué curso, con qué nivel de dominio).

b) Se trata de un aprendizaje que precisa *enseñarse*

“Enseñar” una competencia es diferente de “usarla”. Uno de los errores frecuentes en relación a las competencias (sobre todo, las competencias genéricas, como la escritura) es que acaba asumiéndose que el mero uso de la competencia (escribir mucho, trabajar mucho en grupo, utilizar con frecuencia Internet, etc.) es suficiente para adquirir esa competencia. Pero tal perspectiva

resulta contradictoria con la propia idea de lo que es una competencia. Si realizar repetidamente una actividad bastara para dominar la competencia a la que esa actividad se refiere, daríamos por supuesto que las competencias son eso, puros aprendizajes prácticos. Visión alejada de la perspectiva tridimensional de las competencias (conocimientos + habilidades + actitudes). “Enseñar” una competencia incluye adentrarse en ella tomando en consideración todos sus componentes: explicar la teoría que da fundamento a la competencia; realizar las prácticas que ayudarán a consolidar las tareas vinculadas a ella; reforzar las actitudes que condicionan el dominio correcto de la competencia. Este proceso que vemos claro en las competencias vinculadas a las disciplinas, recibe menos atención cuando se trata de competencias generales como la escritura.

c) Se trata de una competencia que precisa *graduarse*

Las competencias poseen, por lo general, una estructura jerárquica, con diversos niveles de dominio que se van sucediendo secuencialmente en una progresión en la que los niveles inferiores dan paso a niveles superiores de dominio. De ahí que un aspecto fundamental del trabajo por competencias tiene que ver con la particular forma en que éstas se distribuyen a lo largo de la malla curricular de forma que sigan una secuencia coherente y progresiva. Las diversas modalidades de la escritura exigen que esa secuencia esté bien estructurada. Algunas Facultades, por ejemplo, se proponen como objetivo final en esta competencia el que sus estudiantes, al acabar su carrera, sean capaces de presentar una comunicación escrita a un Congreso. Obviamente, para poder llegar a ese propósito complejo de escritura científica, la propuesta curricular de esa Facultad debe ir escalonando diversos niveles y modalidades de escritura a lo largo de los cursos de manera tal que, cuando esos estudiantes lleguen al último año, estén en condiciones de asumir la tarea compleja de construir ese *paper* científico. Desde el punto de vista del diseño curricular, eso significa que ha de quedar bien establecido qué aspectos de la escritura se trabajará en el primer año, que aspectos en el segundo, cuáles en el tercero y así hasta llegar al último en que los estudiantes ya han de ser capaces de recorrer todo el proceso que les lleve a redactar y presentar en público su trabajo científico (saber identificar un problema, saber documentarse, saber hacer síntesis, saber argumentar, saber citar, saber construir un *paper* científico, saber construir una presentación, saber presentarla ante un auditorio experto).

Al final, lo que precisa la universidad es crear un contexto de aprendizaje en el que la escritura sea una herramienta habitual de pensamiento y expresión. En la literatura pedagógica se recogen algunos principios prácticos que serían de aplicación al desarrollo de la escritura en nuestras aulas (CCCC, 1989; COX, 2007). Esos principios se refieren a diversos aspectos de interés:

- Recursos, esto es, elementos que puedan facilitar el correcto desarrollo del dominio de la escritura. Se trata de recursos materiales pero también de condiciones organizativas, como por ejemplo, el *tiempo*.

Miguel Zabalza Beraza

- Personal preparado y bien dispuesto a encargarse de esos aprendizajes (incluso aunque consideren que no les corresponde a ellos dedicarse a esa tarea) y de ofrecer apoyo a los estudiantes para conseguirlos (incluso aunque, a veces, lleguen a desesperarse ante errores que consideran injustificables).
- Claridad y precisión en las metas y en el proceso y condiciones para alcanzarlas.
- Equilibrio entre el nivel de exigencia y el nivel de guía y apoyo.
- Alineación entre los propósitos y los procesos de enseñanza generados para conseguirlos y entre éstos y los sistemas de evaluación.
- Al ser la escritura un sistema de producción muy individualizado, también ha de serlo la supervisión y el apoyo a los estudiantes. Por eso, el número de estudiantes en clase es un factor relevante (no más de 20, recomienda el CCCC, aunque eso resulta inviable en nuestro contexto).

