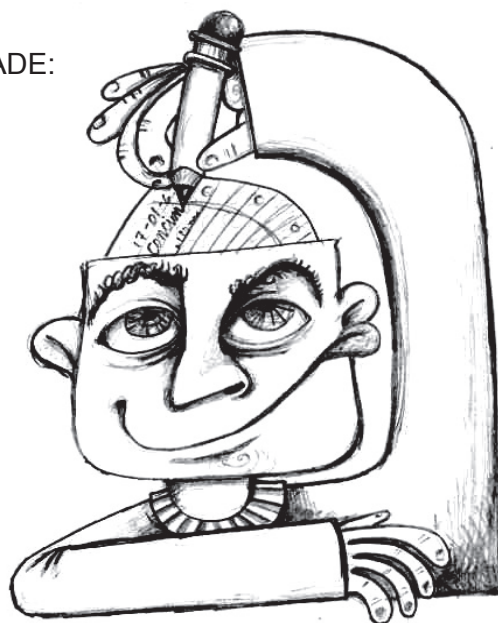


PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: ¿REPRODUCIR O TRANSFORMAR?

ACADEMIC WRITING, TRANSFORMATION OR REPRODUCTION?

PRÁTICAS DE ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE: REPRODUZIR O TRANSFORMAR?

MARÍA STELLA SERRANO DE MORENO
stelaser25@hotmail.com
stelaser25@hotmail.com
YOLIMAR DUQUE DE DUQUE
duquesyolim@hotmail.com
ALIX MADRID DE FORERO
madridalix@yahoo.es
Universidad de Los Ades.
Facultad de Humanidades y Educación.
Escuela de Educación
Mérída, edo. Mérida. Venezuela.



Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2011
Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2012

Resumen

El estudio se propuso analizar las prácticas de escritura favorecidas en las aulas universitarias y, en especial, las demandas de escritura que se hacen en las disciplinas del Ciclo Básico de Ingeniería de una universidad pública. La metodología contempla un estudio etnográfico aplicado a 16 profesores. La información obtenida se cotejó con los datos aportados por un grupo de 59 estudiantes que cursaban las asignaturas durante la investigación. Los resultados confirman la preminencia de tareas que se consideran potenciadoras del aprendizaje reproductivo. Las prácticas de escritura son propuestas que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información, más que construirla y transformarla. Se concluye que en la institución no se aprovecha el potencial epistémico que encierra la composición escrita.

Palabras clave: prácticas de escritura, géneros académicos, educación superior, ciencia y tecnología.

Abstract

This study aims at analyzing academic writing exercises made in the university, particularly, exercises made by public university students at their freshman and sophomore levels in various disciplines of engineering. It followed an ethnographic study in which sixteen university teachers were studied. Data collected was related with information elicited from fifty-nine students registered in the courses by the time of the research. Results show that academic writing is based on reproduction of contents. Exercises are limited to copy, reproduce, and establish information instead of constructing or transforming it. In conclusion, academic writing is not used as the potential tool it is for transforming knowledge.

Keywords: writing practice, academic genre, university education, science and technology.

Resumo

O estudo se propôs analisar as práticas de escrita favorecidas nas salas de aulas universitárias e, especialmente, as demandas de escrita que se faz nas disciplinas do Ciclo Básico de Engenharia de uma universidade pública. A metodologia contempla um estudo etnográfico aplicado a 16 professores. A informação obtida cotejou-se com os dados aportados por um grupo de 59 estudantes que cursavam as matérias durante a pesquisa. Os resultados confirmam a preeminência de tarefas que são consideradas impulsadoras da aprendizagem reprodutiva. As práticas de escrita que são propostas não vão mais longe de copiar, reproduzir e fixar informação, no lugar de construir e transformar. Conclui-se que na instituição não é aproveitado o potencial epistémico que abarca a composição escrita.

Palavras chave: práticas de escrita, géneros acadêmicos, educação superior, ciência e tecnologia.



INTRODUCCIÓN



ara aprender y formarse en la universidad los estudiantes tienen que estar en capacidad de interpretar y producir textos propios del campo disciplinar específico. Applebee (1984) destaca el papel de la escritura como actividad cognitiva especialmente implicada en la promoción de procesos de pensamiento. De ahí que, el estudio se propone identificar y analizar la naturaleza de las prácticas de escritura que se favorecen en aulas universitarias, en especial las demandas de escritura que se hacen a los estudiantes en las diversas disciplinas del currículo del Ciclo Básico de las carreras de Ingeniería de una institución universitaria.

Las prácticas de comprensión y composición textual en el ámbito universitario se conciben desde la *alfabetización académica* (Carlino, 2002, 2005, 2006; Marín, 2005), que implica comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y suponen un trabajo intencional de los docentes. Así mismo, existe un interés creciente por cuestiones como la escritura epistémica y su papel en el pensamiento (Carlino, 2006; Miras, 2000; Wells, 1987) y la escritura crítica o escribir para aprender (Bazerman & Russell, 2003). Nuestra intención se centra en mostrar cómo la lectura y la escritura podrían constituirse en instrumentos poderosos para la construcción del conocimiento y para aprender en las disciplinas.

1. OBJETIVOS

El estudio se propone:

1. Comprender cuáles son las concepciones que manejan los profesores sobre la escritura académica en la universidad.

2. Identificar y analizar las prácticas de escritura que se favorecen en las aulas universitarias, en especial, las demandas de escritura que se hacen a los estudiantes en las diversas disciplinas del currículo del Ciclo Básico de carreras de Ingeniería de una institución universitaria.

2. BASE TEÓRICA

Potencialidad de la escritura en la estructuración del pensamiento

Olson (1998) en su análisis sobre el papel que la escritura, la lectura y la cultura escrita en general han desempeñado en la estructuración de la mente y en los cambios conceptuales, destaca los procesos cognitivos involucrados en la creación, almacenamiento y uso de artefactos y símbolos con funciones representacionales, es decir, los procesos y productos cuyos orígenes tienen que explicarse cultural e históricamente. Le asigna tanto poder a la escritura cuando sostiene que la cultura escrita contribuye a determinar los significados del mundo y a proporcionar definiciones para ellos, a transformar las ideas en hipótesis, inferencias, suposiciones que pueden luego transformarse en conocimiento. Agrega que estos procesos se logran gracias a la estructuración del discurso escrito, en primer lugar, transformando palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y, en segundo lugar, transformando la fuerza de un enunciado, su intencionalidad, en objeto de discurso. De este modo, el rasgo principal del pensamiento letrado es que trata de representaciones tales como afirmaciones, ecuaciones, mapas y diagramas y no del mundo en sí mismo. Todo puede usarse para representar, así, las palabras se usan para representar y no para nombrar. De ahí que Olson destaca la representación como una condición esencial del pensamiento letrado y sostiene:

Todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalización, descripción y juicio. El pensamiento es la representación consciente y la manipulación deliberada de estas actividades (...) El pensamiento letrado es el reconocimiento de una suposición *en tanto suposición*; es el reconocimiento de una inferencia *en tanto inferencia*, de una conclusión *en tanto conclusión*. Pero no es suficiente sólo reconocer la fuerza de un enunciado. Igualmente importante es ver la relación entre enunciados. Suposiciones, inferencias y conclusiones son enunciados que difieren sólo en sus grados de compromiso con la verdad (p. 308).

