

SALIRSE DEL CASCARÓN: NUEVAS TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

*Laura Casasa Núñez**
Instituto Tecnológico de Costa Rica

RESUMEN

Este artículo describe nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura en el ámbito educativo superior. Su propósito es dar una visión panorámica sobre las experiencias y planteamientos que son promovidos y aplicados actualmente en otros países, especialmente de Estados Unidos, pero también de América Latina. Esto pone en evidencia paradigmas teóricos y metodológicos alternativos a los que actualmente se aplican en Costa Rica.

Palabras clave: Lingüística aplicada, enseñanza de la escritura, escritura, escribir en el currículo.

ABSTRACT

This article describes new tendencies in the teaching of writing in higher education. Its purpose is to provide a panoramic perspective of the experiences and approaches that are currently promoted and applied in other countries, especially in the United States, but also in Latin America. This presents an alternative to the theoretical and methodological paradigms than are currently being applied in Costa Rica.

Key words: Applied linguistics, teaching of writing, writing, writing across the curriculum.

1. Para enseñar a escribir... ¿salir del cascarón?

El debate actual sobre la manera en que enseñamos a estudiantes a abordar procesos de escritura tiene, al menos, dos décadas de dirigirse por ámbitos de los que se habla muy poco en Costa Rica. Una revisión breve de la bibliografía producida en el país sobre este tema

permite identificar una corriente de estudios que podríamos llamar “tradicionales” y otra corriente, de corte más crítico, que cuestiona este acercamiento tradicional, esbozando una nueva perspectiva. Sin embargo, no existe aún una propuesta articulada, consistente y fundamentada, que se proponga como nuevo paradigma.

Este artículo constituye un acercamiento a nuevas tendencias en la enseñanza de la

* Laura Casasa Núñez es Master en Psicolingüística por la Universidad de Costa Rica. Ha sido becaria de la Real Academia Española y de la universidad de Santiago de Compostela. Ha publicado artículos de lingüística y literatura en revistas académicas costarricenses y extranjeras. Actualmente, es investigadora y docente en el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

escritura en la educación superior¹, que pueden servir como insumos para la elaboración de un modelo de enseñanza alternativo y experimental en Costa Rica. El propósito del artículo es dar una visión panorámica sobre las experiencias y planteamientos que son aplicados actualmente en otros países, para poner en evidencia que existen paradigmas teóricos y metodológicos que pueden constituir alternativas al método tradicional actual. El artículo se estructura de la siguiente forma. En primer término, se hace una revisión de los trabajos que han analizado la situación actual de la enseñanza de la escritura en Costa Rica. En segundo lugar, se analizan de manera sucinta algunas aproximaciones teóricas producidas en otros países que se aproximan a la escritura con visiones más actualizadas y permeadas por los avances científicos en el campo del proceso de escritura. Por último, se describe la experiencia actual que desarrollan varios centros académicos en Estados Unidos y América Latina.

2. El cascarón que tenemos: la situación costarricense de la enseñanza de la escritura

Los estudios más recientes realizados sobre el tema, en su mayoría, por el profesor Carlos Sánchez Avendaño de la Universidad de Costa Rica (2004, 2005 y 2006), surgen de inquietudes generalizadas en el país sobre las deficiencias que un estudiante promedio muestra en cuanto a sus habilidades de producción escrita. El investigador plantea que se trata de “una situación que se considera inadmisibles en personas con un alto nivel de instrucción formal, especialmente porque todas ellas ya han pasado por once años de escolarización en la que aprobaron una materia relativa a la enseñanza de la lengua materna” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 268).

Como base de discusión para este documento, retomamos dos artículos del profesor Sánchez Avendaño que se basan en el análisis historiográfico de dos productos fundamentales relacionados con el tema: los libros de texto y

las investigaciones sobre escritura realizadas en Costa Rica (Sánchez Avendaño 2004, 2006).

El primer artículo, “Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto”, propone una revisión cronológica de los materiales didácticos que se han publicado en Costa Rica como manuales de redacción. El autor señala la concepción pedagógica gramaticalista tradicional como uno de los principales factores que median en este problema. Por otra parte, indica que los libros de texto no se han logrado separar de una visión prescriptiva y normativa de lengua, lo que se traduce en una enseñanza que no satisface las necesidades de los alumnos.

El artículo agrupa los materiales didácticos en seis periodos distintos, caracterizados por una visión específica de lengua y de escritura. El autor no ofrece fechas específicas para cada uno, sino que hace referencia a los principales escritores que caracterizan cada periodo. A continuación, presentamos un breve recuento de esta clasificación.

- *Primer periodo: Redacción como una destreza lingüística.* Este primer periodo incluye a los autores Moisés Vicenzi y Hernán Zamora Elizondo. Por las fechas de sus publicaciones, puede estar comprendido entre 1930 y 1942. De Vicenzi se señala su pensamiento de avanzada, principalmente por su concepción de la escritura como un medio de expresión que debía ser desarrollado en un ámbito flexivo y crítico. Para este autor, la gramática no es el punto central del aprendizaje de la escritura.² Sobre Zamora Elizondo, se señala que tiene la misma postura que Vicenzi sobre la gramática y se enfatiza su pensamiento pragmático, en el sentido de que considera que el dominio del lenguaje tiene el fin primordial de permitir la comunicación entre los seres humanos.
- *Segundo periodo: De los tipos de escrito a la gramática normativa tradicional.* Se inicia este periodo con las obras de la autora Virginia Sandoval de Fonseca, Bolívar Charpentier y Aura Rosa Vargas. Se ubica entre los años de 1970 y 1978. Este periodo

se caracteriza por un prescriptivismo leve y un énfasis en el análisis y estudio de textos descriptivos, narrativos y expositivos.