Escribir como competencia docente: planificación, reflexión, documentación

Una vez analizada la escritura como competencia de los estudiantes, podemos referirnos a ella desde la perspectiva del profesorado. No es infrecuente escuchar críticas al profesorado actual diciendo que somos, en general, “ágrafos”, que escribimos poco. Y, sin embargo, la escritura es una de nuestras herramientas profesionales básicas. Más, incluso, que la propia expresión oral que algunos identifican con la esencia de la función docente (enseñar = a explicar, exponer, contar). La enseñanza va mucho más allá de lo que un docente pueda hacer en clase e, incluso eso podría hacerse sin hablar demasiado (Finkel, 2008, habla de “*dar clase con la boca cerrada*”). Enseñar implica generar documentos de planificación, elaborar materiales didácticos, corregir escritos, documentar el progreso alcanzado, elaborar informes técnicos y de investigación, etc. La escritura es un elemento esencial del equipamiento profesional de los buenos docentes. Como se señala en el título de este apartado, tres funciones sustantivas están vinculadas a la escritura: la planificación, la reflexión y la documentación.

Escribir para planificar

Enseñar es, sin duda, una actividad intencional que pretende facilitar a nuestros estudiantes el acceso a experiencias y conocimientos relevantes. Simplificando, podríamos decir que las universidades constituyen instituciones que desarrollan un proyecto formativo. Hacen más cosas, desde luego, pero su función primordial es la formación de sus estudiantes (ZABALZA, 2003). Y si, como decimos, ésta es una actividad intencional, debe ser, necesariamente planificada. Como señala la propaganda de la International House, “*A goal without a plan is just a wish*” (un objetivo sin un plan es solo un deseo).

De ahí que el desarrollo de proyectos formativos exige una cuidadosa planificación, esto es, organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. Por eso, justamente, la tarea de *planificar* adecuadamente es uno de los compromisos más importantes que deben asumir todas las instancias implicadas en la enseñanza universitaria: ministerios, instituciones universitarias, facultades, profesores y profesoras individuales (ZABALZA; ZABALZA CERDEIRIÑA, 2011).

Yendo al territorio práctico, planificar supone elaborar un documento escrito donde conste, se visibilice, el proceso a seguir. Algunos colegas critican ese salto directo entre la función de planificar y la tarea de escribir y se quejan de que constituye una nueva vuelta de tuerca de la burocracia pedagógica: “lo importante, suelen decir, es tener una idea clara de lo que se quiere hacer, no tenerla por escrito”. Pero no es fácil concebir una buena planificación si ésta no se formaliza y se convierte en documento escrito. Construir ese documento escrito de la planificación cumple importantes funciones técnicas y éticas en la enseñanza:

- Como ya hemos señalado en otros apartados, escribir una idea o un plan permite reconstruirlo, mejorarlo, matizarlo. La visión o el propósito inicial, generalmente vago e inconcreto, va transformándose en una propuesta más clara y ajustada. Escribir es una tarea más compleja que pensar: exige una disciplina narrativa, te obliga a concretar las ideas, a establecer una secuencia de fases, a buscar un equilibrio entre propósitos y recursos disponibles, a adaptarse a las condiciones del contexto, etc.
- El documento escrito convierte la idea inicial (invisible y propia de quien la concibe) en algo público y accesible. Se puede compartir, contrastar, valorar. La visibilidad que el documento otorga a mi proyecto permite analizar desde diferentes puntos de vista su coherencia, pertinencia y calidad. Se puede alterar y mejorar en función de las críticas o propuestas recibidas de los otros. Permite coordinar mi propio proyecto con el de las otras instituciones o colegas que desarrollan el suyo generando sinergias y evitando solapamientos y contradicciones. De hecho, esta visibilidad de los documentos de planificación es una de las exigencias centrales de los sistemas de aseguramiento de la calidad.
- El documento escrito y visible acaba convirtiéndose en una especie de compromiso institucional y personal de quien lo sustenta. En la medida en que en el documento se hayan señalado las metas a alcanzar, los dispositivos a poner en marcha para lograrlo, las actividades que se van a realizar, los recursos que se van a emplear, etc. eso queda ahí y queda por escrito. Lo cual otorga a la propuesta un mayor nivel de “credibilidad” y firmeza. Tiene el valor de las cosas

Miguel Zabalza Beraza

escritas y asegura que no se introducirán modificaciones caprichosas durante el proceso.

Escribir para reflexionar

Ya he desarrollado esta cualidad de la escritura en muchos trabajos anteriores (ZABALZA, 1988, 2001, 2003, 2004a, 2004b; ZABALZA, MONTERO, ÁLVAREZ 1986; ZABALZA; ZABALZA CERDEIRIÑA, 2011) vinculándola, sobre todo, a los “diarios de clase”. Escribir el propio diario de clase permite llevar a buen término esa “idea fuerza” con que se ha desarrollado la formación universitaria a partir de los planteamientos de Schön (1983) sobre los profesionales reflexivos.