A criterio del autor citado, todas estas actividades relevantes para el pensamiento y para el avance del conocimiento, en parte derivan de la lectura y escritura

de textos, de sus interpretaciones y elaboraciones revisables sobre la base de la evidencia. Pero el lector debe aprender a saber cómo tomar el texto de diversos modos. Destaca el valor de la lectura crítica en el desarrollo de procesos de pensamiento. Para él la lectura crítica “es el reconocimiento de que un texto puede ser tomado en más de un modo, derivando las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos, para verificar esas implicaciones con la evidencia disponible” (p. 309).

La escritura: actividad epistémica

En el nivel epistémico la escritura conduce a dialogar con el propio pensamiento, con el pensamiento que va emergiendo de su activación, de las operaciones (inferencias, definición y verificación de hipótesis, comparaciones) que se realizan (Flower y Hayes, 1996) para transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) en el espacio del contenido y que definen el *qué decir*; y de las operaciones que definen el *cómo decir*; a partir de las representaciones que se hacen del texto y sus objetivos en el espacio retórico, y del pensamiento que ponemos en juego a medida que procedemos a reflexionar sobre lo que queremos expresar, en intensa relación con los pensamientos e ideas de otros textos que consultamos sobre el tema a escribir.

Por lo tanto, el uso que la persona hace de la escritura puede estar más cercano a la fijación de información, o bien a su elaboración. Puede, de acuerdo a lo planteado por Bereiter y Scardamalia (1985, 1987), desencadenar procesos reproductivos solamente, más próximos a “decir el conocimiento”, o bien, más constructivos, dirigidos a elaborar y pensar para “transformar el conocimiento”.

Por consiguiente, los procesos de aprendizaje de la lengua deben comprender experiencias que aborden las maneras de entender el dominio del lenguaje escrito, tanto en su función comunicativa e instrumental, cuya especificidad radica en la posibilidad de comunicar y registrar información escrita (Camps, 2006), como en su función *epistémica* (Emig, 1977, Wells, 2000), que contempla el dominio de lo escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia. El dominio de lo escrito en este nivel se concibe como una manera de usar el lenguaje para pensar, transformar y desarrollar el conocimiento. En estos términos Wray y Lewis (2000) sostienen: “El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa; es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza” (p. 15).

La escritura, desde una perspectiva epistémica, es concebida como instrumento de representación,

reelaboración y desarrollo del propio pensamiento, y, al mismo tiempo, “...como un instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorregulación intelectual” (Miras, 2000, p. 67). Esta investigadora sostiene, además, que “Se entiende de este modo que la producción escrita, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad” (p.67). Con esta misma mirada la percibió Olson (1998), quien afirma “la escritura contribuye no sólo a nuestra comprensión del mundo sino también de nosotros mismos” (p. 17), de cómo conocemos y de cómo comprendemos la realidad.

Esta visión de la escritura nos conduce a entenderla muy ligada a la actividad reflexiva del sujeto como escritor, en la medida en que lo conduce a problematizar sobre lo que escribe (Pérez, 2008). Escribir reflexivamente supone ir más allá del dominio de estrategias de composición, se relaciona con la capacidad de leer como un escritor, de releer de manera estratégica para identificar aspectos confusos y contradictorios. La escritura, concebida de este modo, tiene la potencialidad, como lo afirma Carlino (2006) “de ser una forma de estructuración del pensamiento, que lo devuelve modificado” (p. 27).

3. MÉTODO

El estudio, de naturaleza *cualitativa y de carácter exploratorio*, se orientó bajo el Método Etnográfico, el cual se centra en la descripción y comprensión del fenómeno estudiado al recoger la información necesaria mediante instrumentos como: cuestionario exploratorio a los profesores para indagar sobre qué se escribe en las aulas universitarias seleccionadas, revisión de los programas de estudio y entrevistas a los informantes (docentes y estudiantes). La muestra intencional la constituyó 16 Profesores (7 del sexo femenino y 9 de sexo masculino) con edades entre 29 y 38 años que laboran en asignaturas diversas del Ciclo Básico de Ingeniería, con experiencia menor de diez años en la universidad y que manifestaron su interés de participar en el proyecto y de realizar un seminario de formación en el área de la alfabetización académica. A fin de preservar la confidencialidad de la información, se usó un seudónimo para identificarlos.

Así mismo, para caracterizar las prácticas de escritura académica que se realizan en la carrera, se co-tejó la información ofrecida por los docentes con los datos aportados por un grupo de 59 estudiantes quienes cursaron, durante el periodo semestral A y B - 2010, las asignaturas que formaron parte del estudio.


Tabla 1. Identificación de los profesores participantes

Profesor (Seudónimo)	Ed/Sex/ Años serv.	Grado Académico	Asignaturas que enseña
1-ISALINA	34/F 2 años	Licenciado en Educación	Métodos y Técnicas de Investigación
2- NORLYS	29/F 1año	Licenciada en Idiomas Modernos	Inglés I y II
3- MARYB	32/F 2 años	Ingeniero mecánico	Sistemas de Representación 10 y 20
4- BEALIMMA	39/F 1 año	Licenciada en Química	Química 11
5. - ALERMING	36/M 2 años	Químico	Química 11 y Laboratorio de Química
6- MILGRE	29/F 3años	Químico	Química 11 y Química Inorgánica
7- JIMENLO	34/M 3años	Matemático	Cálculo 10 y Cálculo 40
8- FRANCOALI	36/M 3 años	Ingeniero Mecánico	Mecánica Racional 10 y Mecánica Racional
9- ALONVIC	32/M 2 años	Ingeniero Civil	Cálculo
10- ROSSIAMADA	30/F 3 años	Licenciada en Educación	Lenguaje y Comunicación I
11. SAMIRA	31/F 2 años	Licenciada en Educación	Lenguaje I y II
12. CARMINELO	34/M 5 años	Físico	Física II, Física 21 y Laboratorio de Física
13. CARÑALVER	35/M 2 años	Ingeniero de Sistemas	Programación I y II
14. EDUAR	33/M 2 años	Ingeniero Civil	Sistemas de Representación
15. LOUISHER	35/M 3 años	Ingeniero Civil	Sistemas de Representación 10
16. OSCARIZ	36/M 1 año	Arquitecto	Sistemas de Representación 10

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de los resultados preliminares se presenta atendiendo a tres preguntas de investigación que nos planteamos en el presente estudio:

- ¿Cuáles son las concepciones de los profesores sobre la escritura académica en la universidad?
- ¿Cuáles son las demandas que se hacen a los estudiantes para escribir y aprender en las disciplinas?
- ¿Cuáles son las prácticas de escritura académica que efectivamente se realizan en las disciplinas?

