

INVESTIGACIONES



LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN TÉCNICA DE EMERGENCIÓLOGOS¹

Msc. Yolimar Duque de Duque

Dra. Stella Serrano de Moreno

duquesyolim@hotmail.com, stelaser25@hotmail.com

Universidad de Los Andes

Venezuela

RESUMEN

Para comprender la cultura académica que predomina en la educación superior y las dificultades que experimentan los jóvenes para componer textos escritos resulta indispensable indagar las demandas de escritura que hacen las asignaturas en los programas de formación. Especialmente en los institutos tecnológicos, tal observación es necesaria, por cuanto en estos centros

los estudios en el área de lenguaje son sumamente escasos. En ese sentido, este trabajo identifica las *prácticas de escritura académica* que promueven siete materias de la carrera Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres de un instituto tecnológico universitario de la ciudad de Mérida. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y consiste en una investigación exploratoria interpretativa. Los participantes son 7 docentes y 18 estudiantes de la carrera. Para el desarrollo del estudio se emplean técnicas etnográficas de recogida de información como la observación no participante, el cuestionario, la entrevista y el análisis de los programas de las asignaturas. Los resultados revelan que docentes y estudiantes suponen que escribir es una habilidad básica nada influida por el contexto social, la cual no requiere de operaciones cognitivas específicas para aprender en las disciplinas. Las prácticas de escritura son pocas y se realizan sin ninguna orientación respecto a los géneros textuales. La escritura se emplea casi exclusivamente como una herramienta de evaluación en lugar de ser un instrumento formativo. Los profesores piden productos acabados pero no intervienen en el proceso de composición, desaprovechando así el potencial epistémico del acto de escribir.

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

Introducción

Cada vez un número mayor de investigadores se está convenciendo de que, para caracterizar las culturas académicas que prevalecen en las universidades y entender las dificultades en la composición escrita que por años se han diagnosticado en los alumnos, es menester indagar en las prácticas de escritura que se promueven en las distintas disciplinas. Parece haber cierto consenso en admitir que sólo examinando el “hacer escritor” de los estudiantes y reflexionando sobre los dispositivos pedagógicos que activan los docentes se pueden entender las implicaciones que tiene el lenguaje escrito en los procesos de comunicación y aprendizaje de los individuos que se forman en un área profesional determinada.

Inscrito en una línea de interés que centra la mirada en esos modos de escribir que se privilegian en la universidad, este trabajo se propone identificar

y analizar las prácticas de escritura que promueven las cátedras de la carrera técnica Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres, un programa de formación adscrito a un instituto tecnológico universitario de la ciudad de Mérida. La intención del estudio, que forma parte de un trabajo más amplio desarrollado como tesis de Maestría², es arrojar luz sobre un aspecto que suele pasar desapercibido en las aulas de clase de los centros de formación tecnológica, lugares donde las investigaciones de orden lingüístico resultan escasas.

La preocupación por enfocarse en las prácticas discursivas de los universitarios se fundamenta en una nueva perspectiva del campo de la educación superior que ha sido denominada *Alfabetización académica*. Se trata de una perspectiva desarrollada en el entorno anglosajón que -según Carlino (2005, p. 13)- “señala 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”.

Lo interesante de este concepto es que asume que los modos de leer y escribir son específicos de cada área del saber. Sostiene que el estudio en la universidad supone para los estudiantes una iniciación en nuevos modos discursivos, en los lenguajes propios de las disciplinas, las cuales están constituidas no sólo por un corpus de conceptos, modelos metodológicos y un léxico sino también por un repertorio de procedimientos y prácticas que se traducen en diferentes modos de hablar, escuchar, leer y escribir. Plantea que en la universidad se privilegian formas complejas y rigurosas de producción y análisis de textos que los estudiantes deben conocer para formar parte de la comunidad académica a la cual ingresan (Carlino, 2005b, 2007; Marín, 2006; Pérez, 2008; Serrano, 2004).