Los diarios pertenecen a la categoría de los documentos personales (correspondencia, biografías, autobiografías, historias de vida, incidentes críticos, etc.) cuyo origen suele situarse en 1919 cuando apareció el trabajo pionero de Thomas y Znaniecki: *The Polish Peasant in Europe and America*. Sobre las virtualidades y características de esta documentación escrita autoreferida existe una amplísima bibliografía tanto en el ámbito de las ciencias humanas y sociales en general (ALLPORT, 1942; BALAN Y OTROS, 1974; BERTAUX, 1980, 1981; FERRAROTTI, 1983A; HARRÉ; DE WAELE, 1979; MORIN, 1980; PLUMMER, 1983 Y 2003; SARABIA, 1985; SZCEPANSKI, 1978;), como en el ámbito, más específico, de la educación (BERK, 1980; GRUMET, 1980; PINAR, 1980, 1981; BOLIVAR, 2001; ZABALZA, 2003; HERNÁNDEZ et al., 2011). Escribir sobre lo que uno hace, piensa, siente, vive permite ir recogiendo el desarrollo de las actividades diarias para poder volver sobre ellas y analizarlas. Es un *espacio narrativo* donde el profesorado puede dejar constancia tanto de los hechos como de la forma en que tales hechos han sido vividos por él/ella.

Recogía en un apartado anterior la idea de Carlino (2006) de que escribir es pensar. Eso es especialmente cierto cuando hablamos de diarios de clase y documentos personales. De hecho, cuentan Yinger y Clark (1985) que ellos habían comenzado sus investigaciones a través de la modalidad del “*Thinking aloud*” (pensar en alto) pero que esa metodología les resultaba muy costosa en tiempo y esfuerzo (grababan lo que los profesores iban pensando, lo transcribían y lo analizaban). Así que se decidieron por el trabajo con diarios porque requería, igualmente, que los profesores pensaran (reconstruyeran) su actividad pero representaba menos esfuerzo de los investigadores. El diario era otra modalidad de “*Thinking aloud*” pero por escrito. Al principio, cuentan ellos, la nueva forma de trabajo resultó costosa para los profesores que debían escribir sus impresiones e ideas, pero poco a poco se fueron sintiendo cómodos y, lo más importante, se dieron cuenta de que el trabajo con diarios les permitía adueñarse de su propia narrativa. Escribir les permitía aclarar sus propias ideas. «Para casi todos los profesores, explican, el escribir el diario se convirtió en un valioso instrumento para su planificación y enseñanza. El leer y reflexionar sobre lo que ellos habían hecho se convirtió para bastantes de ellos en un poderoso medio de desarrollo

profesional»(p. 3). Una experiencia muy similar hemos tenido nosotros en nuestras investigaciones con diarios (ZABALZA, 1991, 2001).

Que la escritura nos lleve a la *reflexión* resulta, por tanto, una valiosa contribución de cara a ese propósito básico de propiciar que profesores y estudiantes se conviertan en agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Bereiter (1980) llegó a hablar de la *función epistémica* de la escritura. Al escribir reconstruimos la información que poseemos y la representación mental que nos hemos hecho de ella (el conocimiento). Las unidades de información y/o de experiencia que se relatan por escrito deben ser reconstruidas para darles forma y sentido a través de otro código. En unas ocasiones se trata de reconstruir lo que hemos escuchado o leído en un mensaje propio (ponerlo en nuestras propias palabras), en otras ocasiones de transformar lo que es una vivencia o una sensación en un texto escrito del que somos a la vez sujeto y objeto de la narración. Se produce un descentramiento, un salir de nosotros mismos para contarnos: el yo que escribe habla del yo que siente o piensa o hace cosas. Es un proceso de negociación a tres bandas entre yo narrador, yo narrado y realidad. Es una especie de diálogo con nosotros mismos. Más aún si consideramos (reflexión de 2º orden) que posteriormente volveremos sobre lo escrito, para deconstruir esa narrativa inicial, valorarla y establecer nuevas propuestas de acción.

