



# EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL: UN ESTUDIO DE CASO DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA<sup>1</sup>

---

*Isabel Martins V.*

Departamento de Lengua y Literatura

Universidad Simón Bolívar

imartins@usb.ve

## RESUMEN

La competencia comunicativa escrita de los universitarios en el contexto venezolano ha constituido un problema que ha sido reiteradamente denunciado e investigado. Pocos de estos estudios han tomado en cuenta al profesor como elemento clave del sistema didáctico. Este trabajo corresponde al diagnóstico en profundidad de las concepciones sobre la escritura de unos profesores de la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. Las preguntas de investigación fueron: ¿qué escriben los estudiantes a solici-

---

1. Este artículo es una síntesis de mi trabajo final de investigación del Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Fue dirigido por la Dra. Anna Camps i Mundó. Fue presentado y aprobado en septiembre de 2004

tud de estos profesores?; ¿qué criterios de evaluación emplean para valorarlos?; ¿qué consideraciones tienen del aprendizaje de la lengua?; ¿qué grado de compromiso manifiestan sobre la enseñanza de la escritura en la universidad? Por el alcance de sus objetivos, este estudio de caso es exploratorio y descriptivo. La recogida de datos se realizó en dos etapas entre noviembre de 2002 y mayo de 2004: 1) se utilizó el cuestionario y la muestra seleccionada fue de 35 profesores; 2) se realizaron cuatro entrevistas a profesores considerados como informantes clave. Para el análisis e interpretación de los datos: las respuestas de los cuestionarios se cuantificaron mediante programa informático; las entrevistas se transcribieron en su totalidad y se realizó un análisis interpretativo del contenido. Los resultados se discuten en torno a cinco categorías temáticas: 1) sobre los escritos solicitados; 2) funciones de la escritura; 3) habilidades escriturales de los alumnos; 4) alfabetización en la universidad; 5) discurso profesional.

**Palabras clave:** representaciones del profesorado, alfabetización académica, didáctica de la lengua materna.

*THE PROFESSOR'S MENTALITY ABOUT ACADEMIC AND PROFESSIONAL WRITING: A LAW SCHOOL CASE STUDY AT THE UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*

ABSTRACT

In Venezuela, college students' written communicative competence has been a problem repeatedly reported and studied. A few of these studies have taken into consideration the figure of the instructor (or the professor) as a key element of the didactic system. This work shows a diagnosis in depth about some Law professors' conceptions about writing, at the Universidad Central de Venezuela. The investigation questions were the following: What do students write at their professors' requests? What evaluation criteria are being applied to their work? What parameters do they have about language learning? What degree of commitment do they show with regard to the teaching of writing in college? Due to the scope of its goals, this case study is exploratory and descriptive. The gathering of the data took place in two phases, between November 2002 and May 2004: 1) a

questionnaire was passed to the participants and the selected sample was of thirty five instructors; 2) four interviews were made to instructors considered key to the investigation. For the analysis and interpretation of the data, the answers in the questionnaire were quantified with a statistics program. The interviews were completely transcribed and its content was analyzed in an interpretative way. The results are discussed taking into consideration five thematic categories: 1) the requested texts; 2) the writing functions; 3) the students' writing skills; 4) college literacy; and 5) professional speech.

**Key Words:** faculty representations; academic literacy; mother tongue didactic.

## Introducción

Una de las metáforas que podría explicar las inadecuadas respuestas de los estudiantes ante los retos de leer y escribir en la universidad es descrita por Lillis y Turner (2001) como el *discurso de la transparencia*. Según estos autores, esto se debe, en gran parte, a que el estudiante-escritor debe luchar con las convenciones de una institución que le es extraña. Aunado a ello, esta situación se agrava “por el hecho de que estas convenciones son tratadas como si fueran sentido de común y comunicadas a través de redacciones como si se tratara de formas transparentes de significado” (p. 58). Asimismo, no es menos cierto lo que Olson (citado por Mateos, 2009) señala cuando expresa que “convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un *paradigma* (p. 133); de manera tal que no basta con conocer las palabras, sino que además hay que saber cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual, lo que “implica conocer qué textos son importantes, cómo deberían leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción” (p. 133).

En consecuencia, y tal como ha promovido Carlini (2002) en el ámbito latinoamericano desde hace más de una década, la alfabetización académica no se logra espontáneamente y por eso las instituciones deben ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados al-

cancen los fines educativos. Como ella misma sugiere, deben planificarse políticas lingüísticas que generen una producción escrita con fines comunicativos, y no exclusivamente evaluativos. Del mismo modo, Serrón (2001), al valorar la evolución de la educación lingüística del nivel superior en el ámbito nacional, señala que el tema de lengua materna debe adquirir en las universidades venezolanas un carácter prioritario, y debe afrontarse en forma conjunta, con las derivaciones didácticas, éticas, políticas y científicas pertinentes.