- *Tercer periodo: La enseñanza/aprendizaje de la redacción de textos para propósitos específicos y los primeros visos de un método moderno.* Incluye los textos de Myriam Bustos Arratia y Luis Fernando Quijano. Las publicaciones de este periodo van de 1980 a 1985. Si bien es un periodo que parece dar énfasis en el uso práctico de la escritura, especialmente enfocado a la producción de textos específicos, se siguen incluyendo en los manuales secciones dedicadas a la gramática tradicional.³
- *Cuarto periodo: Afianzamiento del gramaticalismo.* Comprende los textos de Jézer González, Virginia Müller Delgado, Flor Garita y Maritza Quesada, Vianney Durán y Claudio Jiménez, Ana Sánchez y Hazel Vargas, Rosaura Brenes, publicados entre 1984 y 1992. Estas obras muestran gran diversidad temática y de aproximaciones, aunque, en resumen, siempre plantean el tema de los errores de escritura y la prescripción como fundamentos de la expresión escrita. Con esto, refuerzan la enseñanza de la gramática como aspecto primordial en la escritura.
- *Quinto periodo: Enfoque patológico.* Los exponentes del periodo son Ethel Pazos, Wálter Sandino y Marubeni Varela, Bolívar Bolaños, Viria Pacheco y María Angelina Álvarez, Nora Chacón y Damaris Guerrero, cuyos libros aparecen publicados primordialmente en los comienzos de la década de los 90. El periodo se caracteriza por una fuerte presencia de nociones prescriptivas (vicios, corrupción y pobreza lingüísticos), en el señalamiento de formas correctas e incorrectas y en la incorporación de mitos y prejuicios lingüísticos carentes de fundamento. Sánchez asume el concepto planteado por Rodino y Ross de “enfoque patológico”, en el sentido de que los manuales se plantean

como remedios para “curar” los errores del lenguaje de los estudiantes.

- *Sexto periodo: ¿Una nueva tendencia?* En este periodo solo se incluye la obra de Rose Mary Hernández Poveda, publicada en 1999 y que se distancia totalmente de la visión prescriptiva. La autora apunta a una visión cognitiva de la escritura en la que las normas gramaticales son complemento. Para Sánchez Avendaño, esta obra puede constituir el inicio de una nueva concepción de la escritura, más cercana a los planteamientos de Vicenzi.

A la luz de estos títulos, puede observarse una tendencia paulatina y creciente hacia la visión tradicional y normativa de la escritura, caracterizada especialmente por una preocupación por el manejo de conceptos y reglas gramaticales. Es interesante notar que planteamientos modernos como los de Vicenzi, en vez de ser reforzados y de guiar la producción de manuales con una visión del lenguaje más objetiva, son abandonados rápidamente, con un contrastante reforzamiento de prejuicios y concepciones tradicionales, poco efectivas.

En esta revisión exhaustiva que realiza el profesor Sánchez Avendaño, se destacan únicamente dos textos que se distancian de estas aproximaciones. El primero es el de Luis Quijano López, publicado en 1983 por la EUNED, y el segundo, el de Rose Mary Hernández Poveda, publicado en 1999 por la misma editorial. Sobre el trabajo de Quijano López, el autor comenta:

El texto está libre de prejuicios lingüísticos y, más bien, propone un método moderno y atractivo de descubrimiento de usos y recursos a partir del análisis de textos diversos. Rescata, además, aspectos como la intencionalidad del autor y la incorporación del lector meta en el proceso de escritura. En nuestra opinión, es un libro pionero en Costa Rica, antecedente del método de Hernández Poveda (1999), con el cual, en realidad, debería agruparse, a no ser por la distancia cronológica entre ambos. Sin embargo, Quijano López (1983) incluye en su libro una extensa sección de gramática tradicional (partes de la oración, tipos de oración simple y compuesta), sirviendo de este modo de preámbulo al periodo siguiente (Sánchez Avendaño, 2004, p. 225).

Exceptuando estos trabajos, el autor concluye que el proceso de escritura en Costa Rica se ha caracterizado por ser unidireccional, en tanto se provee a los alumnos de reglas gramaticales que deben aplicar; ser un problema, un déficit lingüístico que se debe corregir; estar reducido al estudio de la gramática tradicional y al énfasis en los vicios del lenguaje; concebirse como un producto o un texto corregido y no como un proceso y equipararse con la corrección y la prescripción.

El segundo artículo, “Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica” (Sánchez Avendaño, 2006), está enfocado al análisis de la investigación y su vínculo con la práctica pedagógica de la escritura. El autor también realiza en esta ocasión una revisión exhaustiva de las investigaciones relacionadas con el tema, a partir de sus objetivos, premisas conceptuales, metodología y resultados.

Luego de su análisis, elabora las siguientes conclusiones. En primer término, indica que hay dos posiciones teóricas que fundamentan estos estudios: a) evaluación de la calidad de la expresión escrita según su mayor o menor apego a la gramática normativa tradicional y b) comprensión de los problemas de redacción desde un enfoque lingüístico contemporáneo en el que se tratan de encontrar causas con un método objetivo.

Por otra parte, indica que estas investigaciones han obviado la perspectiva del discurso, pues han partido de elementos aislados y desligados de su función textual (hace excepción de las investigaciones hechas por Rodino y Ross 1985, Rodino 1988 y las de él mismo). Señala que todas las investigaciones coinciden en señalar que existen serios problemas de expresión escrita; sin embargo, dice que las apreciaciones sobre estos problemas son muy subjetivas y que las causas dadas por las investigaciones son muy variadas. También menciona que estas investigaciones aún no han desarrollado mucho el tema de los factores sociolingüísticos asociados a las habilidades de escritura de los sujetos.

Finalmente, un apartado específico de este artículo se refiere a los programas de cursos universitarios para la enseñanza de la redacción. El autor analiza los programas de cursos de

redacción que las universidades públicas y privadas dirigen a sus estudiantes. A pesar de no indicar específicamente las características de la muestra utilizada en esta sección, afirma que aunque algunos de los programas incluyen en su bibliografía estudios lingüísticos, sus principales aportes y recomendaciones no son tomados en cuenta en la programación del curso. Por el contrario, incorporan nociones históricas sobre la lengua española, gramática tradicional y reglas ortográficas. El autor concluye que “los resultados y sugerencias de las investigaciones sobre la expresión escrita de los estudiantes costarricenses no han tenido ninguna incidencia en la manera como se concibe la enseñanza de esta habilidad” (Sánchez Avendaño, 2006, p. 241).

De manera que la principal característica de la enseñanza del español en Costa Rica es su fuerte afiliación con el prescriptivismo y con la visión gramaticalista de la escritura. Esta supone que los cursos de escritura dirigen la mayor parte de sus esfuerzos a que los estudiantes conozcan y reconozcan “vicios” de su escritura, dominen conceptos y clasificaciones de elementos morfológicos o sintácticos y consideren a las instituciones oficiales como las portadoras de la corrección del lenguaje. Obsérvese que en esta visión no se asoman nociones pragmáticas ni del análisis del discurso ni de ninguna otra perspectiva lingüística⁴.