A continuación se exponen los resultados correspondientes a cada pregunta.

4.1. ¿Cuáles son las concepciones de los profesores sobre la escritura académica en la universidad?

Esta pregunta permite mostrar el conjunto de ideas y representaciones que tienen los profesores participantes acerca de qué es escribir en la universidad, para qué sirve y cuáles son las operaciones que se deben realizar cuando se escribe.

La concepción que subyace en la mayor parte de los profesores remite a la escritura como un medio para plasmar ideas y expresar conocimientos. *“Escribir es plasmar ideas y pensamientos siguiendo normas ortográficas y de puntuación, escribir es plasmar la información de tal manera que otros puedan acceder a ella en un momento dado”* (BEALIMMA). Para los profesores NORLYS y LOUISHER escribir igualmente *“significa plasmar ideas, pensamientos, opiniones propias; plasmar en un código universalmente conocido, lo que pienso, declaro o descubro, siguiendo normas”*. MILGRE también la concibe como *“un medio para expresar nuestras ideas y conocimientos”*. Para SAMIRA escribir *“es representar gráficamente con palabras las ideas tomando en consideración reglas para*

dar coherencia y cohesión”. Sólo una profesora, MARYBY, reconoció que la escritura tiene una significancia en el aprendizaje de su disciplina, lo que se refleja en las capacidades académicas de sus estudiantes: *“Escribir en mi materia es útil para el estudiante mostrar en láminas lo que está representando y demostrar su habilidad de percepción espacial y su capacidad de abstracción”*. Por su parte, ocho (8) de los dieciséis docentes consultados, admiten conferirle a la escritura un uso exclusivo como estrategia de evaluación, al concebirla como un medio para expresar conocimientos y dar cuenta de lo aprendido.

La investigación encontró también que la totalidad de los docentes consultados piensa que el acto de escribir es instantáneo y lineal, no amerita volver varias veces sobre un mismo escrito. En ese sentido creen que las tareas pueden resolverse en cortos lapsos de tiempo y luego de un primer y único esfuerzo (no se elaboran ni revisan borradores de los textos, por ejemplo). Además saber escribir se reduce a atender los aspectos formales de la escritura en lugar de considerar los parámetros discursivos como la situación de comunicación, los propósitos del enunciador, las necesidades de los destinatarios, los géneros textuales específicos que se quieren producir según el área disciplinar y las convenciones propias en los modos de leer y escribir de cada asignatura.

Las respuestas de este grupo de profesores universitarios muestran el escaso reconocimiento sobre el valor de la escritura como herramienta para el conocimiento de las disciplinas fundamentales en la formación profesional de los estudiantes y, por consiguiente, para la transformación del pensamiento. La mayor parte de los docentes destaca el papel expresivo, comunicacional y de registro de la escritura pero dejan de lado su rol en la actividad cognitiva del estudiante, para la creación y aprendizaje de conocimientos y desarrollo del pensamiento. Esto hace pensar la ausencia en su trabajo de aula de experiencias pedagógicas que exijan el uso de la lengua escrita en su función epistémica (Castelló, 2002; Miras, 2000).

Tabla 2. Concepciones de los profesores sobre la escritura académica

Categorías Escribir es...	Profesor de Asignaturas	Frecuencia
Plasmar ideas, pensamientos, opiniones.	Química 11, Inglés I y II, Sistemas de representación I, Química inorgánica	4
Medio para expresar conocimientos	Química inorgánica, Laboratorio de Química, Cálculo 10 y Cálculo 40, Mecánica Racional 10, Física II, Física 21, Laboratorio de Física	5
Representar con palabras las ideas, siguiendo reglas	Lenguaje I y II, Lenguaje y Comunicación I, Métodos y Técnicas de Investigación	3
En mi disciplina es el instrumento para explicar representaciones y demostrar percepción espacial y abstracción	Sistemas de representación 10 y 20	1
Demostrar por escrito lo aprendido	Programación I y II, Sistemas de representación	3



El hecho de concebir la escritura como un acto poco complejo, de mera transcripción o registro de un saber, el cual depende muy poco del contexto y del área disciplinar específica en que ocurre y cuyas tareas, en la universidad, pueden resolverse de manera rápida, explica el por qué se dedica tan poco tiempo a escribir en las aulas de clase y el por qué no se ofrecen mayores orientaciones a los estudiantes sobre sus labores de composición.

Vale la pena mencionar que las posturas de estos educadores venezolanos no se diferencian de las suposiciones más difundidas en las universidades latinoamericanas y, en especial, las argentinas, según explica Carlino (2004), en la cuales se asume el redactar como una habilidad básica que ha debido aprenderse antes de ingresar a los estudios superiores. En estos centros se entiende el escribir como una labor instantánea, simple, lineal, transferible a cualquier situación, la cual no está sujeta a la especificidad y complejidad propia de cada disciplina.

Escribir es...

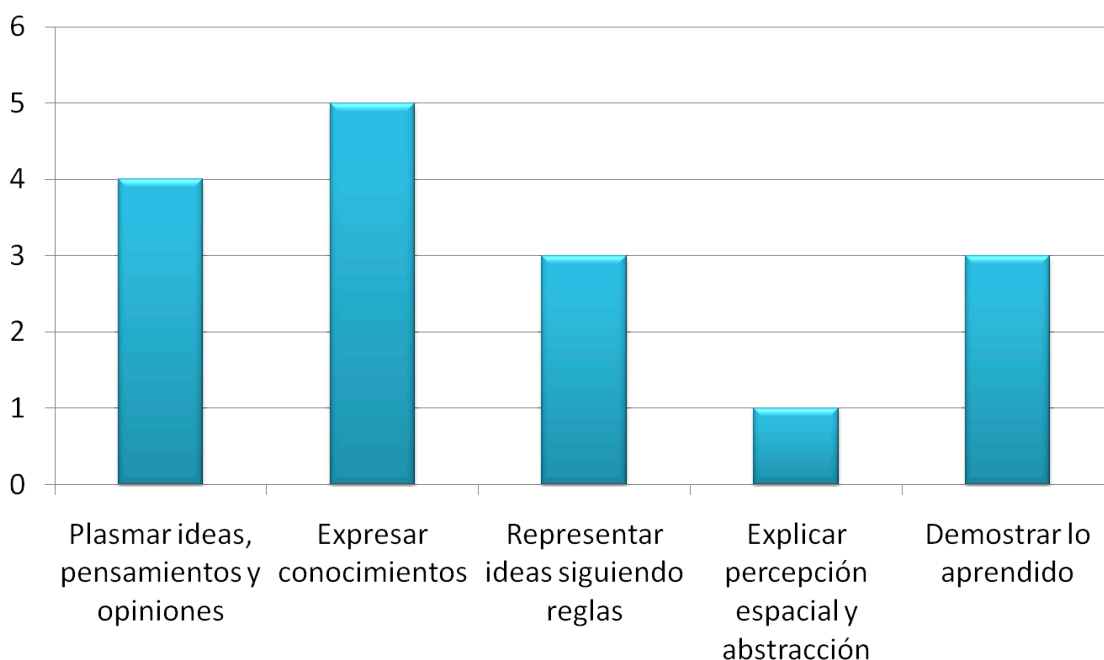


Figura 1. Concepción de los profesores sobre qué es escribir

4.2. ¿Cuáles son las demandas que se hacen a los estudiantes para escribir y aprender en las disciplinas?