La escritura constituye, por tanto, una herramienta muy eficaz para la reflexión y revisión de nuestras prácticas docentes. Reflexión que se proyecta sobre dos campos fundamentales del ejercicio profesional:

– la reflexión sobre el *objeto narrado*, es decir, sobre lo que hacemos y luego contamos. La semántica (el contenido) de la narración puede referirse a cualquiera de los elementos que constituyen la docencia y las acciones vinculadas directa o indirectamente a ella: puede abrirse al proceso general (para dar una visión de conjunto de nuestro estilo de enseñanza) o centrarse en un aspecto específico de nuestra docencia; puede contener simples descripciones o estar concebida como un conjunto de lecturas diferentes de las acciones narradas (descripción, análisis, valoración, etc.). En cualquier caso, a través de la escritura se reconstruye la realidad narrada tanto cuando se convierte en material escrito como cuando, posteriormente, se vuelve sobre ese material para releerlo y utilizarlo como fuente de nuevas ideas y propuestas de acción.

– la reflexión sobre *nosotros mismos*, sobre el narrador. Es el componente expresivo de la escritura. En realidad, no se puede escribir sin estar, a la vez, escribiendo directa o indirectamente sobre uno mismo. El segundo axioma² de Watzlawick (1980) referido a la comunicación humana puede ser aplicado, también, al proceso de la comunicación escrita. Uno puede hablar explícitamente de sí mismo (pensamientos, valoraciones, emociones, ideas) o puede hacerlo de forma implícita

Miguel Zabalza Beraza

cuando selecciona los temas, cuando los describe y analiza, cuando extrae de ellos ciertas conclusiones, cuando se plantea las decisiones a tomar, etc.

En definitiva, es esa combinación entre lo *referencial* (lo que la escritura cuenta de lo que sucede) y lo *expresivo* (lo que la escritura cuenta sobre el autor de la narración) lo que convierte a la escritura en un elemento fundamental para reflexionar tanto sobre lo que hacemos (y contamos) como lo que somos (y cómo nos sentimos) mientras hacemos lo que hemos contado.

Escribir para documentar

La documentación (el ir acumulando evidencias sobre lo que se va haciendo) constituye una de las condiciones básicas tanto de la reflexión como de la evaluación o rendición de cuentas. Parece obvio que las actividades docentes deben ser documentadas. Reflexionar no es “comerse el coco” y dar vueltas y más vueltas a pensamientos o ideas que a uno (o a un grupo) se le vayan ocurriendo. Reflexionar significa recoger evidencias, analizarlas, contrastarlas y tomar decisiones al respecto. La escritura, junto a otras muchas técnicas y estrategias (grabaciones en video, conservación de documentos y/o productos, fichas de seguimiento de los estudiantes, conservación de datos administrativos, etc.) es una potente herramienta de documentación.

Frente a otros sistemas de supervisión o evaluación de *carácter sincrónico* (se evalúa lo que está sucediendo en un momento concreto: por ejemplo, cuando se graba la clase de un profesor o cuando se analiza su planificación), la documentación posee un *carácter diacrónico*. Se trata de acumular evidencias sucedidas a lo largo de un proceso longitudinal para captar justamente eso, el carácter procesual e histórico de las actividades docentes. Esa condición de *diacronicidad* de las evidencias hace que las narrativas disponibles hayan sido construidas desde la proximidad a los hechos narrados. En eso se diferencia, por ejemplo, de las biografías o reconstrucciones de hechos pasados desde el presente (un presente que, con frecuencia, está alejado histórica y simbólicamente del momento en que sucedió lo que se cuenta). La documentación a través de la escritura (eso sucede, por ejemplo, con los diarios de clase, con los cuadernos de campo, con las fichas de incidentes críticos, etc.) aporta dos valores importantes para la mejora de las actividades docentes:

a) por un lado, la narración recoger datos de un prolongado periodo de actividades con lo cual la perspectiva que se ofrece de los hechos es una perspectiva longitudinal que permite observar cómo van evolucionando los hechos. Muchas de las circunstancias que caracterizan la dinámica instructiva de las clases y de la actuación de los profesores son evolutivas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que otras realidades sociales, se caracterizan por la condición de la *equifinalidad*: se trata de procesos que evolucionan no en función

de los inputs o las situaciones de entrada sino en función de la dinámica que va generando el propio proceso en sí. Situaciones que han comenzado muy bien pueden irse deteriorando y acabar mal y a la inversa. La visión de conjunto permite ver cómo han ido evolucionando las cosas, qué movimientos se han ido produciendo desde las primeras narraciones a las últimas.