3. La alfabetización académica

En contraste, otros estudios realizados fuera de las fronteras costarricenses, proponen acercamientos que se distancia ampliamente del perfil esbozado en el apartado anterior. Durante la década de los noventa del siglo XX y la primera década del siglo XXI, se ha esbozado en el ámbito académico el concepto de “alfabetización académica”. Según Carlino (2005, pp. 13-14), este se puede comprender como el:

...conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico

superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones discursivas.

El dominio de los distintos discursos y textos que son utilizados en la adultez es parte de la capacidad que tiene el individuo de desenvolverse en sociedad y, prácticamente, es la universidad la encargada de regular y administrar su proceso de adquisición. La investigación sobre el tema de la escritura ha avanzado en la detección de los problemas de la enseñanza tradicional y en la propuesta de acercamientos que se suponen más efectivos y más adecuados para las necesidades de estos sujetos.

La revaloración de la escritura como una tarea cognitiva superior permite comprender cuál es la verdadera dimensión y relevancia de la escritura en sociedad. Las nuevas propuestas parten de la idea de que escribir permite a la persona desarrollar las habilidades cognitivas fundamentales. Por otra parte, se concibe la escritura no como un mero proceso de registro de información, sino más bien como un proceso que permite conocer y comprender, crear conocimiento, en tanto el mismo proceso de escritura coinciden con el del pensamiento:

Numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2005, p. 29).

Por otra parte, el texto en la enseñanza tradicional se concibe como un producto terminado del que dan cuenta los estudiantes y el que es sometido a la observación del profesor. En contraste, una nueva enseñanza se basa en la escritura como proceso, de manera que todas las etapas (desde la concepción de las ideas hasta la elaboración de sucesivos borradores que se revisan y corrigen) forman parte de la evaluación y observación que el profesor hace del texto. Esto, a su vez, supone que la gramática deja de ser el

objetivo fundamental de la clase (por esto la clase tampoco se concibe como espacio magistral o unidireccional) y se consideran, al igual que la puntuación y la ortografía, aspectos relevantes pero no cruciales para la producción del texto (Cassany, 1999).

Otro aspecto relevante es la idea de que se enseña a escribir a partir de textos completos, que suponen una intervención total y compleja de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura. Los manuales de redacción que se concentran en la corrección o elaboración de frases aisladas exigen del estudiante un manejo de habilidades lingüísticas reducido, que no corresponde a una verdadera situación comunicativa y que no corresponden tampoco a la complejidad y diversidad del proceso de escritura, no se consideran adecuados ni efectivos.

Dado que la escritura se inserta en una práctica comunicativa específica y delimitada, su enseñanza supone también una inserción y adaptación a los verdaderos contextos en que esta se produce. En este sentido, el profesor de escritura se convierte en el tutor o acompañante de un proceso que realmente ocurre en ámbitos especializados: acompaña los procesos de escritura de la universidad, la enseñanza de la escritura en cursos, pero cursos que se dan en otras facultades, en la facultad del estudiante, en las situaciones comunicativas reales a las que el estudiante debe enfrentarse en su carrera, con sus profesores quienes son los directamente responsables de “especializar y transmitir” el lenguaje técnico del área. Al respecto, Cassany menciona:

...considerar la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículum y sobre los mismos géneros o tipos textuales académicos que genera el aprendiz, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros. Quizá no sea necesario que el alumno escriba más, pero sí que lo haga de forma más autónoma, creativa, con más implicación personal, con otro tipo de tareas (1999, pp. 131-132).

Cassany (1999), luego de realizar un diagnóstico de la enseñanza de la escritura en su país (España), llega a conclusiones relevantes. Estas conclusiones, por su carácter general y su

pertinencia en nuestro entorno, son indicadas a continuación:

- Debe haber más tareas de producción de textos, con modelos y orientaciones del docente.
- Debe reconvertirse la escritura mecánica en tareas más reflexivas de escritura (toma de apuntes y tareas)
- La escritura no debe ser solo para registrar datos, sino para generar pensamiento.
- Debe incrementarse el cómputo global de actividades específicas de enseñanza de la composición.
- La escritura debe poner énfasis en funciones superiores intra e interpersonales (funciones comunicativas, manipulativas y epistémicas). Escribir debe convertirse en un procedimiento para elaborar el pensamiento interior del autor.
- Se debe enseñar a escribir interactuando con otros. Se puede fomentar el trabajo en equipo en la escritura.
- La enseñanza de la escritura debería adaptarse a la evolución social y tecnológica (uso de tecnología en clase y trabajo en equipo).
- Se deben favorecer textos extensos porque permiten al estudiante releer y revisar, tener perspectiva, escribir en distintas circunstancias, tener intervención pedagógica intracompositiva, buscar y seleccionar información, adecuar comunicativamente.

Por su parte, la investigadora Paula Carlino ha propuesto en múltiples textos su acercamiento a la alfabetización académica (que podría definirse como el proceso de adquisición discursiva que sucede en el ámbito de la educación superior) (2002, 2005). En el artículo “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué” (Carlino, 2002), la autora reflexiona sobre los métodos que siguen universidades norteamericanas para enseñar la escritura a sus estudiantes. Refiere que en Argentina, su país natal, se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura, pero luego la universidad no les

da continuidad. En oposición, señala que en Estados Unidos cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones.

En estas universidades norteamericanas, cada unidad académica tiene a su cargo una o más materias obligatorias que enseñan escritura académica y diversos cursos electivos de escritura en las disciplinas⁵, para distintos niveles y con diferentes orientaciones, temáticas y perspectivas. Estos programas han organizado Centros de Escritura y ofrecen tutores para discutir los borradores escritos por los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a los docentes de las materias que se los hubieran encargado. Algunas instituciones también ofrecen asistentes o “compañeros de escritura”: estudiantes que han sido capacitados y que son asignados a las materias regulares para apoyar a sus profesores a revisar y realimentar los trabajos escritos por los alumnos. Además, es función de estos centros elaborar materiales de orientación para alumnos y docentes. A los alumnos, se les ofrecen breves documentos que abordan todo el espectro de temas acerca de la lectura y escritura, en lo que se refiere a los distintos momentos del proceso y a los diversos niveles textuales. Cada centro tiene editados entre diez y veinte de estos folletos.

La autora hace hincapié en que las universidades estadounidenses reconocen la función epistémica de la escritura (es decir, su intervención fundamental en la creación del pensamiento y el aprendizaje). A su vez, resalta la visión de estos centros en los que no se relega la enseñanza de la escritura al departamento de lengua, sino que la escritura se enseña en todas las disciplinas, reconociendo que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro. Esta visión supone que los profesores de escritura más idóneos son los expertos en su campo disciplinario.