Bases teóricas

Escribir: un proceso sociocognitivo

Las recientes investigaciones psicolingüísticas y socioculturales han permitido concebir a la escritura no sólo como un proceso que involucra una serie

de operaciones cognitivas, sino también como una práctica histórico-social y una actividad académica que en el mundo universitario adquiere rasgos muy particulares según el campo de formación del que se trate.

Por un lado, en la escritura están involucradas una serie de operaciones mentales complejas y que se suceden de forma recursiva: el escritor planifica el escrito (genera ideas, las organiza y se plantea objetivos), textualiza (ejecuta lo planificado y realiza borradores) y revisa (lee, corrige y evalúa el texto) (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996). Por otro, ésta es una “actividad socialmente definida” (Cassany, 2006). O como lo sostiene Miras (2000), “un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación que siempre es específica” (p. 2). Esto significa que la escritura depende del momento histórico en que se produce, del lugar donde se genera, de la tecnología que se emplea y de las circunstancias particulares del grupo humano que la hace parte de él.

Como práctica social, la escritura tiene lugar en distintos contextos. Uno de ellos es la universidad. Justamente a las actividades de composición de textos que se realizan en las instituciones de educación superior se les conoce como “escritura académica”, una forma de escritura especializada que varía según el área disciplinar y la cual alberga un importante potencial epistémico (Castelló, 2002; Miras, 2000). Como bien lo señala Carlino (2003, p. 411), escribir en la universidad “no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”.

Las prácticas de escritura

Matthew Lipman (1998) describe el vocablo “práctica” como “lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión” (p. 52). Para González y Vega (2010) las “prácticas” pueden ser entendidas como “modos o métodos repetidos y continuados que alguien observa en sus operaciones” (p. 17). Por su parte Pérez (2008) las considera como “unidades de trabajo didáctico” (p. 12) que están determinadas por los géneros discursivos (Bajtín, 1999; Cassany, 2006) y por

variables de orden social, cultural e histórico. Pues bien, para efectos de este trabajo la expresión “prácticas de escritura académica” se asume como el “hacer escritor” de los estudiantes, los modos en que éstos escriben en el entorno académico; “un hacer” que es mediado por las demandas y los propósitos que plantean los profesores en función de las actividades académicas que los alumnos deben realizar para construir el conocimiento disciplinar.

Siguiendo a Pérez (2008) estas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas por elementos como: ¿qué se pide escribir? (tipo de texto y contenido), ¿para qué se pide escribir? (objetivos), ¿qué se hace con lo que se escribe? (uso), ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de escritura? (valoración), ¿en qué escenarios de interacción es central escribir en la universidad? (lugares), y ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la escritura? (orientación).



Figura 1. Prácticas de escritura en la universidad.

Los géneros discursivos

Como las prácticas de escritura académica están determinadas por los géneros discursivos, urge aclarar en este trabajo a qué remite el concepto acuñado ya hace unas décadas por el reconocido investigador ruso Bajtín (1999). Según este autor los géneros discursivos se refieren a las formas particulares de comunicación que se generan en contextos sociales e históricos específicos, las cuales –por su contenido temático, estilo y composición– reflejan las condiciones específicas de las distintas esferas de la actividad humana.

Entre los géneros propiamente académicos figuran, de forma general, los apuntes, exámenes, manuales, reseñas, comentarios de textos, esquemas, fichas, ponencias, comunicaciones, artículos, reseñas, informes de experimentos, monografías y biografías. Se trata de textos de trama predominantemente expositiva, algunos, y argumentativa, otros, los cuales, según lo explica Cassany (2006), buscan exponer los resultados de un trabajo o demostrar conocimientos y puntos de vista respecto a un tema.