b) por otro lado, la escritura de documentación presenta la característica de la segmentación del periodo general (el conjunto del periodo narrado) en segmentos temporales individuales cada uno de ellos contruidos desde la perspectiva y con los códigos sémicos de ese momento. El docente cuenta lo que ha pasado en un momento concreto desde la perspectiva que él tiene en ese momento. Luego no escribe hasta la próxima vez introduciendo hiatos temporales en la narración. Cuando vuelva a escribir lo hará con la perspectiva (quizás distinta) del momento en que escribe. Eso evita el sesgo de una perspectiva atemporal en la reconstrucción de los hechos. De esta manera quedan más patentes los cambios producidos tanto en los hechos (cómo han variado las cosas desde que se comenzó a contarlas hasta el momento presente) como en el propio narrador (cómo percibía y narraba los hechos en los inicios y cómo han ido evolucionando los razonamientos, enfoques actitudes, actuaciones, etc. hasta el momento presente). De esta manera se evita el riesgo de analizar hechos del pasado desde la perspectiva del presente (lo que sucede, por ejemplo, cuando uno reconstruye desde el momento actual su historia personal o cuando se quiere hacer una narración de cómo fue nuestro curso contándolo una vez finalizado. Esa *ucronicidad* puede ser válida para otros géneros literarios pero hace que se resienta el valor de la documentación.

En definitiva, la escritura posee importantes virtualidades para la documentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resulta un instrumento muy valioso para la comprensión de lo que sucede y para su mejora. Propósito éste que viene condicionado a cómo se haya atendido a dos aspectos básicos de la buena documentación:

a) la riqueza informativa que la narración aporta

Tanto más rico va a ser el instrumento de recogida de evidencias que hayamos seleccionado (diarios, fichas, informes, etc.) cuando más polivalente sea la información que se ofrece en él. Las narrativas sólo descriptivas resultan pobres para acceder a la dimensión personal de las acciones narradas. Las que son sólo introspectivas o meramente opinativas pierden sentido al no quedar establecido el marco de referencia externo en el que los hechos o vivencias narrados acontecen. Lo bueno de una narrativa, lo que la convierte en un importante documento para la mejora de la enseñanza y el desarrollo personal es que en ella se pueda complementar lo objetivo-descriptivo con lo reflexivo-personal.

Miguel Zabalza Beraza

b) la sistematicidad de las observaciones recogidas

La principal aportación de las narrativas de documentación con respecto a otros instrumentos de observación es que permiten hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos y su evolución. Pero eso requiere una notable sistematicidad que dote de lógica a la secuencia de hechos narrados.

Escribir como competencia común a profesores y estudiantes: escribir para investigar

Este apartado debe analizarse como un espacio que afecta, por igual, a profesores y estudiantes. Documentar las acciones y procesos que llevan a cabo los docentes, así como desarrollar actividades de investigación (en todas sus modalidades) requiere de un buen dominio de la escritura. Se trata, en este caso, de un tipo de escritura con características especiales: la precisión terminológica, la adecuación a los convencionalismos formales exigidos por los modos de comunicación científica, la toma en consideración de la audiencia, etc.

También los estudiantes universitarios deben investigar. En algunos casos desde el comienzo de sus carreras y, desde luego, cuando llevan a cabo sus trabajos de fin de grado, fin de máster o tesis doctoral.

En ambos casos, profesores y estudiantes, la escritura científica constituye un desafío y un espacio de aprendizaje típicamente universitario. Se trata, como decíamos, de una modalidad de escritura que posee características propias y requiere, por tanto, de aprendizajes muy específicos. Dado que sus condiciones vienen marcadas por el objetivo de cada una de las fases del proceso de investigación, a ellas debe atenderse la escritura:

- a) Elección del tema y presentación del proyecto inicial.
- b) Inicio de las tareas de documentación y determinación del estado del arte.
- c) Aplicación de dispositivos y análisis de resultados.
- d) Conclusiones y propuestas.
- e) Presentación del trabajo ante un tribunal.

Cada una de esas fases del trabajo de investigación (que podrían tener otra secuencia u otras denominaciones en función del área científica a la que pertenezca) requiere el manejo de herramientas y recursos estilísticos diferenciados. La utilización de fichas y resúmenes conceptuales que recojan las aportaciones de las lecturas realizadas y de fichas de fuentes y autores para fijar las citas textuales es lo característico de la etapa de documentación. Se trata de un tipo de escritura reproductora que requiere, sobre todo, de rigor y sistematicidad a la hora de ir acumulando textos y referencias, así como de capacidad de interpretación para elaborar la síntesis personal de aquella

información que se acumula. Los “cuadernos de campo” y otros dispositivos donde se vaya describiendo el proceso de investigación y recogiendo las incidencias del mismo son propios de la fase de aplicación de los dispositivos y de recogida de los datos. Es una etapa más creativa pero debe estar regida por las condiciones de objetividad y sistematicidad en la narración de los incidentes y la sistematización de los datos. La fase de las conclusiones exigirá de los investigadores una gran capacidad de síntesis y un lenguaje preciso que permita visibilizar las aportaciones que el trabajo realizado depara. Finalmente, la presentación del trabajo ante los supervisores y/o los tribunales que han de juzgarlo exige una buena conjunción de expresión verbal y escrita donde una apoye, complemente y enriquezca a la otra.