De esta discusión, se desprende la idea de que la experiencia de otras entidades puede ser significativa en la búsqueda de un abordaje más efectivo y más moderno de enseñanza de la escritura. A continuación, presentamos algunas experiencias modelo. Las hemos seleccionado

de acuerdo a su particularidad, es decir, las presentamos por contraste, sabiendo que existen otros muchos centros en que se aplican estas u otras iniciativas.

4. Algunas experiencias paradigmáticas

4.1. El National Writing Project (NWP, Proyecto Nacional de Escritura, Estados Unidos)

El Proyecto Nacional de Escritura (National Writing Project, NWP) de Estados Unidos es una red de desarrollo profesional dirigido a profesores de redacción de todos los niveles educativos, desde primaria hasta universidad. La misión del programa es mejorar el desempeño de los estudiantes mediante el perfeccionamiento de la enseñanza de la escritura y de los procesos de aprendizaje.

El proyecto se fundó en 1974, en la Universidad de California, en Berkeley. La idea original fue del profesor James Gray, quien supuso que tomar como modelo los conocimientos y las experiencias educativas de profesores que obtienen buenos resultados en su clase de redacción y compartir este conocimiento y esta experiencia con otros profesores podía ser un buen mecanismo de mejoramiento de la enseñanza. De manera que se inició un plan de difusión de experiencias de enseñanza de la redacción y se inició un modelo de desarrollo en que los profesores enseñaban a otros (*teachers-teaching-teachers*). En 1976, ya el programa contaba con 14 sedes en seis estados. El programa continuó abriendo nuevas sedes y en 1991 fue reconocido por el Estado como un programa educativo federal. Actualmente cuenta con 200 sedes en los 50 estados de Estados Unidos, en Puerto Rico y en las Islas Vírgenes.

El trabajo realizado por el programa se regula mediante un conjunto de normas, principios y prácticas generales que se siguen en todas las sedes. El programa diseña y desarrolla cursos cortos para instituciones locales, realiza educación continua y ofrece oportunidades de investigación para profesores. El programa se basa en una

metodología de intercambio y fortalecimiento de las redes de profesores. Cada sede empieza dando un curso de verano de cinco semanas al que los profesores asisten por invitación. En este encuentro, los profesores comparten sus mejores lecciones o estrategias, reciben cátedras a cargo de algún profesional destacado y forman parte de un grupo escritor que desarrolla actividades de escritura. Esta actividad de intercambio y aprendizaje permite a los profesores involucrarse en un trabajo conjunto que promueve la reflexión y el análisis sobre el tema de la enseñanza de la escritura (Lieberman y Word, 2002, p. 39).

Según Lieberman, el trabajo realizado en el NWP supone una experiencia de gran enriquecimiento pues: a) hace que los profesores se conciben como colaboradores potencialmente valiosos; b) estimula el compromiso de compartir los conocimientos y aprender de otros colegas; c) aumenta la autoestima del docente; d) crea sistemas de apoyo y orientación; e) rompe el aislamiento y el silencio de los profesores; f) desarrolla un sano ambiente de crítica; g) promueve el liderazgo y h) aumenta la responsabilidad del docente hacia sus estudiantes.

El NWP se basa en una serie de principios que permiten unificar el trabajo y hacer que todos los participantes tengan en mente la misma visión y los mismos objetivos. Estos principios, según el sitio web oficial del proyecto son:

- Los profesores de los niveles preescolares, escolares y colegiales son los agentes de cambio. Las universidades y escuelas participan en esta reforma a través de su apoyo al desarrollo profesional.
- La escritura puede y debe ser enseñada, no solo “encargada” o asignada, en todos los niveles. Los programas de desarrollo profesional pueden ofrecer oportunidades para que los profesores trabajen juntos en el entendimiento del proceso de la escritura, en todos los grados y en todas las áreas.
- El conocimiento sobre la enseñanza de la escritura viene de muchas fuentes: teoría e investigación, análisis de la práctica y experiencia de la escritura. Programas de desarrollo profesional efectivos

proveen oportunidades a los profesores para examinar la teoría, la investigación y la práctica de la escritura de forma sistemática.

- No hay una sola aproximación correcta para la enseñanza de la escritura, pero algunas prácticas son más efectivas que otras. Una comunidad reflexiva e informada puede diseñar y desarrollar programas de escritura exhaustivos y de mayor impacto.
- Los profesores pueden ser exitosos cuando están bien informados y cuando utilizan prácticas educativas efectivas. Pueden constituirse en compañeros de investigación educativa, desarrollo e implementación de mejoras en la educación. Los profesores líderes son la mejor fuente de recursos para la reforma educativa.

El trabajo desarrollado en el NWP es flexible, de manera que se adaptan las actividades realizadas en cada sede a las necesidades locales. Lieberman (2002, p. 41) plantea que:

Como en otras muchas redes docentes, el enfoque del desarrollo profesional se basa en que no existe una realidad única para todos los maestros y profesores ni hay una descripción unívoca de la misma. Las ideologías dan paso a nuevas síntesis a medida que los maestros y profesores tratan de satisfacer las necesidades de los estudiantes, ya sea en contextos urbanos, rurales o suburbanos.

4.2. Consejo de Administradores de Programas de Escritura (Council of Writing Programs Administrators-CWPA)

El Consejo de Administradores de Programas de Escritura asocia, en Estados Unidos, a instituciones académicas que trabajan con programas de escritura. El Consejo realiza publicaciones periódicas, encuentros académicos, espacios de discusión y debate, asesorías y evaluaciones sobre el tema. Además, ofrece un sitio web en el que los usuarios, quienes pueden registrarse de manera libre y gratuita, pueden intercambiar información. El Consejo realiza una

reunión anual de organización y una con todos sus miembros.