En síntesis, la escritura, vista como un proceso psicolingüístico y sociocognitivo, está presente de forma permanente en el ámbito universitario. En este espacio, las formas de expresión y composición varían según las características del área disciplinar en la cual se insertan. Los estudiantes, en cada asignatura, describen unas “prácticas” o “un hacer escritor” que es mediado por las demandas, propósitos, valoraciones y usos que plantean los profesores y el cual resulta revelador de las concepciones que se tienen sobre el acto de escribir. Indagar en estas prácticas puede ser el camino más apropiado, a juicio de investigadores como Pérez (2008) y Carlino (2007), para entender las dificultades en la composición que históricamente se han diagnosticado en los estudiantes, comprender las culturas lectoras que subyacen a las instituciones de educación superior y, en última instancia, modificar con criterio las políticas educativas de los centros de formación para que éstas resulten realmente favorecedoras de los aprendizajes.

Método

Inscrito dentro del *paradigma cualitativo* de las ciencias sociales (Pérez, 1998; Wolcott, 2001), el estudio se realiza con el objetivo de identificar las prácticas de escritura que promueven las asignaturas de la carrera técnica MEACD de un instituto universitario de la ciudad de Mérida. De igual modo, se trata de una investigación exploratoria ya que diagnostica la realidad universitaria, en cuanto a las prácticas de escritura que allí se desarrollan, tal como se presentan en su ámbito natural. Así, el estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Qué representaciones tienen los alumnos y docentes acerca del escribir para la universidad? y b) ¿Cuáles son las prácticas de escritura que se promueven en las asignaturas de la carrera MEACD?

En el trabajo participan 7 profesores y 18 estudiantes de 7 materias inscritas del primero al quinto semestre del mencionado programa de formación. Del grupo de 18 estudiantes escogidos para el estudio, 10 son de sexo femenino y 8 de sexo masculino, con edades comprendidas entre los 18 y 34 años. Para el desarrollo de la investigación se utilizan técnicas etnográficas de recogida de información tales como la observación no participante, el cuestionario, las entrevistas semiestructuradas, el análisis de los programas de las materias y el análisis de muestras de escritura de los estudiantes.

Vale mencionar que *Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres (MEACD)* es una carrera técnica que en Venezuela y, específicamente en el estado Mérida, cuenta apenas con 13 años de existencia y surgió como una opción de formación dirigida a profesionalizar a aquellos funcionarios que laboran activamente en los sistemas nacionales de atención de desastres (Cuerpo de Bomberos, Protección Civil, Fuerzas Armadas, etc.). Es un programa en construcción que ha aglutinado el esfuerzo de profesiones venidos de distintos campos (geógrafos, arquitectos, ingenieros, abogados, educadores, médicos, sociólogos), el cual abreva de las ciencias básicas pero en el que el aspecto humanístico, social y comunitario juega un rol fundamental. Desde su creación se ha propuesto formar un egresado en gestión de riesgos con elevadas competencias lingüísticas y comunicativas, o lo que es lo mismo, un emergenciólogo capaz de (Liñayo y Burguera, 1998):

(...) Expresar sus ideas con claridad (...) Emitir y aceptar opiniones (...) Mostrar habilidades para comprender y transmitir conceptos, tanto de manera escrita como oral, con un lenguaje fluido, de correcta pronunciación y ortografía (...) Desarrollar las habilidades de raciocinio inductivo y deductivo que le permitan cumplir cabalmente con las actividades que le son propias (...) Demostrar habilidades para elaborar informes técnicos (...) Demostrar habilidades en la obtención y manejo de información de campo (...) diseñar, coordinar y desarrollar tanto charlas informativas como cursos de capacitación en las materias que le son propias (pp. 4-5).

Sin embargo, aunque el diseño curricular de la carrera plantea unos principios en los que se reconoce el deber de educar para que los individuos se expresen, oral y por escrito, con claridad y coherencia y accedan al conocimiento científico pensando en su aplicación; en la práctica, como suele ocurrir en muchas de las carreras universitarias del país, ni el instituto tecnológico que oferta el programa ni la coordinación misma de la carrera cuentan con políticas institucionales relacionadas con la alfabetización. Hasta el momento se desconoce en el centro objeto de estudio la existencia de propuestas dirigidas a intervenir en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura a través del currículo de manera que las prácticas escritoras que se promueven en el lugar están influidas por una cultura poco favorecedora del aprendizaje académico.