Indagar sobre las demandas que se hacen a los estudiantes para escribir conduce a comprender varias situaciones: a) qué se les solicita escribir; b) qué es lo

que los profesores universitarios requieren que hagan los estudiantes al componer los textos solicitados y c) qué condiciones deben reunir los escritos para valorarlos como adecuados a la tarea encomendada, a decir de los profesores.

a) ¿Qué se solicita escribir?

Tabla 3. Qué se solicita escribir y frecuencia de la exigencia de los profesores

	Nunca	Poco	Al comienzo del curso	En algunos temas	Durante todo el curso	No indicó
Redacción de ensayos	1	0	0	0	1	0
Toma de apuntes	0	0	0	1	2	0
Escritura de láminas	0	0	0	0	1	0
Producción trabajos escritos y reportes	0	0	0	1	1	0
Análisis de temas de interés	0	0	1	0	0	0
Resolver guías y ejercicios	0	0	0	0	2	0
Interpretaciones de lecturas	0	1	0	0	1	0
Investigaciones escritas	0	0	0	0	1	0
No indicó	0	0	0	0	0	3

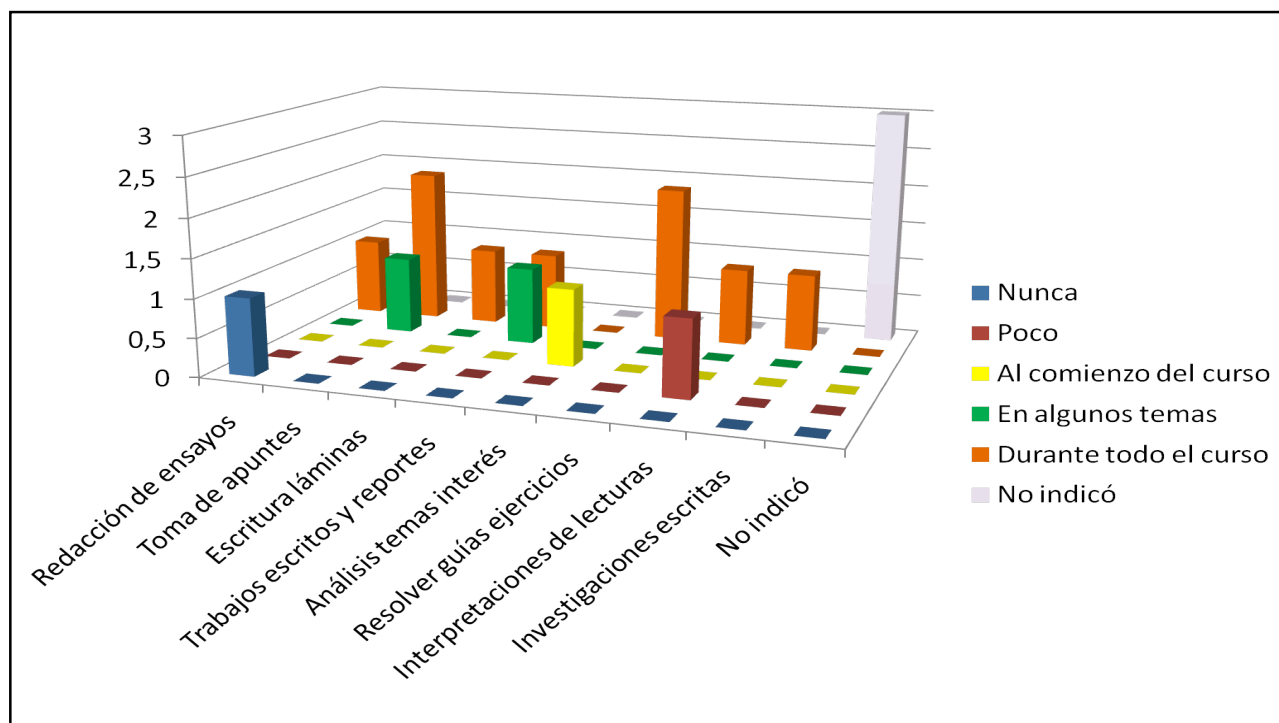

Figura 2. Demandas de la tarea de escritura según la frecuencia de exigencia de los profesores



Tabla 4. ¿Qué escriben los estudiantes en las aulas del Ciclo Básico según demandas de profesores?

¿Qué se escribe?	Apuntes	Interpretaciones de la lectura	Explicaciones sobre qué representan las láminas	Ensayos	Informes de Investigación	Análisis	Exámenes	guías ejercicios	mapas mentales
Total	7	2	1	2	2	2	10	2	2

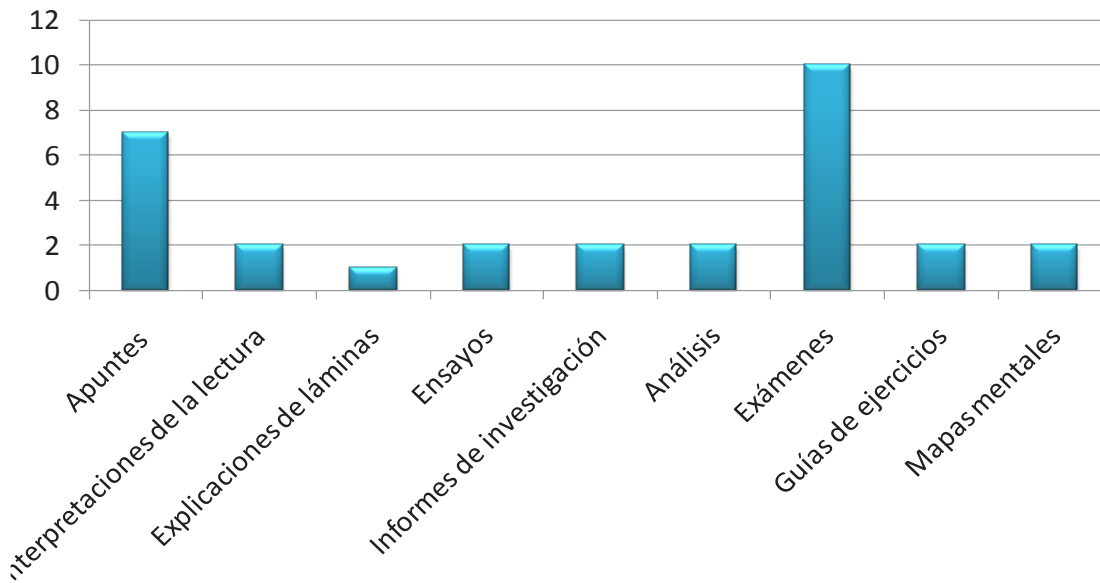


Figura 3. ¿Qué escriben los estudiantes según demandas de los profesores?

b y c) ¿Qué es lo que los profesores universitarios requieren que hagan los estudiantes al componer los textos? y ¿Qué condiciones deben reunir los escritos para valorarlos como adecuados?