Como profesora e investigadora en el ámbito de la formación lingüística en el nivel universitario, suscribo la idea de que todos los actores institucionales tienen una parte de responsabilidad en llevar a cabo la alfabetización académica. Para el éxito de esta tarea es fundamental establecer un diálogo constructivo entre los profesores e investigadores de las disciplinas universitarias y profesionales, y los especialistas de las áreas de las ciencias del lenguaje y educación lingüística. Por tal motivo, el objetivo fundamental de este trabajo es explicar la forma en que un grupo de profesores que se desempeñan en áreas no lingüísticas conciben la alfabetización académica de los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Central de Venezuela (véase Martins, 2004a).

## Antecedentes

Es necesario considerar algunos hechos que dieron origen a este estudio. En octubre de 1999, diseñé e impartí (junto a otros profesores especialistas) un curso propedéutico (intensivo, de 80 horas) a los estudiantes de nuevo ingreso; en ese mismo año académico, adapté uno de estos programas, llamado “Taller de redacción”, el cual se ofertó como materia electiva a partir del segundo año de carrera con la finalidad de que los estudiantes de Derecho mejoraran sus habilidades de lectoescritura. Esta decisión fue el resultado de una jornada de reflexión sobre el plan de estudios llevada a cabo en noviembre de ese mismo año. En este evento los profesores de la Escuela de Derecho manifestaron su convencimiento de la estrecha relación que existía entre las deficientes habilidades de lectoescritura de sus estudiantes y el ace-

lerado descenso en el rendimiento académico constatado en los últimos años. En los dos próximos períodos académicos, de octubre a julio, el “Taller de redacción” siguió teniendo mucha demanda entre los estudiantes, y así pude distinguir mejor cuáles eran los problemas detectados por estos profesores.

En julio de 2002, me propuse hacer un profundo diagnóstico sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional desde la perspectiva de los profesores de esta Escuela, tomando como eje diversos aspectos de la escritura. Tal decisión se debió a que intuía que no era suficiente diseñar e implementar un programa de formación lingüística, sino que debía tomar en cuenta, además, la percepción que mis otros colegas de las áreas no lingüísticas tenían sobre el manejo de la lengua escrita.

## Marco metodológico

Debido al alcance de sus objetivos, esta es una investigación de tipo exploratoria y descriptiva (Arias, 1997). Específicamente, como opción metodológica adopté el estudio de caso, es decir, “el examen de un ejemplo en acción” (Walker, citado por Mellado, 1996, p. 292), ya que nos permite profundizar en el pensamiento y la acción de un número reducido de personas. El verdadero potencial de este tipo de estudio radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1997, p. 234).

### *Objetivo general*

Describir las concepciones de un grupo de profesores de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela sobre el uso de la escritura en el ámbito académico y el profesional.

## *Objetivos específicos*

1. Determinar la frecuencia con que este grupo de profesores solicita a sus estudiantes tareas de escritura durante un año académico.
2. Establecer las funciones que atribuyen estos profesores a las tareas de escritura que solicitan.
3. Explicitar los criterios que manejan estos profesores para evaluar las tareas de escritura que exigen a sus estudiantes.
4. Describir la percepción de estos docentes en relación con las habilidades de lectura y escritura requeridas para encarar con éxito la carrera de Derecho y la profesión de abogado.
5. Describir la percepción de estos profesores sobre su compromiso (responsabilidad y participación) en relación con la enseñanza de los textos escritos tanto académicos como profesionales.

## *Recolección de datos*

Los instrumentos empleados fueron el cuestionario y la entrevista. Según Nunan (citado por Ballesteros, 2000) ambos corresponden a una técnica de elicitación en la que el investigador simplemente observa y pregunta al sujeto seleccionado para la investigación con el fin de obtener datos.

El cuestionario fue construido tomando en cuenta los objetivos específicos de la investigación, y estos orientaron la configuración de las distintas preguntas en cuanto a su forma y contenido. La versión definitiva se obtuvo después de varias aproximaciones en un proceso exhaustivo de revisión que incluyó el criterio de dos investigadoras expertas, así como una prueba piloto con una muestra de seis profesores universitarios. A partir de las respuestas de los profesores a los cuestionarios, preparé un guión por categorías para realizar cuatro entrevistas. Estas fueron semiestructuradas

y reflexivas, basadas en un esquema flexible con varias áreas problemáticas sobre las cuales se conversó con los profesores. Se intentó captar a través de las preguntas las concepciones de los profesores sobre los temas de interés de la investigación, y las relaciones y posibles contradicciones entre ellas (Porlán, Rivero, y Martín, 1997).

## *Sujetos*

De un universo poblacional de 230 profesores, respondieron el cuestionario 35 sujetos, es decir, la muestra empleada corresponde al 15.21 % del total. Los profesores entrevistados fueron cuatro: dos hombres y dos mujeres. Se seleccionaron de acuerdo a los años de experiencia como docentes en esta Escuela: dos profesores de categoría Agregado; y dos, Instructor. Asimismo, sus años de ingreso a la institución, en orden cronológico, fueron: 1968, 1988, 2000 y 2002.