Análisis y discusión de resultados

Con el propósito de responder a las interrogantes que orientan la investigación, a continuación se presentan las categorías y subcategorías de análisis que surgen de la revisión de los datos recolectados. Prácticas de escritura:

1) La escritura de géneros académicos, a. tipos de textos, b. propósitos de escritura, c. lugares donde escribir, d. contexto social y físico; y 2) orientaciones para escribir.

1) La escritura de géneros académicos

a. Tipos de textos

Aunque la escritura está presente en las asignaturas de la carrera MEADC, no ocupa un espacio permanente del tiempo de estudiantes y docentes. Para empezar, los géneros que se pide escribir con más frecuencia son los exámenes, seguidos de los informes técnicos, resúmenes, artículos de opinión, trípticos, mapas conceptuales y hojas de clase.

Los participantes en el estudio rara vez se refieren a los escritos en términos de géneros específicos, más bien suelen designar a los mismos, cuando se trata de monografías o informes de investigación, como “*trabajos escritos*”; y cuando se trata de comentarios o artículos de opinión, como “*análisis*”, “*reflexiones*” o “*trabajos cortos*”. En los programas de las asignaturas -de hecho- los textos aparecen identificados como “*trabajos grupales*”, “*actividades escritas*” o “*trabajos finales*” (Asignaturas 4, 5 y 6). En ese sentido, se evidencia un desconocimiento de la tipología textual propia de cada disciplina.

Adicionalmente, no hay un acuerdo entre profesores y alumnos, ni siquiera dentro de una misma asignatura, sobre lo que es un “informe técnico”, un “informe de investigación” o una “monografía”, por ejemplo. Los docentes no aclaran las características de estos textos porque dan por sentado que los participantes ya saben cómo se configuran y creen que estos coinciden con ellos en la idea que tienen sobre cada formato. Este desencuentro origina confusión en las aulas. Para ilustrar lo anteriormente dicho basta con citar lo informado por algunos estudiantes y docentes:

La profesora pidió hacer una monografía de la exposición. Bueno, yo pensé que una monografía no llevaba introducción ni conclusión, pensé que era algo más directo y preciso, entonces hay que hacer introducción, conclusión, bibliografía. Nunca antes he hecho monografías y nunca he tenido chance de revisar o leer monografías

(Estudiante 4, asignatura 2. Entrevista realizada 24-05-2010)

-¿La profesora les explicó qué era un resumen, cómo se hacía?

- No, ella supone que sabemos qué tiene un resumen, cada quien sabía cómo resolver el problema.

(Estudiante 5, asignatura 2. Entrevista realizada 19-05-2010).

-¿Previamente les ha explicado cómo se tiene que hacer un mapa conceptual o el tríptico?

-No

-¿Por qué?

-El que tiene la duda, yo se lo aclaro. Es que yo veo eso como del bachillerato. Es un saber que ya deberían traer, porque digamos que es una herramienta que te ayuda a estudiar.

(Profesor 2. Asignatura 2. Entrevista realizada 30-04-2010).

En el mismo orden de ideas, la mayor parte de los profesores de la carrera MEACD refieren el informe técnico como el género a cultivar por excelencia. Al momento de caracterizarlo, como ya se dijo, se perciben diferencias de matices entre lo que una y otra cátedra entienden por el mismo, lo cual es comprensible (por ejemplo, en MEACD pueden producirse informes de evaluación de riesgos, informes de evaluación de daños, informes de impacto ambiental, entre otros). Sin embargo, inquieta que no parezca haber un diálogo entre unas disciplinas y otras en función de precisar los rasgos diferenciales que se atribuyen a este tipo de texto, en función de las categorías interpretativas que privilegia cada materia. Al final, los estudiantes terminan siendo víctimas de esa poca explicitación de las fronteras y la situación se convierte en un obstáculo importante para su desempeño como escritores de este tipo de texto académico.