Si algo hay que reconocer con respecto a la escritura como herramienta para la investigación es que, en este caso, los académicos no podemos quejarnos de que las carencias en este ámbito se deban a la mala preparación con que nuestros estudiantes acceden a la universidad. La mejora, a este nivel, de la competencia de “expresión escrita” es un compromiso estrictamente universitario y nos afecta, por igual, a profesores (al menos, al profesorado joven) y estudiantes.

Epílogo la escritura como placer: saber decir y decirse

Disfrutar con la escritura es un privilegio humano al que no podemos renunciar. Y si es un privilegio deberíamos disfrutar intensamente de él. Es curioso cómo, para muchas personas, incluidos nuestros estudiantes (y no pocos profesores) el escribir no solo no es un placer sino que acaba convirtiéndose en un suplicio o una obligación académica.

Es curioso analizar las diferentes vías por las que los seres humanos accedemos a capacidades tan básicas para nosotros como son el habla y la escritura. Aprendemos a hablar entre fiestas y refuerzos de nuestro entorno. En cuanto los niños balbucean sus primeros sonidos todos son parabienes y alegría. Alegría de la que el propio niño/a participa y eso le estimula a seguir experimentando con sonidos, gritos, palabras. Es un proceso muy gratificante para él con mucho espacio para la experimentación. El proceso de adquisición de la escritura es mucho más arduo y mucho menos gratificante. Está super-regulado (caligrafía, gramática, ortografía) y esa condición genera un espacio de aprendizaje muy poco estimulante. En lugar de hacer fiestas y alegrarnos cada vez que el niño produce escritura le aplicamos inmediatamente el patrón de las normas. En lugar de alegrarnos por el hecho mismo de su producción, lo que acabamos destacando en ella es lo que ha hecho mal, subrayándolo en rojo para que se vea bien. En lugar de crear un ambiente de aprendizaje con posibilidades de experimentación, lo que se le ofrece en un contexto pau-

tado (las libretas de ortografía son la mejor expresión de ello) para que se adapte a él y vaya asimilando cuanto antes el protocolo. No es fácil disfrutar en ese marco de condiciones.

A veces hemos convertido el placer de escribir en el suplicio de escribir y eso ha transformado nuestras expectativas. El escribir como sufrimiento, como suplicio. Como fuente de inseguridad. El hacerlo bien se convierte en más importante que el hacerlo. Una coma o un acento como cortocircuito con respecto al expresar las propias emociones. Hay una leyenda urbana que insiste en esa visión de sufrimiento. Hasta algunos buenos escritores insisten en ello. En una conferencia que impartió en la Univ. Complutense de Madrid el gran escritor colombiano Álvaro Mutis confesaba que para él leer es un gran placer pero no así escribir:

Cuando escritores, colegas míos cuya obra admiro, me dicen que sienten un placer infinito al escribir, no es que no les crea... es que me cuesta un trabajo horrible imaginar eso. Para mí escribir es una lucha con el idioma. El pintor tiene un lienzo en blanco, y lo va llenando de colores. Pero el lienzo está en blanco, entregado a él totalmente, a lo que él haga. El músico tiene una gama de sonidos, una manera de aprovechar esos sonidos. En cambio, los escritores nos las tenemos que ver con las palabras, con las que hablamos con el peluquero, peleamos con el taxista, discutimos con el amigo, hacemos una vida diaria que gasta y desgasta las palabras. Y esas mismas palabras son las que tenemos que sentarnos a usar para darles un brillo, para darles eficacia, para que nos ayuden a que Maqroll el Gaviero no haga más burradas de las que normalmente hace. Entonces esas palabras, cuando se unen unas con otras en una forma inesperada toman un brillo especial, saltan y se escapan de esa cosa usual, gris cotidiana... Ahí está el sufrimiento: en buscar la otra palabra, la manera de usar algo que está gastado y usarlo como nuevo. Y a mí eso me hace sufrir y me parece un infierno. (A. MUTIS, 1997)³

Mutis habla de lucha y, sin embargo, lo que queda más claro es ese gran placer que, al final, encuentra cuando las palabras adquieren ese brillo tan especial y le hacen escapar de las rutinas cotidianas. Porque no cabe duda que también es condición humana que tendemos a aprender y fijar aquellas conductas que nos producen placer y en tanto nos producen placer. La educación está llamada a cerrar ese círculo casi imposible de hacer compatible el placer con las reglas. Todo lo contrario del mensaje que algunos políticos y educadores cenizos tratan de transmitir vinculando la educación al sufrimiento y el sacrificio. Aprendemos cosas para poder disfrutar más de la vida y de nuestro conocimiento.