## *Procesamiento y análisis de datos*

Las respuestas de cada una de las partes del cuestionario se codificaron y luego se cuantificaron mediante el programa informático EXCEL (de Microsoft). Para el procesamiento de los datos de las cuatro entrevistas, transcribí en su totalidad los textos (de una hora de duración en promedio) empleando para ello las codificaciones propuestas por Calsamiglia y Tusón (1999). Posteriormente, releí estas transcripciones en varias oportunidades con la finalidad de seleccionar los fragmentos relevantes. Por último, de acuerdo a los objetivos del estudio, realicé un análisis interpretativo con el fin de obtener las tendencias en cuanto al contenido (Ander-Egg, 1980).

## *Análisis de datos de los cuestionarios*

### *Sobre los géneros escritos solicitados por los profesores*

Se registraron 44 tipos diferentes de géneros discursivos: alrededor del 55% del total eran pertenecientes al ámbito académico, y el 45% restante,

al profesional. Como cualquier otro sistema de actividad, la universidad posee un marco legal que regula diversos aspectos de la vida académica. En la Escuela de Derecho este marco se detalla en el *Reglamento de Evaluación* (1999). Según esta fuente, los instrumentos de evaluación procuran estimular la actividad intelectual de los alumnos y también corregir fallas de su formación. Podría decirse que se entiende que la escritura tiene dos funciones: una epistémica, que procura el conocimiento; y otra vinculada a la comunicación entre alumno y profesor de acuerdo con los fines educativos, particularmente con la evaluación. Por otra parte, el alumno deberá demostrar la comprensión de la materia tratada en el curso más que su memorización. En tercer lugar, se privilegia el examen como instrumento de evaluación, ya que obligatoriamente deben hacerse en el año lectivo al menos tres exámenes (dos parciales y uno final). En este sentido, la evaluación de las diferentes cátedras está mediatizada por un tipo particular de texto: el examen (también son empleados como sinónimos en dicho reglamento la prueba y el cuestionario). Es decir, que la implementación de este género académico constituye una exigencia de la institución universitaria a la que deberán responder los profesores. Esta es la razón fundamental que explica los resultados obtenidos en los cuestionarios: el examen es el escrito más frecuentemente solicitado por mayor número de profesores encuestados. Ahora bien, esta uniformidad podría ser sólo aparente. Sabemos que el examen permite diversas posibilidades de realización y, por lo tanto, podríamos decir que no es un género escrito caracterizado por regularidades superestructurales, funcionales, entre otros.

Por otra parte, tenemos una serie de géneros discursivos que también son requeridos por un número importante de profesores de esta Escuela. Estos son: el comentario de texto, la sentencia, el resumen, la monografía y el contrato. En general, todos estos géneros (a excepción del contrato) comparten la fase del procesamiento de información a partir de uno o varios textos que pertenecen a una bibliografía especializada de una determinada área curricular.

## *Aspectos evaluados en los textos escritos solicitados*

Siguiendo a Morales (2003), los aspectos evaluables en un texto escrito pueden categorizarse en siete niveles de análisis, a saber: 1) Macroestructural 2) Pragmático 3) Superestructural 4) Textual-parrafal 5) Microestructural oracional 6) De la palabra 7) Elementos no previstos. Dada la importancia que para los discursos especializados tiene la terminología como aspecto relacionado con la adecuación del texto a la situación, realicé una adaptación de esta categorización. Esta consistió en separar dos criterios del nivel *De la palabra*, es decir, separé la *ortografía* del *uso del léxico*, para ubicar este último en una categoría diferente denominada *léxico/terminología*.

Los resultados señalan que el aspecto macroestructural, que corresponde a la *pertinencia de contenido*, es considerado el criterio más importante con el cual estos profesores evalúan los textos escritos de sus estudiantes. Este aspecto está vinculado con la selección de información de acuerdo con la demanda del profesor en determinada tarea. Podría pensarse en función de este resultado que estos profesores privilegian la competencia cognoscitiva de la comunicación lingüística respecto a otros elementos. Tanto lo superestructural, la *estructura del texto*, como lo textual-parrafal, la *estructura de los párrafos* y la *puntuación*, corresponden a los aspectos de evaluación ubicados en segundo lugar de importancia para este grupo de profesores. Cada uno de estos criterios está relacionado con dos propiedades fundamentales del texto escrito: la coherencia y la cohesión. Podría decirse que estos profesores, con base en sus experiencias como lectores y escritores, perciben que estos criterios son los que permiten que se cumpla la función comunicativa que persigue quien escribe. En este punto se están refiriendo a la *competencia textual*: “se trata de los conocimientos que permiten al usuario de la lengua la elaboración y comprensión de textos coherentes en un contexto extralingüístico específico” (Bernárdez, 1982, p. 162). Los aspectos de la palabra, que corresponden en el instrumento a la *ortografía* y *uso del léxico*, ocupan el tercer y cuarto lugar en orden de importancia respecto a la valoración de los criterios presentados en el instrumento. La ortografía supone un aspecto formal que tiene un gran valor social de carácter general, mientras que el uso del léxico es más cercano al aspecto semántico del lenguaje, que en el caso de las lenguas es-