La falta de consenso entre unas y otras disciplinas respecto a lo que los profesores esperan de entidades textuales como las monografías, por ejemplo, ha sido reseñada, entre otros autores, por Carlino (2005, p. 39). La investigadora admite que ciertamente los profesores se representan los escritos de maneras muy diversas y los alumnos manifiestan no saber qué contempla a ciencia cierta cada producto textual, de allí que terminan produciendo escritos que se alejan de lo que efectivamente les demandan. A fin de cuentas –concluye– son las cátedras, según sus intereses disciplinares y didácticos, las llamadas a precisar el significado que otorgan a los productos escritos.

b. Propósitos de escritura

Una de las preguntas fundamentales que se formula este estudio es ¿con qué propósitos se pide escribir en las aulas de clase de MEACD? Los hallazgos de la investigación permiten referir que en las asignaturas analizadas los docentes solicitan la escritura, en primer lugar, para evaluar lo aprendido, “*registrar lo logrado*”, según dice el profesor 4 (entrevista realizada 04-05-2010). En otras palabras, la escritura es un medio para verificar el saber.

Este sesgo evaluador de la escritura se comprueba por un lado, en el hecho de que las actividades de escritura más recurrentes en las aulas involucran exámenes escritos (parciales y pruebas cortas); y por otro, en que los ejercicios de producción que se proponen, ya sea para acompañar exposiciones o en clase, a modo de “*análisis de lecturas*”, se plantean como evaluaciones de las cátedras sobre los contenidos vistos en cada sesión. En ese sentido, los escritos también son un medio para comprobar que se ha leído e investigado. En ambos casos la escritura se asigna con carácter obligatorio. Escribir no es un acto autónomo de los alumnos; por el contrario, se exige con limitaciones de tiempo y condiciones de entrega.

c. Lugares donde escribir

Respecto a los lugares donde se pide escribir, es menester señalar que la mayor parte de las actividades de escritura ocurre fuera del aula de clase. En las siete materias estudiadas los ejercicios se asignan, casi siempre, para ser desarrollados en el hogar, de una semana para otra o hasta con 15 días de lapso en la entrega.

d. Contexto social y físico

Las tareas de escritura propuestas rara vez se relacionan con el mundo cotidiano de los estudiantes, tienen que ver más con los contenidos preestablecidos por las cátedras. Y esto es algo que admiten docentes y alumnos.

Además son grupales, hay poco ejercicios individuales. Algunos profesores hacen esfuerzos importantes por conocer a sus estudiantes, indagar en sus motivaciones, origen social e intereses y muchas veces esto les sirve para contextualizar las explicaciones de las clases o tener consideraciones en las evaluaciones.

Por otra parte, el medio de composición utilizado con más frecuencia por docentes y estudiantes es el computador. En cinco de las siete asignaturas analizadas se prefiere manipular los materiales en la versión digital pues ésta se considera una opción más económica y cómoda para el grupo. Llama la atención que, pese a que se privilegia en la carrera el uso de los medios digitales, se desaprovechan las enormes ventajas que estos ofrecen para potenciar la expresión escrita. Sólo se emplean los computadores y la conexión a Internet para elaborar los escritos que se entregan en clase y que no tienen otros lectores distintos al profesor de la materia. También se usan para buscar información y enviar datos a través del correo electrónico. En ese sentido, predomina la perspectiva utilitaria y de mero consumo de datos. Sin embargo, en la carrera no se explora con la producción de blogs personalizados o con la redacción de materiales para ser difundidos en sitios Web concretos como lo recomienda Uribarri (2005). Esta autora considera que más allá de recibir información los estudiantes deberían producir en función de la Web, “apropiársela, otorgarle un sentido”. Pero para ello naturalmente los estudiantes deben antes leer, investigar, empaparse y reflexionar sobre los temas de estudio.