Es cierto que con el conocimiento sucede que para poder disfrutar de él uno ha de transitar primero por fases menos gratificantes y que requieren esfuerzo. Pero, al final (y también durante el proceso de aprendizaje) uno tiene que disfrutar de lo que está haciendo y ver claro que ese disfrute aumentará a medida que aumente su dominio de lo que aprende. Como en el aprendizaje de la música, de los idiomas o del baile, uno puede entender que primero debe aprender con esfuerzo (pero sin renunciar al placer) para poder, después, disfrutar con lo que sabe hacer. Con la escritura sucede algo parecido. Aunque siempre tiene que ser placentero escribir, ese placerse hace más fuerte e intenso cuanto más dominio posee en esa competencia. Es el placer de escribir. Y hasta podría considerarse que uno ha alcanzado un nivel válido de dominio de la escritura cuando deja de pensar en las reglas y comienza a jugar con el idioma, con la sintaxis, con el contenido y la estructura de los textos que escribe. Ahí comienza el arte.

Referencias

ALLPORT, G. The use of Personal Documents in Psychological Science, **Social Science Research Council Bulletin**, n. 49. 1942.

ATIENZA, E.; VÁZQUEZ, G.; VÁZQUEZ G. E. **Actividades para la escritura académica**. ¿cómo se escribe una monografía?. Madrid: Edinumen, 2001.

BALAN, J. **Las Historias de vida en Ciencias Sociales: teoría y técnica**. México: Nueva Visión. Comp. 1974, p. 84.

BERK, L. Education in lives: biographic narrative in the study of educational outcomes. **Journal of Curriculum Theorizing** , 2(2), 1980, p. 88-155.

BERNARDA, R. & WAIGANDT, D. **Leer y escribir en la universidad: de la teoría a la práctica**. Disponible en: <http://scholar.google.com.co/scholar?q=bernarda+y+waigandt&hl=es&lr=&btnG=Buscar&lr=.doc>, 2002.

BERTAUX, D. L'approche biographique. Sa validité methologique, ses potencialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. LXIX. 1980.

BOLIVAR, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. Y FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla. 2001.

CARLINO, P. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. **Educere**, 26 (8), 321-327. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/paula_carlino.pdf, 2004.

_____. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE. 2005.

CARLINO, P. **La escritura en la investigación**. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE

Miguel Zabalza Beraza

INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Disponible en <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF> (consultado el 28-8-2012), 2006.

CCCC (Conference on College Composition and Communication). **Statement of Principles and Standards for the Postsecondary Teaching of Writing.** Writing instruction in American Colleges: the commitment to Education Quality. Disponible en <http://www.ncte.org/cccc/resources/positions/postsecondarywriting> (consultado el 29-8-2012), 1989.

COX, W. A principled approach to teaching Mathematics. **Higher Education.** MSOR Connections, v. 7(3), 2007, p. 22-25.

CREME, P.; LEA, M. **Escribir en la Universidad.** Barcelona: Gedisa. 2000.

DE CÔRTE VITORIA, I. **A qualidade de produção escrita em função da modalidade de apresentação da informação num estudo sobre uma amostra de alunos de primeira e terceira série do ensino médio de três escolas de Porto Alegre, RS, Brasil.** Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Univ. de Santiago de Compostela, España. 2001.

EMIG, J. Writting as a mode of Learning. **College Composition and Communication**, n. 28, 1977, p. 122-128.

FERRAROTTI, F. Biography and the Social Sciences. **Social Research**, 50(1), 1983, p. 57-81.

FIGUERAS, C.; GARACHANA, M.; SANTIAGO, M. **Manual práctico de escritura académica.** Madrid. Ariel. 2000.

FINKEL, R. **Dar clase con la boca cerrada.** Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. 2008.

FLÓREZ, R.; CUERVO, C. **El regalo de la escritura.** Cómo aprender a escribir. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2005.