Este Consejo promueve algunos proyectos como:

- NMA (Network for Media Action): el proyecto utiliza medios de comunicación para difundir información acerca de temas relacionados (por ejemplo, plagio, exámenes de escritura, gramática). Además, es la sección que promueve el NCoW.
- NCoW (National Conversation on Writing): el proyecto parte de la escritura como una actividad crucial para el desenvolvimiento de las personas en sociedad. Pretende contar la historia de la escritura de la cotidianidad y desmitificar la idea de que el escritor es el que publica libros, para traspasar esta figura a la de cualquier persona que hace uso de la escritura en su vida cotidiana. El espacio en web acepta las contribuciones de personas que se quieran sumar a este intercambio, estableciendo algunos parámetros para regular los contenidos de los aportes recibidos. Además, fomenta la participación de todas las personas interesadas, a quienes se les motiva a reunir, por distintos medios (como entrevistas, videos, promoción de concursos, diálogos, conversatorios) información sobre el tema. En general, el proyecto trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo, dónde y por qué las personas escriben?, ¿Cómo escriben las personas?, ¿Qué es lo que a las personas les gusta o no les gusta de la tarea de escribir?, ¿Quién se considera a sí mismo escritor, quién no y por qué?
- WPA Journal: es un medio electrónico de publicación de textos académicos sobre la organización, administración y ejecución de los programas de escritura.

4.3. Programa de Escritura de Princeton (Princeton Writing Program)

El Programa de Escritura de la Universidad de Princeton se basa, fundamentalmente, en la conjunción de dos actividades que preparan al

estudiante para enfrentar adecuadamente las demandas de escritura de la institución. Por una parte, el Centro de Escritura es un espacio de consulta en que se ofrecen, de manera gratuita y libre, servicios tutoriales y, por otra, los Seminarios de Escritura son cursos que deben ser cursados por todos los alumnos y que, a partir del planteamiento de una temática de discusión y análisis, promueven la adquisición y el perfeccionamiento de estrategias y habilidades de escritura.

El *Centro de Escritura* desarrolla un sistema de apoyo al usuario basado, principalmente, en reuniones de trabajo. A estas reuniones asisten un tutor y el usuario, quien puede ser un estudiante que debe redactar un trabajo para un curso o para su graduación, un egresado, un alumno extranjero bilingües o multilingües, un investigador que desarrolla un proyecto. Lo que los une es su necesidad de orientar un texto y de resolver inquietudes sobre su proceso de escritura. El *Centro de Escritura* no desarrolla el trabajo de corrección de texto; por el contrario, uno de sus objetivos es hacer que su usuario se convierta en un lector agudo de sus propios textos.

La reunión de trabajo se desarrolla a solicitud del usuario, quien debe asistir con sus borradores o con aquellas ideas que cree que le serán útiles para desarrollar su texto. Se espera que plantee cuáles son sus inquietudes y que el tutor tome unos minutos para revisar los documentos aportados, de manera que establezca, en el mismo momento, cuáles son las recomendaciones más pertinentes que puede ofrecer. Es por esto que el *Centro de Escritura* no recibe previamente los textos de los consultantes. La reunión permite al usuario crear conocimiento sobre su propio proceso de escritura.

Por otra parte, los Seminarios de Escritura consisten en cursos de producción textual que deben llevar todos los estudiantes de la universidad durante su año de ingreso. Los seminarios no tienen más de doce estudiantes y se realizan en sesiones de ochenta minutos, dos veces por semana.

En relación con los contenidos que desarrollan, estos seminarios tienen un fuerte componente de información sobre el proceso de escritura y, además, desarrollan estrategias

de investigación y argumentación. Promueven las habilidades para formular, responder y contextualizar preguntas, establecer enunciados originales, estructurar ideas complejas, integrar en un documento información de distintas fuentes y lograr textos claros y convincentes. También adiestran a los estudiantes en la utilización de la biblioteca virtual y en la realización de búsquedas de información. Asimismo, el estudiante tiene sesiones de trabajo individuales con su profesor.

Cada seminario desarrolla un tema que motive a los estudiantes a escribir textos de su interés. Se desarrollan seminarios de historia, ciencia, arte y tópicos sociales. Las clases se utilizan para discutir los documentos creados por los estudiantes. Dado que el objetivo principal del seminario es desarrollar las habilidades de escritura de los alumnos, estos temas no pretenden ser exhaustivos y los ejercicios de lectura están limitados y programados.

Existe un sitio web en el que los estudiantes tienen acceso a recursos de apoyo que comprenden información sobre la ética intelectual y el plagio, guías para el manejo de fuentes bibliográficas en los documentos, lecciones breves sobre el proceso de escritura, consejos para estudiantes de inglés como segunda lengua y recomendaciones de guías y manuales de escritura.

4.4. Programa de Escritura de la Universidad de Duke (Duke University Writing Program)

La Universidad de Duke abre la información sobre su programa de escritura con la siguiente frase: "Writing and research are the cornerstones of the Duke undergraduate curriculum". Como se observa en esta afirmación, la escritura ocupa un papel central en el desarrollo académico de esta institución. Para cumplir con el objetivo de desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes a lo largo de toda su carrera, se proponen tres áreas de trabajo, que son: Escritura 20 (*Writing 20*), Escritura en las disciplinas (*Writing in disciplines*) y Estudio de Escritura (*Writing Studio*).

Escritura 20 es un curso semestral para estudiantes de primer ingreso a la universidad,

que ofrece una introducción a la escritura de nivel universitario. Al igual que los Seminarios de Escritura de Princeton, los grupos son de doce estudiantes. Las clases se desarrollan a partir de la discusión sobre los textos realizados por los alumnos. La idea del curso es desarrollar en los estudiantes las estrategias para generar, respaldar y transmitir sus ideas a la comunidad.

Se trata de una facultad especializada en la enseñanza de la escritura, pero compuesta por doctores en disciplinas tan variadas como biología, lengua, historia, literatura, antropología, ecología o filosofía. Los estudiantes seleccionan aquellos cursos que plantean temas de su interés. Aunque los contenidos son distintos en cada curso, los objetivos y prácticas son iguales en todos. Los estudiantes desarrollan prácticas de investigación, revisión y edición de sus documentos. Luego del curso, se espera que los estudiantes hayan adquirido habilidades para comprender y analizar textos de otras personas, estrategias para revisar y corregir su trabajo y destrezas amplias en argumentación y exposición de ideas.

Por otra parte, la Universidad de Duke desarrolla cursos que se insertan en la perspectiva de la Escritura en las Disciplinas. Para lograr esto, el Programa de Escritura ofrece servicios para profesores y estudiantes. Para los profesores, se desarrollan talleres de acuerdo a las necesidades de los departamentos y también se asesora de manera individual. Esto permite diseñar cursos WID efectivos que integran las tareas de escritura con el trabajo del curso, desarrollar asignaciones de escritura que motiven a los estudiantes a hacer el trabajo que el profesor espera, motivar la realimentación a partir de la discusión de los trabajos de los alumnos, reducir el plagio y enseñar a los alumnos métodos adecuados de manejo de citas en su área, colaborar para hacer la revisión y comentario de trabajos más eficiente.