2) Orientaciones para escribir

Los profesores de las asignaturas objeto de estudio plantean ciertos modos específicos de escribir a sus estudiantes en función de lo que consideran importante para sus cátedras. De forma muy general, a través de sus discursos, hacen saber a los estudiantes lo que esperan de sus escritos. En principio, todos enfatizan la necesidad de que los estudiantes “*opinen*” (profesores 3, 6 y 7), “*analicen*” (profesores 5, 6 y 7), “*bagan aportes personales*” (profesor 7), “*reflexionen y copien sus ideas con lo visto en clase*” (profesor 4), “*busquen la aplica-*

ción práctica de las normas” (profesor 5). La advertencia recurrente en las clases: “no quiero plagios ni copias de Internet”.

Sobre la orientación o los apoyos que se ofrecen a los estudiantes para alcanzar el cometido de las asignaturas, la información que se encontró reveló que, en general, las consignas de trabajo y las pautas dadas por los profesores se centran en los temas, tiempos y condiciones formales de entrega y no se dedica espacio a intervenir el proceso mismo de composición escrita. Se parte de la creencia de que los jóvenes no requieren mayor acompañamiento durante la fase de elaboración de los escritos. En consecuencia, el interés de las asignaturas está puesto en el producto y no en el proceso.

Algunos profesores admiten que las orientaciones dadas son pocas porque no les corresponde a ellos encargarse de ese proceso.

-Ellos dicen lo que piensan y sin mucha organización. El tiempo es muy corto. Ellos vomitan todo lo que tienen en la cabeza. Para algunos es más fácil. Algunos tienen más oportunidades, tuvieron mejores profesores en bachillerato y saben escribir mejor y hay algunos que no tienen recursos para escribir.

-¿Cuando eso pasa, usted que suele hacer?

*-Yo les digo escríbelo de tal manera, o tienes que ser más claro, **pero para el nivel que uno está uno no puede ocuparse de esas cosas.** Yo les digo mira tienes muchos errores ortográficos, tienes que arreglar tu problema porque yo no te lo puedo arreglar.*

-¿Cuando ellos comienzan escribir, usted considera conveniente intervenir?

-No, dejo que produzcan y luego les digo, no así no.

(Profesor 3, asignatura 3, entrevista realizada 11-05-2010).

Tanto las entrevistas como las observaciones de clase muestran que en las asignaturas bajo estudio no se atiende el proceso de escritura. En primer lugar, no se orienta la consulta de las fuentes (bibliográficas, hemerográficas, digitales, vivas), sino que se deja a criterio del alumno la búsqueda y el tratamiento de la información. Tampoco se activan estrategias para acopiar y genera ideas. En segundo lugar, no se ayuda a los estudiantes a plantearse las situaciones de comunicación en que se inscriben los ejercicios de escritura, en consecuencia, los jóvenes producen sin pensar en destinatarios concretos (salvo el profesor-evaluador) y sin tener objetivos o intenciones claras.

En tercer lugar, como parte de la fase preparatoria del escrito, los profesores tampoco ofrecen modelos de los tipos textuales que esperan se produzcan, de manera que los estudiantes responden a las consignas de trabajo según lo que cada uno entiende que debe hacer y con el riesgo de no atinar a formular el escrito que la asignatura espera.

En cuarto lugar, durante la producción textual los profesores intervienen muy poco para aclarar dudas, ayudar a ampliar las ideas, establecer relaciones, argumentar, comparar posturas, precisar el contenido o escribir tomando en consideración el problema retórico. En ese sentido, en ninguna de las materias se elaboran borradores o textos intermedios. La escritura se asume como un acto inmediato de “pensar-decir el conocimiento-entregar”. Cuando los textos se realizan en clase se producen “*en caliente*” (profesor 3), en poco tiempo y sin anuncio previo, lo que significa que los jóvenes no tienen oportunidad de indagar más ni de “llenarse de significados”, como lo recomiendan González y Vega (2010).