pecializadas (como el ámbito del profesional de las leyes), tiene una especial importancia, ya que es un conocimiento compartido por una comunidad de especialistas. Finalmente, tanto lo microestructural oracional (aspectos gramaticales) como lo pragmático (situación retórica) se ubican en quinto lugar de importancia respecto a los demás criterios de evaluación del instrumento. Por un lado, aunque el elemento gramatical tradicionalmente se relaciona con el conocimiento de la lengua, llama la atención en este caso la menor importancia que le otorgan estos profesores al momento de evaluar un texto escrito en comparación con otros criterios. De ello se infiere que del conjunto de elementos que se toman en cuenta para determinar la aceptabilidad de los textos de sus alumnos, son los aspectos globales a los que se concede más atención, y no a los locales. Por otro lado, el aspecto retórico (para qué se escribe y a quién va dirigido el escrito) es un elemento que en el ámbito académico no necesita ser verificado, ya que en la mayoría de los casos se escribe para ser evaluado y, en consecuencia, para un único destinatario: el o la docente. Ahora bien, en el caso de los textos profesionales, el aspecto retórico sí varía. Es decir, cada escrito profesional es redactado tomando en cuenta una situación retórica que impone un destinatario, una finalidad y un formato particulares. Asimismo, la *presentación formal* como aspecto no previsto se ubica como el criterio menos valorado en la evaluación de un texto, según los profesores consultados.

### *Sobre la alfabetización académica*

En general, estos profesores están conscientes de que la apropiación por parte de los alumnos de los discursos de un ámbito concreto de la actividad humana, ya sea el académico o el profesional, requiere de un proceso de enseñanza y, consecuentemente, del acompañamiento de un experto. Sobre este punto los profesores consultados en su mayoría manifiestan que esta función le corresponde al docente universitario. Dicho de otro modo, estos profesores apoyan la alfabetización académica. Ahora bien, considerando que de acuerdo con su formación profesional estos profesores no son especialistas en pedagogía y/o didáctica, y que sus saberes epistemológicos no están vinculados al conocimiento de las ciencias del lenguaje, podría pensar-

se que la capacidad que manifiestan tener para enseñar los discursos académico y profesional están más cercanos a un saber basado en la experiencia (Porlán et al., 1997), y que este sería el marco del cual partirían para llevar a cabo esta tarea docente. Esta consideración podría explicar por qué un grupo importante de profesores (62.8%) cree conveniente la participación de personal especializado en didáctica de la lengua como parte del compromiso que debe asumir la universidad en esta área prioritaria de la educación. De esta manera, aun cuando se sienten responsables y preparados para lograr la alfabetización académica de los estudiantes desde sus respectivas cátedras, apoyan una intervención pedagógica especializada. En este punto considero importante establecer relaciones entre estas representaciones y las que estos profesores tienen sobre la lengua y sobre cómo creen que debe ser enseñada. Sobre esta relación profundizaremos en el apartado dedicado al análisis de las entrevistas y en las conclusiones.

Sobre el desarrollo (o evolución) de las habilidades de los estudiantes y su competencia comunicativa escrita, estos profesores manifiestan dos aspectos importantes. Por un lado, la mayoría (79.99 %) opina que leer y escribir son destrezas que deben ser adquiridas y consolidadas en las etapas previas a la universidad. Por otro, la gran mayoría (92.28 %) piensa que durante la edad adulta se siguen desarrollando estas pericias. Estos resultados apuntan a una representación de la lengua escrita entendida como un objeto de enseñanza y aprendizaje en relación con unas funciones y situaciones comunicativas concretas. De esta manera, en las etapas primaria y secundaria se espera que los alumnos obtengan un desarrollo lingüístico de acuerdo a los usos y situaciones que se presenten en el nivel escolar, así como también se entiende que en la universidad será necesario hacer explícitos los conocimientos sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional.

Sobre si estos profesores establecen *puentes* entre los discursos de estos dos ámbitos, parece que existen dos representaciones de tendencia mayoritaria. La primera: las actividades de escritura que realizan los estudiantes en la universidad facilitan el aprendizaje (77.14 %) y desarrollan las habilidades de adquisición de los discursos profesionales (65.71 %). La segunda: cada ámbito tiene sus particularidades en cuanto al uso de la escritura para regular los intercambios

comunicativos entre los interlocutores. Por esta razón, la producción de textos vinculados al ámbito académico no implica la adquisición de conocimientos para la producción de los textos del campo laboral del abogado.

## *Análisis de las entrevistas*

### *Habilidades escriturales de los alumnos de la EdD- UCV*

Los cuatro profesores constatan la presencia de errores ortográficos y falta de coherencia en los escritos de sus estudiantes. Asimismo, tres de ellos hacen referencia a problemas del conocimiento gramatical y, en particular, al aspecto sintáctico. En cuanto a las competencias comunicativas escritas observan que aunque el problema está generalizado, existe una diversidad de casos en el estudiantado. Algunos hacen referencia al inadecuado proceso de composición que llevan a cabo los alumnos, ya que escriben de manera intuitiva y sin planificar. Otros señalan el poco conocimiento sobre aspectos del discurso profesional, como por ejemplo, el inadecuado uso del léxico especializado y también del proceso de investigación en esta área.