Sobre estas dos interrogantes se encontró lo siguiente:
Las Tablas 3, 4 y 5 presentan las demandas o requerimientos que, sobre la actividad de escritura los profesores hacen a los estudiantes, durante su proceso de aprendizaje.

Tabla 5. ¿Qué se requiere que hagan los estudiantes al componer los textos y qué condiciones deben reunir los escritos?

¿Qué se les requiere al componer? ¿Qué condiciones deben reunir los escritos?	Responda al texto solicitado (ensayo, informe, guía de ejercicios, apuntes)	Aspectos normativos: (<i>ortografía, puntuación y bien presentado con márgenes</i>)	Claridad en las ideas (<i>sean claros, se entiendan</i>)	Cumplir con la tarea y con cantidad de páginas (<i>no sean muy extensos y lleven bibliografía</i>)
Total	5	15	7	12

Los datos muestran que en la universidad se les exige a los estudiantes que escriban muy poco y, cuando las tareas de producción tienen lugar, no se les enseña cómo es que deben proceder para componer esos textos especializados como miembros de las comunidades discursivas de las disciplinas.

Según el testimonio de los profesores entrevistados, las actividades de escritura utilizadas con mayor frecuencia en los cursos, durante todo el semestre, son la escritura de apuntes y la resolución de guías de ejercicios matemáticos. Se trata de actividades sencillas más vinculadas a la copia, una; y al análisis lógico matemático, la otra, que, tal como se plantean a los estudiantes, pocas veces conducen al análisis lógico de los problemas para aplicar procedimientos que lleven a soluciones, a lo que se agrega que en el plano discursivo y de la composición escrita, no exigen a los estudiantes de un mayor trabajo intelectual. Sólo dos profesores dijeron solicitar la producción de trabajos escritos a lo largo del semestre y uno de ellos mencionó el ensayo como un tipo de texto requerido siempre. Sin embargo, la mayoría se inclinó por los textos donde la escritura ocupa un papel reducido.

La tabla 5 revela cuáles son las exigencias que los profesores hacen a los estudiantes al escribir. Nótese que la mayor exigencia descansa en que los estudiantes produzcan textos con corrección ortográfica y de puntuación, que sean claros en lo que dicen y que atiendan a otros aspectos formales como que estén bien presentados y con márgenes. Solo siete de 16 profesores señalaron como aspecto importante la claridad en las ideas y cuatro señalaron como exigencia importante atender al tipo de texto solicitado, mientras que una gran mayoría planteó como exigencia que los estudiantes cumplan la tarea, incluyan bibliografía y se ajusten a la cantidad de páginas que se indicó.

Como vemos, estos requerimientos son superficiales, no ligados a la esencia misma de lo que significa escribir para componer; son más bien requisitos lejanos de lo que deben ser los aspectos discursivos y retóricos que los estudiantes deben considerar en su proceso de componer

adecuados textos académicos, tales como: la estructuración del texto según el propósito de escritura y el género a producir, la profundidad en el tratamiento del tema, el manejo conceptual adecuado al tema y a la disciplina para evitar ambigüedades de sentido; la organización que hay que darle a las ideas para atender al significado que se desea comunicar y para lograr el desarrollo de la progresión temática coherente, es decir, según la finalidad del texto, su productor debe preocuparse por la construcción adecuada de las secuencias textuales: narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006), por ejemplo: la defensa de una tesis con sus correspondientes argumentos; la diferenciación de las ideas propias de la palabra ajena: citas textuales, indirectas (Serrano y Villalobos, 2006, 2008). En cuanto a los párrafos, la construcción de oraciones y enunciados, controlar la presencia de incisos que no conduzcan al abuso de oraciones subordinadas; la construcción y el uso adecuado de conectores para la cohesión de las ideas a nivel micro dentro de cada párrafo (García, 2005) y, finalmente, el uso adecuado de los tiempos verbales y de la enunciación (Calsamiglia, en Lomas y Osoro, 1997).

Son estos algunos de los aspectos más importantes que los profesores de las disciplinas debemos requerir a los estudiantes en el proceso de composición. Son también los aspectos sobre los que hay que trabajar con los estudiantes durante la construcción de géneros académicos (Bajtín, 1982) específicos al campo de estudio y la revisión de sus producciones para ayudarlos a identificar conscientemente sus dificultades y progresivamente apoyarlos en su tarea de enfrentar las exigencias propias de la escritura en el contexto de la profesión. Por consiguiente, este proceso requiere de experiencia en escritura por parte del profesorado de las diversas disciplinas, para que pueda estar en condiciones de ofrecer un adecuado acompañamiento a sus estudiantes, pues sin esta experiencia no es posible convertir la escritura en una aliada estratégica para el desarrollo cognitivo, para la construcción del conocimiento y “como un instrumento de representación, reelaboración y desarrollo del propio pensamiento” (Miras, 2000, p. 35).



Por otra parte, las demandas de escritura mencionadas guardan relación con las respuestas que un grupo de 25 estudiantes (42 por ciento) de una muestra total de 59, ofreció a la pregunta ¿para qué se escribe en la universidad? Para estos jóvenes la principal y casi única función de la escritura en la educación superior estriba en el registro y copia de información para su revisión posterior cuando se estudia para los exámenes. “Escribir sirve para recordar lo que el profesor explica en clases”, señaló, por ejemplo, 2 AYRL. Así mismo, 14 OJCV expresó “en la universidad realmente escribes para acordarte qué viste en clases”.

Otro grupo de 6 estudiantes considera que la escritura, en el caso de los ingenieros, se emplea primordialmente para plantear enunciados de problemas y resolver ejercicios matemáticos. En ese sentido, entre los estudiantes prevalece una visión de la escritura instrumental. Ésta se asocia a la copia de apuntes, la resolución de ejercicios y la transcripción de textos. Tanto los docentes como los estudiantes están lejos de concebir la escritura con un sentido epistémico y transformador. No hay duda de que una práctica pedagógica poco favorecedora de los procesos de escritura reproduce en los jóvenes una idea bastante restringida acerca de la relevancia de este proceso para el conocimiento.

Después de la toma de apuntes, los tipos de textos que se proponen a los estudiantes escribir con más frecuencia son los informes y reportes de investigación. A estos le siguen, aunque muy esporádicamente en algunas cátedras, los ensayos.