Para los alumnos, hay tutorías en el Estudio de Escritura (*Writing Estudio*). Los alumnos reciben ayuda en cualquier punto de su proceso de producción textual, desde la generación de ideas hasta la revisión y corrección. Obtienen ayuda en el nivel de la oración con problemas de gramática y puntuación.

El Estudio de Escritura se concibe como un espacio en el que egresados y estudiantes de la Universidad pueden consultar sus inquietudes a tutores expertos en escritura. Estos tutores pertenecen a distintas disciplinas y han recibido una formación específica para hacer este trabajo. Estos tutores son estudiantes o egresados que han obtenido resultados exitosos en un curso de "Alfabetización, escritura y tutoría" y que luego solicitan su participación. Son seleccionados. Se les asigna una clase de Writing 20 en la que son asistentes. Trabajan en colaboración con el profesor de Writing 20 y los estudiantes pueden consultar con ellos. El Estudio de Escritura, además, ofrece servicios comunitarios, extendiendo sus tutorías a colegios e instituciones de la comunidad.

4.5. Redacción en el Instituto Tecnológico de Monterrey

El Instituto Tecnológico de Monterrey mantiene el Centro Virtual de Redacción, un sitio web en el que el visitante tiene acceso libre a una variedad de recursos de información y guía para el mejoramiento de las habilidades de escritura. El sitio trata especialmente los temas relacionados con redacción desde la perspectiva del texto. También ofrece información sobre el proceso de investigación y su planteamiento escrito. Cada uno de los enlaces del sitio ofrece un interés directo al estudiante. Los temas más relevantes y prácticos, como la redacción del curriculum vitae o las normas de citación bibliográfica aparecen en la primera página destacadas. El sitio muestra una conciencia clara sobre las herramientas que necesita un estudiante en el momento; no trata de abordar teóricamente el proceso de escritura, sino de ofrecer temas prácticos de consulta.

4.6. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura

La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura fue creada el 5 de junio de 1995, como parte de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina. El acuerdo fue

tomado por la Universidad del Valle de Cali, Colombia, la Universidad de Buenos Aires de Argentina, el Instituto Caro y Cuervo de Santafé de Bogotá y la Universidad Católica de Valparaíso de Chile. La Universidad del Valle fue designada como la sede principal.

La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura se crea con el fin de promover una mejor educación en América Latina y se basa en una red de cooperación institucional internacional que desarrolla un trabajo académico-investigativo, principalmente en el ámbito universitario. Su objetivo principal es promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo.

Específicamente, la Cátedra persigue la renovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, de manera que se incida en la apropiación que hacen de estas los maestros, los alumnos y las instituciones. Se conciben estas habilidades como los ejes de un desarrollo en la capacidad de aprendizaje de los individuos. Se propone lograr los objetivos a partir de:

- los avances recientes de la lingüística en relación con los estudios discursivos, la lingüística textual y la semántica cognoscitiva y sus relaciones con los procesos pedagógicos, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de estrategias de comprensión analítica y de producción escrita intencional.
- la búsqueda, a todo nivel, de un mayor dominio de la lengua materna mediante el desarrollo de estrategias comunicativas que permitan hacer frente a la cultura estratégica actual.
- la búsqueda de una mayor incidencia del discurso escrito en los procesos cognoscitivos de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.
- el mejoramiento de la calidad del docente y la renovación de su formación inicial,

mediante el desarrollo de estrategias innovadoras relacionadas con el discurso.

- el intercambio de conocimiento a través de encuentros y seminarios nacionales e internacionales y la cooperación interinstitucional.

Sus principales líneas de actividad se desarrollan en función de otros investigadores y educadores, por ejemplo, por medio de programas de intercambio, asesorías y mantenimiento de programas académicos, apoyo a investigadores, creación y promoción de programas de mejoramiento docente y el mantenimiento de un proceso de producción de publicaciones. La Cátedra mantiene un sitio web en el que ofrece información sobre sus actividades, y en el que se puede acceder a obras académicas escritas por sus miembros o por académicos invitados. Por otra parte, tiene una línea de publicaciones editorial y apoya programas académicos de posgrado en áreas relacionadas. Actualmente ningún país de América Central está integrado.

A partir del trabajo investigativo en nociones lingüísticas modernas sobre la cognición y el lenguaje, la Cátedra UNESCO desarrolla el Plan Hermes, dirigido a la enseñanza de la lengua materna en la universidad. A partir de la noción del uso funcional y social del lenguaje, este plan desarrolla tres ejes de acción:

- exponer a los estudiantes de forma gradual a discursos escritos de distintos géneros discursivos y cada vez más elaborados, para incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.
- tomar en cuenta para este acercamiento nociones de lingüística textual sobre la construcción del texto escrito (enunciativo, micro, macro y superestructural) relacionados con la diversidad de la organización discursiva (narrativa, expositiva, explicativa y argumentativa).
- crear una propuesta didáctica basada en talleres de motivación, de análisis, de reconstrucción y de composición del discurso escrito.

El plan desarrolla una propuesta de dos niveles para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción de textos escritos en la universidad. Esta propuesta está conformada por dos cursos de desarrollo de competencias (estos se tomarían en el primer año universitario) y por un tercer curso de acompañamiento para la redacción de su trabajo final de carrera (ubicaría al final del plan de estudios y se adaptaría a la necesidad del estudiante). Los dos cursos iniciales se basarían en el acercamiento gradual a distintos tipos de texto y desarrollarían temáticas que agruparían a los alumnos por su interés. Se caracterizarían de la siguiente manera:

- Curso 1: busca el desarrollo de una competencia analítica en relación con textos generales. Mostraría los distintos niveles de construcción del texto, enfatizaría la relación de la estructura semántica con textos narrativos y expositivos, mostraría la construcción de una “textualidad cohesiva” del texto, la estructura global y el desarrollo funcional de los discursos. El curso se desarrollaría a través de una propuesta didáctica basada en talleres de motivación, de análisis, de reconstrucción y de composición.
- Curso 2: busca el desarrollo de una competencia argumentativa oral y escrita en relación con textos que privilegien la organización explicativa y argumentativa. Se insistirá en las diversas tipologías de la vía explicativa (comparación, problema/solución, seriación, causa/consecuencia, descripción). Se insistirá en la apropiación de las características de la estructura semántica del esquema argumentativo para lograr debates de tipo dialéctico y crítico que buscan la resolución razonada y dialogada de conflictos. Se expondrá al estudiante no sólo a la identificación de estas secuencias argumentativas sino también a su elaboración. El curso también se plantea como taller.