### *Origen del problema de las habilidades de escritura de los alumnos*

Coinciden todos en que las dificultades en la escritura son el resultado de la formación recibida en las etapas educativas anteriores, especialmente en la escuela básica. Asimismo, critican que en el bachillerato se llevan a cabo prácticas evaluativas que no favorecen el aprendizaje de la escritura de géneros discursivos particulares, ya que son recurrentes los exámenes, denominados comúnmente, “objetivos” (marcar con equis, completar o seleccionar entre verdadero y falso). También, establecen una relación de causa y efecto entre la lectura y la escritura. Es decir, los estudiantes no logran leer comprensivamente y tampoco poseen hábitos lectores, por ello no pueden escribir correctamente. Además, observan que actualmente se privilegia el lenguaje oral sobre el escrito (en la universidad es muy común la práctica de estudiar mediante apuntes o grabaciones del discurso oral del profesor en el aula); y en

el campo profesional, la tendencia es a la realización de trámites orales (según las leyes vigentes). Además, consideran que las tecnologías de la información, como teléfonos móviles y computadoras, favorecen los rasgos propios de la comunicación oral y ello influye en los hábitos redaccionales de los estudiantes.

Por último, estos profesores piensan que hay factores externos e internos que afectan en alguna medida sus habilidades en cuanto a la escritura. Entre los externos puede mencionarse la baja calidad de los textos escritos producidos tanto en el ámbito profesional (por ejemplo, las sentencias) como en el académico (los manuales de estudio). Además, la falta de acciones en conjunto de los profesores para solventar el problema de la escritura hace que las iniciativas individuales “naufraquen”. En cuanto a los internos, refieren la poca motivación e interés de los estudiantes por aprender, producto seguramente de la desorientación vocacional.

### *Enseñar a escribir en la universidad*

Todos los profesores entrevistados están convencidos de que en la universidad se deben tomar medidas para afrontar el problema de escritura que presentan los estudiantes. Deben realizarse cambios en la programación curricular, como por ejemplo, incluir cursos propedéuticos al inicio de la carrera o insertar en el plan de estudio cursos de formación lingüística y de lógica o argumentación. También es común entre los profesores consultados la recomendación de lecturas vinculadas al área de conocimiento de la cátedra. Perciben que practicar la lectura de textos especializados puede contribuir con el mejoramiento de sus producciones escritas. A ello debe añadirse la necesidad de que los estudiantes tengan un contacto más regular con los sistemas de actividad propios del campo laboral del abogado, como por ejemplo, a través de pasantías en instituciones públicas o privadas y de la realización las “clínicas jurídicas”.

Con respecto a si son los profesores de las diferentes cátedras quienes deben llevar a cabo la enseñanza de la lengua en la universidad, la mayoría expone que existen condiciones que dificultan esta tarea y entre ellas mencionan el cumplimiento del programa de la cátedra, la falta de tiempo y el alto número de la matrícula.

### *Escritura y evaluación en la universidad*

En líneas generales, los alumnos escriben por solicitud de estos profesores textos académico (exámenes y ensayos) y profesionales (sentencias, diligencias y escritos). Se observa de acuerdo al tipo de planteamientos para la realización de estas tareas la exigencia sobre el análisis de la información del temario a evaluar. Por ello, son escasas las oportunidades en que preguntan aspectos informativos ligados a la memorización de un contenido en particular. En general, estos profesores manifiestan evaluar la producción escrita de sus alumnos. De hecho, a esta evaluación le asignan un valor muy importante, aunque las modalidades varían. Unos hacen explícitos los errores cometidos en los escritos de sus alumnos con la finalidad de que superen tales incorrecciones; otros emplean la evaluación como criterios para aprobar o desaprobar al alumno, ya que consideran que mediante la escritura pueden verificar si han comprendido o no lo enseñado durante el curso.

### *El discurso profesional*

Existen distintas posibilidades en cuanto a los roles profesionales que puede cumplir un abogado en los diversos sistemas de actividad tanto públicos como privados. En cada uno de estos ámbitos existen géneros discursivos que mediatizan la comunicación entre los interlocutores en distintos eventos comunicativos. Es en la universidad donde estos deben ser aprendidos, sin embargo, algunos de estos profesores señalan que no se enseñan; un ejemplo son los géneros propios de la labor investigativa, fundamentales para la consecución de estudios de postgrado, para la labor de docente-investigador, o para la de asesor jurídico. Aunque reconocen que existen diversos tipos de textos según los ámbitos de ejercicio de la profesión, entienden que la apropiación del discurso profesional no implica un gran esfuerzo de aprendizaje, ya que no es distinta a la empleada en otros ámbitos, incluso los no especializados. Se hace referencia casi exclusivamente en este punto a aspectos como el léxico y la organización de las partes del discurso.