Llama la atención que la mayoría de los profesores, cuando se les preguntó por los tipos de textos que pedía componer a sus estudiantes, se refirió a un grupo de ellos con expresiones genéricas como “trabajos escritos”, “investigaciones” y “exposiciones” sin especificar en concreto el género textual al cual remitían. Lo anterior evidencia una escasa preocupación por referirse a los escritos en términos de estructuras textuales específicas y diferenciadas dentro de las disciplinas, estructuras que son utilizadas en el campo profesional, y que son menester conocer y enseñar a los estudiantes.

Según revelaron los estudiantes encuestados, rara vez los profesores ofrecen orientaciones precisas para la composición de los escritos. La mayoría de las aclaratorias que los docentes hacen en clase se centran en los aspectos formales de la escritura, la presentación y la extensión. Los docentes piden que los trabajos que asignan “no sean tan largos”, “se entiendan”, “sean claros y en letra legible”, “tengan una correcta ortografía”, empleen “un buen vocabulario”, “cuenten con una buena bibliografía”. En ningún momento se evidencia preocupación por orientar el proceso mismo de composición: ayudar a los jóvenes a consultar fuentes, jerarquizar la información,

acopiar ideas, plantearse situaciones reales de comunicación, textualizar, revisar, elaborar borradores o piezas intermedias, atender a las exigencias propias de la disciplina en cuanto a los usos del lenguaje, entre otros.

Aun en nuestros recintos universitarios está ausente la idea de escritura estrechamente ligada a las prácticas discursivas de las disciplinas, las cuales varían de una disciplina a otra. Esta situación no ha sido todavía entendida por los profesores universitarios, de modo que se oriente a los estudiantes sobre cómo proceder a escribir en cada disciplina, tomando en consideración el sistema conceptual, las posturas teóricas, los fundamentos metodológicos que les son propios, así como la polémica que algunas veces se produce entre los teóricos sobre un tema dado.

Recientemente, la escritura requerida en la universidad empezó a concebirse como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar (Bazerman, 1988). Las investigaciones destacan las diferencias entre las disciplinas (Russell, 1997) de modo que se pasa a entender la escritura como constitutiva de los usos discursivos de cada campo del saber (Graff, 2002; Lea y Street, 1998). Dentro de este marco, desarrollado en Estados Unidos, Australia e Inglaterra los estudios han sido motivados por la constatación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas (Carlino, 2006).

4.3. ¿Cuáles son las prácticas de escritura académica que se propone realizar a los estudiantes en las disciplinas?

La Tabla 6 y la figura N° 4 presentan las prácticas de escritura que los profesores exigen a los estudiantes realizar. Nuevamente se evidencia que después de la toma de apuntes, los tipos de textos que se proponen a los estudiantes escribir con más frecuencia —a decir de los profesores— son los informes y reportes de investigación, seguidos de la resolución de ejercicios matemáticos y los ensayos.

Por otra parte, las tabla N° 7 y la figura N° 5 muestran que la mayor parte de las actividades de escritura que se exigen tienen propósitos evaluativos como responder exámenes, elaborar trabajos escritos, presentar exposiciones. De ahí que resulta consistente que los textos más leídos por los estudiantes sean los apuntes de clase y las fotocopias recomendadas por el profesor, en tanto que lo que más escriben, luego de los apuntes y ejercicios, son los exámenes y “otros trabajos” escritos “solicitados para determinar si aprendieron”.

Los resultados de la presente investigación coinciden en gran medida con lo que reportan trabajos realizados

Tabla 6. Tipos de textos que se proponen a los estudiantes escribir como prácticas de escritura académica

Tipo de texto	Redacción de ensayos	Tomar notas y apuntes	Trabajos escritos: reportes, investigaciones	Láminas con explicaciones sobre lo que representa	Resolver guías de ejercicios	Elaborar mapas mentales
Total	2	7	5	1	2	2

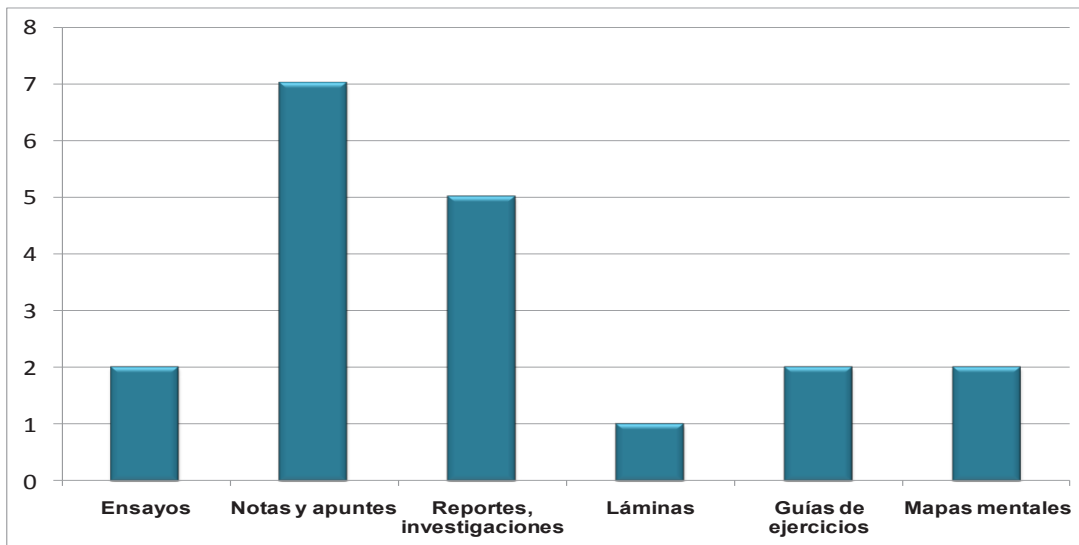

Figura 4. Tipos de textos que se proponen a los estudiantes escribir como prácticas de escritura académica

Tabla 7. La escritura como estrategia de evaluación

	Producción de ensayos	Investigaciones y exposiciones	Trabajos escritos: análisis	Exámenes con preguntas abiertas	Resolver guías de ejercicios	Elaborar mapas mentales
Total	2	4	5	12	2	2