El Plan Hermes supone su posible adaptación a nuevos contextos universitarios y

trata de resolver algunas de las críticas más comunes en relación con la enseñanza tradicional de la escritura.

6. Enseñanza de la escritura en la universidad: un reto a corto plazo

Tal como lo señala Sánchez Avendaño (2006), los programas de cursos universitarios sobre redacción persisten en los mismos paradigmas y los mismos acercamientos al proceso de escritura. En relación con las observaciones realizadas por el profesor Sánchez, a continuación tomaremos como caso específico el del Instituto Tecnológico de Costa Rica.⁶

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (en adelante, ITCR) es una institución pública de enseñanza superior enfocada principalmente a la graduación de cuadros especializados en ingeniería, tecnología y administración de empresas, según un esquema científico y técnico. Esto supone una especialización de los cursos de escritura en los ámbitos del discurso científico y tecnológico. Actualmente es la única entidad de su naturaleza en Costa Rica que incluye, como requisito obligatorio para todos sus estudiantes, un curso de expresión escrita.⁷

Si se realiza un análisis de estos programas, se tiene que, en primer término, muestran un énfasis significativo en el discurso científico y técnico y en un intento de “alfabetizar” al estudiante en un discurso nuevo y, probablemente, poco familiar para él. Este enfoque se muestra claramente en los objetivos, en los contenidos, en la bibliografía recomendada. Existe una búsqueda explícita de vincular los conocimientos aprendidos en el curso con el entorno laboral, de manera que el estudiante logre, tras egresarse, insertarse apropiadamente en su medio y mostrar un dominio lingüístico que lo acredite como un profesional calificado.

En segundo lugar, los cursos integran estrategias para desarrollar habilidades de lectura y escritura y se dedica un espacio importante al análisis y la producción de textos técnicos (suponiendo también una comprensión profunda de la tipología de los textos y sus usos específicos). Asimismo, como un elemento significativo,

siempre se enuncia la incorporación de recursos tecnológicos en los cursos.

En cuanto a los contenidos, el curso de Comunicación Escrita incluye varios ejes importantes. El primero corresponde a la lectura y sus estrategias. Paradójicamente, el curso incluye la lectura de textos literarios y científicos. Otro gran eje temático es el que promueve el uso de recursos de computación para la producción de documentos (específicamente para la generación de tablas, cuadros, gráficos o para la corrección automatizada del texto). Se incluyen también estrategias de búsqueda de información y de manejo bibliográfico. Se incluye un apartado sobre el método científico, los procesos de diseño en ingeniería, elementos de estadística y la teoría de la creatividad. Finalmente, una unidad dentro de esta ambiciosa propuesta temática es el proceso de producción escrita, que toma en cuenta el planeamiento, los órdenes de la información, la puntuación y lo que se denomina “control de inconsistencias”.

En contraste, el curso de Comunicación Técnica incluye un énfasis en el concepto de comunicación técnica. Plantea un interesante enfoque comunicativo, pues analiza los elementos esenciales de la comunicación técnica (audiencia, propósito, entorno comunicativo, mensaje) y el origen, la organización y la producción de la comunicación (selección y definición del tema, asunto, propósito, análisis de la audiencia y del entorno comunicativo). Dedicar un tiempo importante a las nociones de organización del discurso y al uso de mapas conceptuales. Incluye también el apartado de los recursos computacionales. En relación con la producción de los documentos, indica que se estudiarán aspectos gramaticales de la producción del texto escrito: orden de ideas, uso de la puntuación, aplicación de reglas gramaticales de uso difícil. Finalmente, incluye también información sobre el análisis de problemas y la generación de soluciones, que permite explicar la tipología de textos, en la que se incluyen cartas, memorandos, currículos, propuestas, informes técnicos, informes de avance e instructivos.

La bibliografía de los cursos incluye varias obras enfocadas de comunicación científica y redacción técnica y, como base para la enseñanza

del proceso de escritura, se incluyen una o dos obras de tipo normativo (a saber, el *Curso fundamental de gramática castellana* de Jézer González (1999) y algunas notas técnicas del profesor Gabriel Vargas (1996; 2002)).

Como puede desprenderse de esta descripción, si bien los cursos parecen tener un objetivo claro y, se podría decir, de índole superior, este objetivo parece diluirse en un cúmulo de contenidos, métodos y recursos ampliamente heterogéneos. Parece que, en el fondo, los cursos pretenden abordar al mismo tiempo varios frentes. Indudablemente, y dada la naturaleza misma de la institución, la existencia de un espacio en el que el estudiante se apropie a cabalidad del discurso de su profesión, un espacio que lo “alfabete”, es primordial. Sin embargo, los cursos pretenden abordar también nociones teóricas científicas, enseñar el proceso de escritura, mostrar la tipología de los textos técnicos y, además, producirlos.

En este panorama complejo, deben tomarse dos matices que sí han sido reconocidos por las corrientes de *Escribir en las disciplinas* y *Escribir en el currículum*. En primer lugar, un profesor de lengua que no se ha especializado en un discurso profesional específico, carece él mismo del manejo discursivo que supuestamente debe enseñar a sus alumnos. Desde la perspectiva del alumno, un estudiante que recién ingresa a la universidad tampoco ha estado suficientemente expuesto al manejo discursivo de su profesión, ni ha creado aún la formación necesaria que le permita analizar los problemas de su entorno desde la visión de mundo de esa profesión, por lo que difícilmente podrá generar con eficiencia y control un documento técnico de su especialidad. Sin tomar en cuenta estos aspectos, una materia de “alfabetización” impartida por profesores que no son del área (suponiendo que sean profesores que no han dedicado tiempo a la apropiación del discurso del otro) y que es recibida por un estudiante que acaba de comenzar sus estudios, es más un ensayo que un curso de carrera.

La situación se vuelve aún más compleja si se toma en cuenta que las profundas deficiencias en las habilidades de escritura de los estudiantes costarricenses son, justamente, las de los estudiantes del ITCR. Esto supone que, al tiempo

que se deben abordar en el curso todos los contenidos descritos arriba, el profesor debe lidiar también con el “estado de producción escrita del alumno” (sin mencionar que los grupos son, en promedio de cuarenta estudiantes y que, a pesar de la idea de incorporar recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases, se trabaja en el aula sin computadoras). Todas las condiciones parecen ir en contra de un verdadero aprovechamiento del curso.