# Conclusiones

Cuantitativamente hablando, el examen es el tipo de texto escrito más frecuentemente solicitado por la gran mayoría de los profesores de la EdD-UCV. Se trata de emplear el examen para “certificar saberes”, es decir, el alumno debe demostrar lo que ha aprendido y se establece un mínimo como condición para aprobar (Carlino, 2002). En cuanto a los modos de realizarlo, existe consenso sobre proponer al alumno tareas analíticas como preguntas o ejercicios que supongan establecer relaciones entre conceptos, o de semejanza y diferencia entre tópicos del temario, en vez de preguntas vinculadas a informaciones puntuales centradas en la capacidad memorística.

Además, durante el semestre se realizan como mínimo dos exámenes parciales y uno final. Según Perelman (citado por Atienza, 1999), el discurso propio de los exámenes es un subtipo de comunicación basado en la institución (*institution-based discourse*), donde tanto el emisor como el receptor son proyecciones de roles institucionales. Siguiendo a Atienza (1999, p.139), “puede decirse, que en situaciones discursivas jerarquizadas, como la existente entre un estudiante y un profesor, las máximas que regulan el discurso no están gobernadas por ningún principio cooperativo, sino son definidas desde el punto de vista del que ostenta el poder, en este caso, el profesor.”

Por otra parte, los profesores encuestados manifiestan emplear una variada tipología de escritos (más de 40) en el contexto de sus cátedras. Estos textos están vinculados a dos esferas de uso de la lengua: la académica y la profesional del abogado. En este sentido, podría decirse que en esta Escuela existe diversidad en cuanto a los modos en que los profesores y los alumnos tienden de realizar la comunicación escrita y ello vincularía al entorno académico con los sistemas de actividad del abogado. Como ya he mencionado, en cada uno de estas comunicaciones existen unos conocimientos particulares sobre formas de comunicación lingüística que son compartidos por sus actores. Además, requiere la puesta en práctica de competencias diversas: cognoscitivas, sociales y lingüísticas, según el género de que se trate. De lo mencionado se deriva la necesidad de los alumnos, productores de tales tex-

tos, de manejar una serie de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, sobre la comunicación escrita en cada uno de estos ámbitos.

En la EdD-UCV, la competencia comunicativa corresponde a la función transaccional de la escritura propia del discurso académico. El estudiante debe demostrar conocimientos suficientes sobre una materia como para poder aprobar. Para ello debe el alumno debe *saber qué decir* y *saber cómo decirlo*. En otras palabras, ser competente para configurar un texto (Sanmartín, citado por Atienza, 1999). De acuerdo con los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, las concepciones que manifiestan sobre la solicitud del examen o el ensayo, como escritos académicos, o de las sentencias, como género profesional, denotan el interés del docente por proponer tareas en las que los estudiantes elaboren un conocimiento a partir de los temas estudiados durante el curso. En este sentido estos profesores esperan que sus alumnos pongan en práctica un modelo de la composición escrita de *transformación del conocimiento*, como los escritores expertos (Bereiter y Scardamalia, 1992). Asimismo, manifiestan cómo mediante la escritura ponen en práctica actividades de regulación que tienen como objetivo que los alumnos aprendan.

En conjunto subyacen algunas premisas vinculadas a la noción que sus actores tienen sobre la lengua y sobre su enseñanza y aprendizaje. De hecho, en sus respuestas los profesores evidencian su concepción de la lengua escrita como un conjunto de reglas ortográficas y gramaticales que permiten la correcta producción de oraciones con las cuales es posible producir textos. Se observa la identificación de estos profesores con el paradigma formal que explica la lengua a partir del estudio del sistema lingüístico en abstracto. Como señala Carlino (2003), existe la creencia generalizada entre los profesores universitarios de que la alfabetización es un estado o un conocimiento que se tiene o no se tiene, y no un proceso o un saber en desarrollo. Desde esta perspectiva, los profesores de la EdD-UCV consideran la lectura y escritura como habilidades básicas que debieron ser enseñadas y aprendidas tanto en la etapa educativa inicial como en la media. Ahora bien, estas concepciones entran en contradicción con la noción del aprendizaje de la lengua observable en las hipótesis expresadas por los profesores acerca de las causas

que originan la falta de competencias escriturales de los alumnos. Al analizar dichas hipótesis, los profesores dejan ver que la escritura de los alumnos es el resultado del modo en que han aprendido a comunicarse tanto en la escuela como en otros entornos sociales. Este pensamiento está alineado con la idea de que hay que reparar las fallas o llenar las lagunas de las etapas educativas anteriores mediante la inclusión de cursos extra o intracurriculares de lengua que enseñen a leer y escribir a los alumnos. Ahora bien, si la representación del conocimiento de que la lengua se adquiere en el uso, fuera asumida por estos profesores de un modo más consciente, seguramente las soluciones al problema de escritura de los alumnos de esta Escuela incluirían la participación de todos los profesores en el contexto de sus respectivas cátedras.