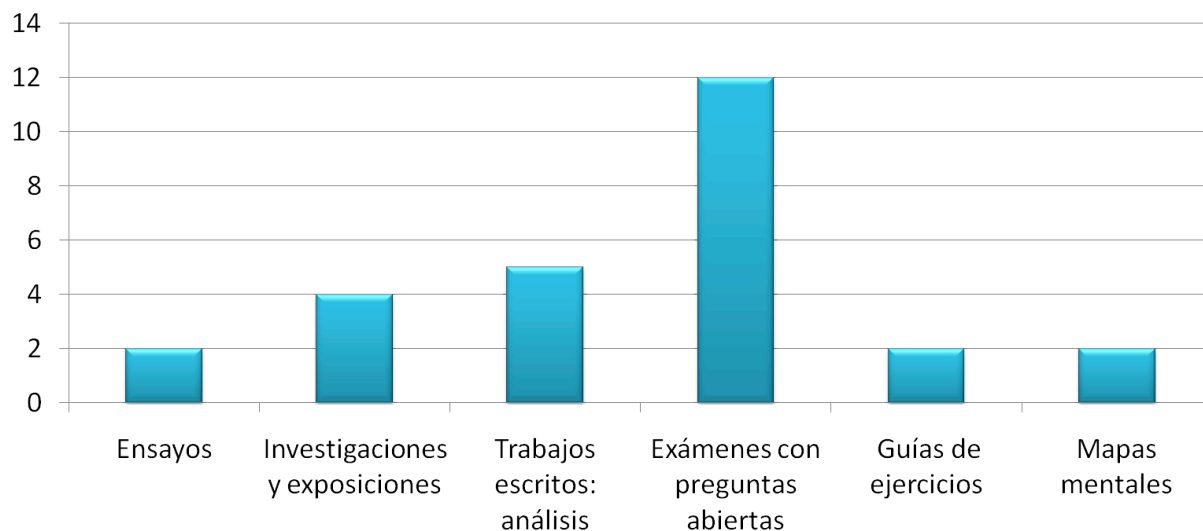


Figura 5. La escritura como estrategia de evaluación

en el nivel superior en otros países. Según estos estudios ciertamente en las universidades prevalece un interés por las entregas finales de los textos y casi nadie se preocupa por el proceso mismo de composición. La escritura se utiliza casi siempre en situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero las composiciones de los jóvenes no se retroalimentan para seguir aprendiendo. Las orientaciones que se ofrecen durante el acto de escritura son escasas. Los profesores no promueven la composición y tampoco crean contextos redaccionales apropiados para aprender escribiendo pues parten del supuesto de que es posible desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2003, 2004, 2007; Estienne y Carlino, 2004; González y Vega, 2010).

Es interesante notar que pareciera que la escritura aun tiene un carácter privado, en el sentido de que los textos escritos que producen los estudiantes son para el profesor, para ser leídos y evaluados por él, no son leídos en clase, ni son compartidos entre los compañeros. Así mismo, la revisión que se hace de los escritos de los estudiantes no va más allá de los aspectos formales, por lo que podría estar ausente la revisión y orientación a los estudiantes sobre aspectos relativos al manejo conceptual propio de la disciplina, manejo del vocabulario básico, la inclusión y uso de referentes teóricos propios del campo disciplinar e incorporación de diferentes posiciones de los autores leídos. De igual modo, se podría pasar por alto las propiedades del texto escrito relacionadas con la organización y expresión de las ideas, la estructura misma del texto, su coherencia, precisión y claridad.

Es ese conocimiento implícito, tanto el relacionado con la naturaleza del conocimiento contenido en los

textos que se les requiere escribir como el que deriva de las prácticas de lectura y escritura el que plantea obstáculos en el desempeño de muchos estudiantes. Por lo tanto, son los profesores de las disciplinas los que deben hacerse conscientes de las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspiran que sus estudiantes lleguen, lo cual implica profundos cambios en la cultura docente e institucional.

La información recabada en este estudio conduce a pensar que, de forma poco consciente, se potencia la adopción de enfoques superficiales de aprendizaje en detrimento de enfoques que requieren procesos y operaciones cognitivas de mayor profundidad. Carlino (2003), sostiene que las barreras de comprensión y de composición no provienen sólo de los textos, de su complejidad. Las mayores dificultades en el contexto académico se originan de cómo los estudiantes leen la bibliografía, por cuanto los procesos y operaciones que ellos aplican determinan su elaboración del conocimiento (Rosales y Vázquez, 2006), proceso que constituye factor determinante en la escritura. No obstante, son procesos que no son explicitados y orientados por los propios profesores, por lo que es necesario también acompañar a los estudiantes a leer la bibliografía, de modo que: identifiquen el marco conceptual y las perspectivas teóricas que se exponen; formulen la postura del autor y sus principales argumentos; ponderen esa postura según las razones dadas para sostenerla; reconozcan las posturas y argumentos de otros autores citados; identifiquen la polémica establecida entre posiciones y pongan en relación con otros textos leídos el conjunto de perspectivas mencionadas (Carlino, 2003; Serrano y Madrid, 2007; Serrano, 2008). El manejo conceptual y teórico de

todos estos conocimientos ayudará a los estudiantes a construir textos escritos cada vez más cercanos a los de sus disciplinas. De igual modo, el manejo del código, del vocabulario básico y del conocimiento conceptual, así como de los referentes teóricos propios contribuye a componer textos adecuados a las disciplinas de estudio.

En consecuencia, ya es hora de que los profesores dejen de concebir la lectura y la escritura como actividades marginales dentro de la formación. Gran parte de los profesores, en su afán por el manejo del contenido de la disciplina, por lo demás mal entendido, muestran despreocupación por introducir experiencias de escritura en las aulas que les permitan a los estudiantes apropiarse de los procesos y operaciones específicas que la composición escrita de las diversas disciplinas requiere. “La buena escritura está siempre relacionada con el dominio del contenido sustancial de las disciplinas”. (Informe sobre Escritura de la Universidad de Cornell, citado por Carlino, 2002, p.13).

De ahí que el análisis realizado muestra la conveniencia de promover la formación del profesorado fundada en la reflexión sobre su práctica, para progresar en la adopción de decisiones consensuadas sobre el manejo, tanto en lectura como escritura, de los géneros textuales que se consideran fundamentales en la formación de un ingeniero. La secuenciación de los procesos de lectura y escritura académicas a lo largo de la formación universitaria favorece la construcción del discurso científico, mediante el manejo de conceptos y explicaciones y el establecimiento de relaciones y jerarquías, lo que incide en la comprensión de los aspectos fundamentales de un determinado saber. Son estas operaciones cognitivas propias del saber académico, mediadas por la lectura y la escritura, las que ayudarán a los estudiantes a aprender y a prepararse para acceder a la comunidad discursiva de su campo profesional (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los resultados demostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla, lo cual tiene implicaciones para aprender las disciplinas, al no potenciar oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento.
- Las demandas en escritura que los profesores exigen realizar a los estudiantes en los cursos; a saber, tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, tienen, en su mayor parte, propósitos evaluativos.

- A la escritura se le otorga un carácter privado. Los textos escritos que producen los estudiantes son leídos por el profesor, no son compartidos. La revisión que se hace de los escritos es escasa y evidencia muy poca atención en aspectos relativos al manejo conceptual de la disciplina, manejo del vocabulario básico, la inclusión y uso de referentes teóricos propios del campo disciplinar e incorporación de diferentes posiciones de los autores leídos, aspectos fundamentales para apropiarse del conocimiento disciplinar.