En síntesis, los estudiantes no están preparados para la producción de los textos que les piden y la representación de la escritura que los profesores les transmiten con su hacer pedagógico es que es un acto poco complejo, que no amerita orientación y cuyo dominio depende más de las condiciones personales y capacidades redaccionales de cada uno que de la orientación oportuna y la cultura lectora y escritora que subyace en el centro de formación. Al contrario, hoy se sabe que esto último es decisivo en el desempeño escritor de los estudiantes.

Por último, la revisión merece una consideración especial. En todas las asignaturas observadas, los profesores acostumbran a corregir muy poco los textos y a centrarse, cuando lo hacen, en los aspectos formales de la escritura, o lo que es lo mismo, en la superficie (ortografía, puntuación, coherencia), cuando resultaría más enriquecedor para los alumnos que los profesores se enfocaran también en la expresión, la calidad de las ideas, la situación retórica y las propiedades del género académico particular que están produciendo en función de los marcos conceptuales, métodos, procedimientos y léxico que subyace a la cátedra en la que se formulan las demandas.

Un rasgo común a todas las materias es que casi nunca los docentes devuelven los escritos (con marcas u observaciones) a los estudiantes de manera que estos últimos reciben la nota asignada a sus trabajos pero ignoran en qué se equivocaron o cuáles son sus fortalezas y debilidades. Esta práctica priva a los alumnos de la necesaria retroalimentación en la producción escrita. Basta el testimonio de un estudiante:

-Ni los análisis, ni los resúmenes los devolvió. Ella sólo dio la nota para que viéramos cuánto llevábamos acumulado. Sabemos cuánto sabemos pero no qué estuvo bien o mal.

(Estudiante 8, asignatura 3, entrevista realizada 16-06-2010).

Por su parte los estudiantes coinciden con los profesores en la tendencia a revisar sólo los aspectos formales de los textos. Cinco de los dieciocho jóvenes entrevistados admiten revisar poco

o nada sus composiciones. Del restante grupo, dos se preocupan “*porque las palabras están bien escritas*” (Estudiantes 17 y 18). Sólo la estudiante 15 confesó que, al corregir, se interesa también por la pertinencia y el orden de las ideas.

Los resultados de la presente investigación coinciden en gran medida con lo que reportan trabajos realizados en el nivel superior en otros países de Latinoamérica. 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 (Carlino, 2003, 2004, 2007; Estienne y Carlino, 2004; De Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; González y Vega, 2010).

Las prácticas encontradas en MEACD explican el porqué muchos estudiantes prefieren la transcripción y copia de ideas en lugar de la formulación de aportes personales en sus escritos. La verdad es que están habituados a situaciones de escritura en las que no se les pide otra cosa, la exigencia cognitiva es poca o simplemente deben memorizar para presentar un examen y no se les ha hecho conscientes (porque muchos profesores tampoco han reflexionado al respecto) de que la escritura es un proceso recursivo, que amerita tiempo, revisión de fuentes, planificación, reescritura y una permanente reflexión.

Si, en lugar de lo que actualmente hacen, las cátedras de MEACD se ocuparan de promover la escritura y enseñar a componer los textos propios de cada disciplina, podrían ofrecer a sus estudiantes contextos en los que éstos escribieran atendiendo a los temas y a los elementos propios de la situación de comunicación (propósito, destinatarios reales, exigencias retóricas). En otras palabras, crearían los ambientes para que jóvenes aprovecharan el poder cognitivo de la composición.

Conclusiones

Recogiendo lo más importante, las prácticas de escritura académica que se promueven en las asignaturas analizadas son pocas y se caracterizan por solicitar la composición de textos, muchos de los cuales no se designan en términos de géneros específicos. Profesores y estudiantes desconocen las tipologías textuales y no consideran relevante enfocarse en ellas para mejorar los aprendizajes, pues ven en el acto de escribir un simple vehículo de contenidos en el que no importa el proceso ni las formas. El instituto, por su parte, no brinda las bases para observar la complejidad de estos géneros. De allí que, a la hora de producir los textos, los alumnos evidencien enormes dificultades.