FROMMER, F. **El pensamiento Power Point.** Ensayo sobre un programa que nos vuelve estúpidos. Barcelona. Península. 2011.

GOTTSCHALK, K.; HJORTSHOJ, K. **The Elements of teaching writing.** Boston: Bedford, Saint Martin's. 2004.

GRUMET, M. (1980). Autobiography and Reconceptualisation. **Journal of Curriculum Theorizing**, 2(2), 155-158.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. Y RIVAS, J.I. (Coord.). **Historias de Vida en Educación.** Biografías en Contexto. Barcelona: Esbrina. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf> (consultado, 29-8-2012).

- HOLLY, M. L. **Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal**. London, 1989.
- LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. **Speech and the development of mental processes in the child**. Baltimore: Penguin, 1971.
- MORIN, F. Pratiques anthropologiques et Histoire de vie. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. LXIX, 1980, p. 313-341.
- NARVAJA DE ARNOUX, E.; STEFANO, M. DI & PEREIRA, C. **La lectura y la escritura en la universidad**. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- PINAR, W. Life history and Educational experience. **Journal of Curriculum Theorizing**, 2(2), 1980, p. 59-212.
- _____. Life history and Educational experience. **Journal of Curriculum Theorizing**, 3(1), 1981, p. 259-286.
- PLUMMER, K. **Documents of life**. Londres: Allen and Udwin, 1983.
- _____. **Documents of life 2 – an invitation to a critical humanism**. London. Sage Publications, 2003.
- RUSSELL, D. Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. **College English**, 52 (1), 1990, p. 52-73. Disponible en: <http://www.ncte.org/journals/ce/issues/v52-1>
- SARABIA, B. Historias de vida. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, nº 29, 1985, p. 165-186.
- SCHÖN, D.A **The Reflective Practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. (Traducción española: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).
- SORIANO, R. **Cómo se escribe una tesis**. Guía práctica para estudiantes e investigadores. Córdoba: Berenice, 2008.
- SZCEPANSKI, J. El método biográfico. **Papers. Rev. de Sociología**, nº 10, 1978, p. 231-259.
- THOMAS, W.I. Y ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in Europe and America**. Boston: Badger, 1919.
- URIBE-ÁLVAREZ, G. & CAMARGO-MARTÍNEZ, Z. Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 2011, p. 317-341. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>
- VARGAS FRANCO, A. **Escribir en la Universidad**. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de géneros académicos. Bogotá: Universidad del Valle, 2007.

Miguel Zabalza Beraza

VYGOTSKY, L.S. **Pensamiento y Lenguaje**. Pléyade. Buenos Aires, 1974.

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. Y JACKSON, D. **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona: Herder, 1981.

YINGER, R. J. Y CLARK, CH.M. **Reflective Journal Writing**: theory and practice. Paper. (Occasional Serie nº 50). Michigan, East Lansing: I.R.T. Michigan State Univ., 1981.

_____. **Using Personal Documents to Study Teacher Thinking**. Paper (Occasional serie nº 84) East Lansing, Mich: I.R.T. Michigan State Univ., 1985.

ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Barcelona: Edit. PPU, 1991. Traducido al portugués (*Diarios de Aula. contributo para o estudio dos dilemas praticos dos professores*. Porto: Porto Editora) y al francés (*Les journaux de classe*. París: Armand Colin).

_____. **I diari di classe**. Uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante. Torino: UTET, 2001. Traducido al español (*Los diarios de clase*. Madrid. Narcea, 2004) y al portugués (*Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2004).

_____. **La Enseñanza Universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2003a.

_____. **Las competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003b.

ZABALZA, M. A.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. **Planificación de la docencia en la universidad**. Elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid. Narcea, 2010.

_____. **Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"**. Madrid: Narcea, 2011.

ZABALZA, M. A., MONTERO, L.; ALVAREZ, Q. Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. En L.M. Villar, **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1986, p.313-323). Este trabajo ha sido publicado también en la revista francesa *Journal D'Analyse Institutionnelle*, n. 8 (Nov. 1988), p. 1-12.

Notas

¹ Artículo en el diario EL MUNDO DEL 17-8-2011.

² "Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, de tal modo que el último condiciona al primero y es, por ende, una metacomunicación" (p. 146).

³ Conferencia pronunciada en 1997 en la Univ. Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/mutis.htm> (consultada el 30-8-2010).

Correspondência

Miguel Zabalza Beraza – Avda. Corona, n. 2, CEP 15701, Santiago de Compostela, España.

E-mail: miguel.zabalza@usc.es

Recebido em 24 de setembro de 2012

Aprovado em 30 de novembro de 2012