- A partir de estos hallazgos, parece crítico establecer mayor atención a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto universitario, de modo que éstas se enmarquen dentro de las características propias de las disciplinas y del contexto sociocultural.

Estos resultados confirman la preeminencia de tareas que se consideran potenciadoras en mayor medida del aprendizaje reproductivo. Las prácticas de escritura en el Ciclo Básico son insuficientes en las distintas disciplinas y las que se observaron presentan escasa complejidad, dado que son propuestas que no van más allá de reconocer, reproducir y fijar información y que exigen recuperar información más que construirla y transformarla. Estos resultados nos permiten reflexionar sobre la realidad de la lengua escrita en las aulas universitarias para la formación del ingeniero y nos plantea la necesidad de construir modos complejos de lectura y escritura si se desea vivenciar una cultura académica de trabajo productivo que contribuya a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje para aprender, educar en el conocimiento y educar en la lectura y la escritura.

En este sentido y tomando como punto de partida lo encontrado en este estudio, conviene destacar la necesidad de definir acciones que permitan incorporar la lengua escrita como una herramienta fundamental para aprender las disciplinas. Esta tarea exige acompañar la lectura de propuestas que favorezcan la elaboración conceptual y la integración de conocimientos. Para provocar un uso epistémico de la lectura y de la composición de textos se requiere integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, fundamentadamente y con criterio, de modo que el proceso de aprendizaje no termine en la reproducción de la información, sino en la transformación de ésta en conocimiento.

Las prácticas de lectura y escritura en las carreras de ingeniería tendrían que favorecer en los estudiantes el contacto y experiencias para enfrentarse provechosamente con los géneros discursivos propios de su profesión, como una esfera de la actividad humana (Bajtín, 1982), específicamente, con textos científicos académicos auténticos del área de las ingenierías, como los informes técnicos y los de investigación, proyectos, monografías, artículos científicos, artículos de divulgación científica; folletos informativos e



instructivos; ya que estos textos son los que en realidad circulan en las comunidades académicas y de científicos, son los textos con los cuales en poco tiempo, ya como profesionales, deben leer, y aprender a producir y a manejar.

Existen muchas prácticas que conducen a tareas más complejas con mayores potencialidades de promover el

aprendizaje y la construcción del conocimiento. Por ejemplo, aquellas que remiten a dos o más fuentes de consulta, las que exigen generar y construir un texto propio como por ejemplo, formular proyectos, las que requieren examinar problemas, identificarlos y proponer soluciones. En este ámbito, son tareas poco propuestas y realizadas, pero que insistimos, son esenciales en la formación profesional. ©

Agradecemos al CDCHTA-ULA su financiamiento al Proyecto de Investigación H-1304-10-04-B: Leer, escribir y aprender en la universidad. Estudio para la mejora de la calidad educativa en carreras de Ciencia y Tecnología, en el cual se inscribe el presente artículo. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

María Stella Serrano de Moreno

Profesora Titular e investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Doctora en Educación e investigadora acreditada en el Nivel C por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI - 2011) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, y la Tecnología. Investigadora en Didáctica de la Lengua, Lectura y escritura académicas; Análisis del discurso argumentativo y Formación docente. Miembro de la Cátedra UNESCO-Venezuela, subsele ULA.

Yolimar Duque de Duque

Comunicadora Social y Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura de la ULA. Profesora invitada (período 2010-2011) de la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, para impartir las asignaturas Lenguaje y Comunicación y Lengua Española. Miembro del Grupo de Investigación: Leer, escribir y aprender en la universidad.

Alix Madrid de Forero

Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Coordinadora de la carrera de Educación Mención Básica Integral de la misma universidad. Licenciada en Educación Integral egresada de la Universidad Nacional Abierta (U.N.A). Especialista en Lectura y Escritura egresada de la ULA. Candidata a Doctora en la U.L.A. Miembro del Grupo de Investigación: Leer, escribir y aprender en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Applebee, Arthur. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 53 (4), 577-596.
- Arnoux, Elvira Beatriz (Directora), Bentivegna, Diego Luis, Di Stefano, Mariana, Martínez, Angelita, Niro, Mateo, y Nogueira, S. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Arnoux, Elvira Beatriz, Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2006). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bajtin, Mijaíl (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin, United States: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles, & Russell, David (Eds.). (2003). *Writing selves. Writing Societies*. Colorado, United States: Colorado State University.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene. (1985). Development of dialectical processes in composition, en: D. Olson y N. Torrance (comps.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, United States: CUP.
- Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene. (1987). *The Psychology of written composition*. Hilldale, United States: Erlbaum.
-

BIBLIOGRAFÍA

- Calsamiglia, Helena. (1997). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de enunciación escrita. En Lomas, Carlos y Osorio Andrés, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, 181-197. Barcelona, España: Paidós.
- Camps, Anna. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Carlos Lomas (Comp.) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). Volumen I. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*, Bogotá, Colombia: Magisterio, pp. 205-224.
- Carlino, Paula, (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles, en: *Educere, Revista venezolana de Educación*, 6 (20), Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), San Cristóbal, Venezuela, pp. 8-17.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, Paula. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, UBA, Argentina.
- Castelló, Montserrat. (2000). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (Coord.), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid, España: Aula XXI Santillana, 197- 217.
- Castelló, Montserrat (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. 35, (51-52), Valparaíso, Chile, 149-162.
- Emig, Janet. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28, pp. 122-128.
- Flower, Linda., y Hayes, John (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (1), 365- 387.
- Flower, Linda., y Hayes, John. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1. *Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Proyecto Editorial Lectura y Vida. IRA.
- García, Marisol. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 71, 33-62.
- González, Blanca Yaneth y Vega, Violetta. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en La universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Graff, Gerald (2002). "The problema and other oditties of Academic Discourse" *Arts and Humanities in Higher Education*, 1 (1), 27-42.
- Lea, Mary y Street, Brian. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23, 2, pp. 157-172.
-



BIBLIOGRAFÍA

- Marín, Marta (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Argentina, Eudeba.
- Miras, Mariana. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Olson, David. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- Pérez Abril, Mauricio. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.
- Rosales, Pablo y Vázquez, Alicia. (2006). Escribir y aprender en la Universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Señal*, 16, Monográfico.
- Russell, David. (1995). La teoría de la actividad y sus implicaciones en la enseñanza de la escritura. En: Joseph Petraglia (ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. pp. 51-78.
- Scardamalia, Marlene, y Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Serrano, María Stella. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. 12 (42), 505-514.
- Serrano, María Stella, y Madrid, Alix. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, pp. 58-68
- Serrano, María Stella, y Villalobos, José. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela. Publicaciones Vicerrectorado Académico.
- Serrano, María Stella., y Villalobos, José. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50 (77), 99-132.
- Wells, Gray. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita, en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor-Aprendizaje/MEC, pp. 57-72.
- Wells, Gray. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), pp. 369-405.
- Wray, David, y Lewis, Maureen. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
-