Por otra parte, la escritura se asigna con carácter obligatorio, con un fin casi siempre evaluativo y en lugares distintos a la clase, de manera que los estudiantes viven pocas experiencias de escritura autónoma y no ven en ésta un método para explorar ideas más allá de la obtención de una nota.

Respecto a las orientaciones que se ofrecen, se comprueba que en MEACD no se dedica espacio a intervenir el proceso mismo de composición escrita (consulta de fuentes, generación de ideas, planificación, elaboración de bo-

rradores, revisión). Las cátedras parecen están centradas en los productos finales y no en los procesos; en consecuencia, exigen aprendizajes para los cuales los jóvenes no están preparados y desaprovechan el enorme potencial epistémico que tiene la escritura.

En ese sentido, resulta imperativo modificar las concepciones y las prácticas de escritura que promueven las disciplinas si realmente el instituto tecnológico aspira egresar profesionales integrales, autónomos, críticos y participativos. Leer y escribir tienen que dejar de ser medios invisibles, genéricos, sobre los cuales no se reflexiona ni se ofrece ninguna orientación y pasar a convertirse en herramientas permanentes de trabajo en las materias que conduzcan a los estudiantes a pensar.

A la par de lo anterior, urge revisar la cultura institucional en la cual estas prácticas se insertan ya que son las instituciones las que deben abrir los canales para que los profesores de las disciplinas tomen conciencia del rol que los procesos de lectura y escritura pueden cumplir en sus asignaturas y consideren en la enseñanza las particularidades discursivas de su campo de estudios.

Notas

¹ El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación del CDCHTA-ULA N° **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**, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Así mismo agradecemos a la mencionada institución por el financiamiento otorgado al trabajo bajo el N° H-1301-09-04-EM.

² Tesis de Maestría de la primera autora del artículo dirigida por la segunda. El trabajo se tituló: “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Un estudio en la carrera Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres de un instituto tecnológico de la ciudad de Mérida” (2010).

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10ª ed.). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-418.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñar en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.
- De Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*. 4(3), 9-17.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en Contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de la Lectura.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*, 1-27.

Liñayo, A. y Burguera, C. (1998). *T.S.U. en Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres: en procura de profesionalizar la gestión de desastres y emergencias*. Recuperado de: <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Diciembre2005/pdf/spa/doc13569/doc13569.htm>.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 23(1), 65-80.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-47.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, S.A.

Pérez, M. (2008). Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. En *Memorias del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior* (pp. 16-31). Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Serrano, S. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Los Andes, Mérida.

Uribarri, R. (2005). Formación de maestros y TIC: Inventamos o erramos. *Educere*, 9(28), 77-82.

Wolcott, H. (2001). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Nota bioacadémica

Yolimar Duque

Comunicadora Social y Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. 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*.

Correo electrónico: duquesyolim@hotmail.com.

Stella Serrano de Moreno

Doctora en Educación de la Universidad de Los Andes. Profesora Titular e investigadora adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes-Venezuela. 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, y Premio Estímulo al Investigador Activo (PEI-CDCHTA-ULA-2011). Investigadora en Didáctica de la Lengua, Lectura y escritura académicas; Análisis del discurso argumentativo y Formación docente. Miembro de la Cátedra UNESCO-Venezuela, subsele Universidad de Los Andes. Premio CENAL-2006, Mención: *Libro Técnico*, con la obra: *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica (2006)*, en coautoría con el Dr. José Villalobos. Coordinadora del Postgrado de Lectura y Escritura (2010-2011) y Directora - Editora de la *Revista Legenda*.

Correo electrónico: stelaser25@hotmail.com