Este, que es el caso del ITCR, puede ser aplicable a otras universidades que aborden el problema de la escritura desde perspectivas semejantes. Para crear una propuesta, en vínculo con lo planteado por Sánchez Avendaño (2006: 241) y también a la luz de las experiencias descritas en los apartados anteriores, deberían, según nuestro modo de verlo, tomarse en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Un reconocimiento claro de que el problema en la producción escrita de los estudiantes (en este caso, universitarios) debe ser abordado de manera puntual, específica, sin otras pretensiones y generando condiciones distintas a las aplicadas hasta el momento.
- Un reconocimiento de que las distintas destrezas lingüísticas que una persona adulta debe dominar para desempeñarse adecuadamente en su vida cotidiana son variadas y heterogéneas, por lo que también variada y heterogénea debería ser la oferta de la universidad para desarrollarlas.
- Un reconocimiento, por parte de las entidades institucionales, del papel que juega el dominio lingüístico en el desempeño profesional y los contextos sociales actuales; de ahí, una revalorización de los espacios y los profesionales involucrados en su desarrollo.
- Un reconocimiento de los avances científicos en relación con toda la comprensión que se tiene sobre la escritura (su naturaleza, sus propiedades, sus características) y, de ahí, una aplicación concreta, racional y planificada en estrategias didácticas alejadas de la visión normativa.

- Un alejamiento de las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, hacia nuevos modelos y hacia la optimización de los recursos que permita abordar de manera más eficiente las demandas de las instituciones educativas, pero que comience a solucionar, de manera más específica, los problemas existentes. Esto supone, también, realizar un intento por incorporar recursos tecnológicos en la enseñanza, que vayan más allá del uso de procesadores de texto.

7. Conclusiones

Algunas instituciones, como las reseñadas en este artículo, son conscientes del papel de la escritura como el eje fundamental del desarrollo de la actividad académica a lo largo de la carrera de un estudiante. No constituyen materias accesorias o complementarias, por el contrario, la escritura y el desarrollo de sus habilidades sustenta la vida académica y crea al profesional.

La existencia de paradigmas distintos sugiere que existen otras maneras de distribuir los recursos y supone un reto para los centros que siguen generando los mismos espacios ya conocidos. En este sentido, cambiar el enfoque puede ser una manera de cambiar el problema y las universidades deberían llevar la batuta en ese cambio. Por otra parte, se hace patente la urgencia de un reconocimiento social amplio de la importancia de la eficiencia lingüística, lo que significa que se asignen recursos que faciliten llevar a cabo estos ajustes.

Afortunadamente, según las fuentes analizadas para la escritura de este documento, la preocupación por este tema es generalizada y varios investigadores están creando, desde sus distintas posiciones, alternativas. Estas alternativas no deben hacerse esperar por mucho tiempo.

8. Notas

1. La bibliografía sobre la enseñanza de la escritura en la escuela primaria es abundante; no así la bibliografía sobre enseñanza de la escritura para adultos, principal foco de interés de este artículo.

2. Sánchez Avendaño (2004) revisa detalladamente el pensamiento de Vicenzi, que constituye referencia obligada de cualquier propuesta que quiera renovar la enseñanza de escritura en el país.
 3. Sánchez Avendaño (2004: 225) indica que se podría considerar que, por sus planteamientos novedosos y objetivos, la obra de Quijano López debería catalogarse junto a la de Hernández Poveda.
 4. Para una revisión completa de las distintas concepciones que subyacen a la enseñanza de la escritura en los cursos de redacción en Costa Rica, ver Sánchez, Carlos. 2004. Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto.
 5. “Escribir en las disciplinas” es una corriente teórico-metodológica que supone que la enseñanza de la escritura debe desarrollarse desde y en las distintas disciplinas que abordan los distintos escribientes, de manera que el proceso por el que estos se apropian de su “discurso” es el mismo que les permite apropiarse de las habilidades propias de su especialidad (Carlino, 2005).
 6. La elección obedece a que la autora forma parte de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de esta institución desde el año 2004. Esta Escuela es la encargada de impartir los cursos de escritura a todos los estudiantes que ingresan. En este caso, la tomamos como modelo y también por la búsqueda de aplicación que las reflexiones aquí esbozadas deberían tener en un caso concreto.
 7. Estos cursos de expresión escrita son: Comunicación Técnica, Comunicación Escrita, Comunicación Científica y Documentación Técnica. En este artículo incluimos únicamente el análisis de Comunicación Técnica, Comunicación Escrita pues son los cursos obligatorios para estudiantes de primer año de la universidad.
- 9. Referencias**
- Carlino, Paula. 2002. Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (2), 57-67.
- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Segunda reimpresión. El Salvador/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Cassany, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Council of Writing Programs Administrators. 2008. Visitado el 19 de agosto del 2008 en <http://www.wpacouncil.org/>
- Elbow, Peter. 1998. *Writing without teachers*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- González Picado, Jézer. 1999. *Curso fundamental de gramática castellana*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Lieberman, Anne y Word, Diane. 2002. Redes formativas. *Cuadernos de pedagogía*. 319, 38-42.
- National Writing Project. 2008. Visitado el 19 de agosto del 2008 en <http://www.nwp.org/>
- National Writing Project y Nagin, Carl. 2006. *Because writing matters. Improving Student Writing in Our Schools*. 2a. Ed. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Princeton Writing Program. 2008. Visitado el 19 de agosto del 2008 en <http://web.princeton.edu/sites/writing/>
- Rodino, Ana María y Ross, Ronald. 2001. *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: un estudio de lingüística aplicada*. Tercera reimpresión. San José: EUNED.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2004. Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa

Rica. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30 (1): 219-246.

Sánchez Avendaño, Carlos. 2005. Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31 (1), 267-295.

The Purdue Online Writing Lab. 2008. Visitado el 19 de agosto del 2008 en <http://owl.english.purdue.edu/>

Vargas Acuña, Gabriel. 1996. *Ocho lecciones de ortografía*. 2 ed. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Vargas Acuña, Gabriel. 2002. *Habilidades básicas de redacción*. Ed. Digital. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Writing Studio, Duke University. 2008. Visitado el 19 de agosto del 2008 en <http://uwp.duke.edu/wstudio/>