Más de la mitad de los encuestados señala no estar de acuerdo con que la lectura y la escritura son habilidades que al ser aprendidas pueden transferirse a cualquier situación de uso de la lengua. Además, casi la totalidad de los profesores manifiesta que en la universidad deben enseñarse de manera explícita estrategias para que el alumno desarrolle habilidades específicas para la comprensión y producción de géneros escritos académicos y profesionales. De acuerdo con estos datos, en general este grupo de profesores de la EdD-UCV reconoce que la universidad es un espacio que posee una cultura discursiva que requiere unos conocimientos para aprender los discursos de ciertas áreas científicas y disciplinares del ejercicio de una profesión (Carlino, 2003). Asimismo, la alfabetización académica se lleva a cabo mediante la realización de actividades que explícitamente tengan por objetivo enseñar la escritura (también la lectura) de acuerdo a los usos de una determinada disciplina, y éstas son puestas en práctica en el contexto de su cátedra por el profesor especialista.

Ahora bien, hemos revisado las creencias de estos profesores sobre qué es la lengua y cómo debe ser enseñada y aprendida. Vimos que mayoritariamente están vinculadas al paradigma formal de los estudios lingüísticos, así como a un enfoque tradicional de la didáctica de la lengua. Por estas razones se presenta la contradicción entre el tipo de enseñanza que creen deben recibir sus alumnos (alfabetización académica) y las vías de solución que proponen a las deficiencias de formación lingüística que estos presentan. En este sentido, los profesores consultados manifiestan que es un problema del cual debe

hacerse cargo la universidad como institución y no el profesor como individualidad. Así, la mayoría considera conveniente que esta tarea sea realizada por un equipo de especialistas en didáctica de la lengua. Asimismo, unos opinan que deben incluirse cursos propedéuticos de formación lingüística, mientras que otros consideran que deben instrumentarse políticas que promuevan el correcto empleo de la lengua escrita.

Por otra parte, desde la perspectiva de estos profesores, existen factores contextuales que dificultan cumplir con la tarea de enseñar a leer y a escribir en la universidad. Algunos de los factores señalados son las condiciones laborales (grupos numerosos, programas ambiciosos), la falta de motivación de los estudiantes y las precarias habilidades lectoescritoras de los alumnos de nuevo ingreso. A estos factores podrían sumarse la exigencia institucional que privilegia el examen como tipo de texto escrito para realizar la evaluación de las cátedras, así como también la falta de políticas sobre la formación lingüística de los alumnos de esta Escuela. Asimismo, podría constituir otro factor condicionante la idea generalizada de que escribir consiste en la aplicación de un conocimiento básico o elemental conformado por una serie de reglas ortográficas y gramaticales que se aprenden fundamentalmente en la escuela mediante la práctica regular guiada por un maestro.

De todo lo expuesto podemos concluir que los profesores de la EdD-UCV coinciden sólo declarativamente sobre uno de los fines de la educación universitaria, es decir, lograr la apropiación por parte de los estudiantes de los discursos de las disciplinas vinculadas al ejercicio de la profesión de abogado y de la vida académica en general, pero no en cuanto a las acciones. Según Álvarez (1997), los escritos jurídicos responden a las exigencias de la sociedad en cuanto al complejo mantenimiento de las relaciones entre ciudadanos y han de ser considerados como un corpus establecido y avalado por una tradición relacionada con el Derecho Romano del cual la jurisprudencia obtiene la estructuración temática y la configuración lingüística de la legislación. Se trata de un sistema de actividad en donde lo escrito tiene un valor esencial. Los textos legales (constituciones, leyes y reglamentos) y los judiciales (en los ámbitos mercantil, procesal y penal) pasan por lo escrito. De acuerdo con las características de este ámbito profesional, un abogado

puede cumplir diferentes roles como litigante, asesor, docente, investigador, juez, magistrado, y en cada una de estas áreas la escritura se halla codificada y posee una serie de restricciones del ámbito discursivo. Como señalé, los profesores en la EdD-UCV hacen uso de la variedad de géneros discursivos propios del ámbito del abogado según los programas de cada cátedra. Se trata de un conocimiento especializado que requiere la puesta en práctica de una competencia genérica que posibilita la comunicación de acuerdo con el rol que cumple el abogado en alguno de los sistemas de actividad donde participa. Siguiendo a los profesores consultados en las entrevistas, la escritura para los profesionales de Derecho es una herramienta esencial de trabajo. De hecho, coincidieron en señalar la relación directamente proporcional que existe entre las habilidades lingüísticas del abogado y su éxito en la práctica laboral, ya que el abogado mediante la palabra *hace cosas* y los efectos de sus escritos afecta dramáticamente a los clientes.

Sobre las habilidades del abogado en el contexto venezolano en cuanto al uso de la lengua escrita, en general todos los entrevistados manifestaron su percepción de que en el campo profesional existen algunos problemas (véase Martins, 2009). Las pruebas son algunas sentencias publicadas, documentos que no son admitidos por las autoridades jurisdiccionales, los manuales de Derecho, entre otros. Sobre las causas de esta situación, uno de los profesores entrevistados señaló que la práctica de escritura más recurrente durante la carrera es el examen y que ello no permite la

puesta en práctica de habilidades que posteriormente en la vida profesional serán exigidas. De este comentario se deriva la idea de que los géneros discursivos requieren de un aprendizaje más o menos explícito, así como una práctica constante. Asimismo, revela que el examen como exigencia institucional y principal práctica discursiva no favorece la adquisición del discurso profesional.

Ahora bien, según los resultados obtenidos en los cuestionarios, la gran mayoría de los profesores de esta Escuela piensa que las situaciones de escritura académica facilitan el aprendizaje de los escritos profesionales. Asimismo, la mayoría coincide en que escribir en la universidad les permite a los alumnos el desarrollo de las habilidades escriturales requeridas por el abogado. Sin embargo, no llegan a la mitad los profesores que piensan que las tareas de escritura académica se asemejan a las que se encontrarán los alumnos en la vida profesional. Al complementar estos resultados con los obtenidos mediante las entrevistas, puede apreciarse que la decisión de incluir prácticas de escritura vinculadas a los géneros profesionales está relacionada con el Departamento al que pertenezca el profesor. De manera explícita esta enseñanza sólo se evidencia en Prácticas Jurídicas y no en las cátedras de los demás Departamentos. De lo expuesto puede inferirse, por un lado, que estos profesores establecen *puentes* entre la escritura, los **ámbitos académico y profesional**, ya que las prácticas de escritura facilitan aprendizajes y desarrollan habilidades en los estudiantes para su desempeño como abogados en un futuro. Y, por otro lado, que en cada uno de

estos ámbitos existen una serie de géneros discursivos con características particulares que constituyen un conocimiento especializado que debe enseñarse y aprenderse en la universidad. Sobre este punto, aunque los profesores consultados en la entrevistas manifestaron que el discurso profesional es diverso en cuanto al uso de la escritura por la variedad de roles que puede desempeñar el abogado, también coincidieron en señalar que este tipo de lenguaje no dista mucho del lenguaje “usado normalmente”. De hecho, lo que caracteriza al lenguaje empleado por el abogado, según estos profesores, es el dominio de un léxico especializado y el orden de los elementos constitutivos de un determinado documento. La apropiación por parte de los alumnos de estos conocimientos es para estos profesores una tarea relativamente sencilla. El verdadero problema que impide incluso la adquisición de la lengua profesional, es el desconocimiento de la lengua en general, es decir, de las normas que rigen la gramática y la ortografía de la lengua castellana. Este saber lingüístico, de manera reiterada, es calificado por parte de estos profesores como básico o elemental.

En síntesis, de manera recurrente aparecen en el discurso de los profesores de la EdD-UCV consultados las representaciones sobre el aprendizaje de la lengua, en este caso de la empleada por los abogados, aspectos que resultan contradictorios. Por un lado, ellos reconocen el empleo por parte del abogado de una variedad de géneros discursivos según los roles que desempeña como litigante, juez, magistrado, asesor, docente e investigador. Por otro lado, insisten en la idea de que las diversas manifestaciones lingüísticas profesionales se producen a partir de un conocimiento general (básico) de la lengua que permite la expresión y comunicación del individuo con sus semejantes. Una concepción apoya la alfabetización académica para lograr que los alumnos se aproximen a cada uno de estos géneros discursivos empleados por el abogado. La otra apoya la alfabetización en la universidad como tarea de recuperación de unas habilidades lingüísticas de entrada que debieron ser enseñadas y aprendidas antes de ingresar a la educación superior.

# Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco-Libros.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Arias, F. (1997). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Atienza, E. (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral para optar al título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación). Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de la ESO: estudio de caso*. Tesis Doctoral, Ciències de la Educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, n.º 58, pp. 43-64.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2002). Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Lingüística organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística en la Universidad de Córdoba. Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Educere*, año 6, n.º 20, pp. 409-420.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela (1999). *Reglamento de Evaluación para la Escuela de Derecho*. Caracas: UCV.

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Lillis, T, y Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. En *Teaching in Higher Education*. 6: 1, pp. 57 -68.

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). *Psicología de aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Martins, I. (2004). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. En Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N.º 36, pp. 96 - 108. Barcelona: Graó

Martins, I. (2009). Aproximación a la escritura de los jueces de protección de niñas, niños y adolescentes: un estudio lingüístico de la sentencia judicial en Venezuela. Ponencia presentada en el panel “Escritura de los Jueces y Juezas en el nuevo proceso oral de la LOPNNA” del VI Foro Derecho de la Infancia y de la Adolescencia, el 20 de noviembre en la sede del Tribunal Supremo de Justicia (Caracas).

Mellado, V. (1996). Concepciones prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. En *Enseñanza de las ciencias*, n. 14 (3), pp. 289-302.

Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario”. En *Educere*, año 6, n.º 21, pp. 54 - 64.

Porlán, R.; Rivero, A. y Martín, R. (1997). Investigación didáctica: Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, método e instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias*, n. 15(2), pp. 155 - 171.

Serrón, S. (2001). El ENDIL: 20 años de impacto en la investigación y en la lingüística venezolana: orientaciones y perspectivas XX. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística UPEL– Barquisimeto, 18 al 22 de junio.