

DIFICULTADES DE ESCRITURA ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

Facultad de Administración, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

KLENCY GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Departamento de Formación Básica, Facultad de Psicología-Universidad de la Habana, Cuba

RESUMEN: Como parte de nuestra experiencia docente, las autoras de este trabajo coincidimos en tratar de identificar las dificultades de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes universitarios. En esta ponencia analizamos algunas de las dificultades expresadas por los estudiantes en materia de su producción académica reconocidas en el campo disciplinario de la administración.

Empleamos para este trabajo respuestas escritas sobre dificultades de escritura académica (Alvarado, 2007, Carlino, 2003, 2005) expresadas por los estudiantes, con la finalidad de inferir, a partir de ellas, las experiencias de lectura y escritura vividas y

las oportunidades de participación en eventos letrados (Barton y Hamilton, 1998) que los formen como lectores, en el marco de los estudios de literacidad (Street, 1993, Zavala, Niño y Ames, 2004, Cassany, 2006). La lectura y la escritura como prácticas académicas deben ser entendidas a la luz de las formaciones disciplinarias (Bazerman, 1988).

Se analizan respuestas de 27 estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Administración de Empresas en una universidad pública estatal en México.

PALABRAS CLAVE: Literacidad Académica, Discursos, Estudiantes de Administración.

Introducción

Las voces de los estudiantes universitarios no son siempre escuchadas. En el contexto mexicano contemporáneo de acreditaciones administrativas a la universidad, la excelencia institucional se asocia a recursos y procedimientos administrativos y no propiamente a los procesos formativos. Particularmente en las universidades públicas, los procesos de lectura y escritura académica constituyen un reto para muchos estudiantes que no sólo se sienten poco atendidos sino que reconocen grandes deficiencias de docentes en la formación de estas formas básicas de estudio y comunicación académica.

En este trabajo presentamos los datos de un estudio empírico realizado entre estudiantes universitarios Datos que ponen de manifiesto la escasa atención puesta por la institución

universitaria de los estudiantes participantes a sus procesos formativos en el plano de la escritura disciplinaria.

Marco Teórico

En el marco de los estudios de literacidad, los nuevos estudios sobre literacidad, señala Gee, (Citado en Cassany, 2006; 73) “coinciden en rechazar la visión psicologicista de la lectura y la escritura como tareas esencialmente cognitivas, autónomas y desvinculadas de los usuarios, los contextos y las comunidades. Sugieren ampliar el objeto de estudio, de la mente individual y privada, a la interacción social y la vida en comunidad. Gee (1999) afirma que en una comunidad de práctica se aprenden teorías sobre el mundo, sobre lo que es normal o típico en ese mundo, desde un cierto punto de vista.

Barton y Hamilton (1998; 109) sugieren reconocer la dimensión social de las prácticas lectoras y escritoras ya que, “como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.” De una práctica social la unidad básica son las prácticas letradas, difíciles de observar en actividades y tareas, por ello se recurre al concepto de *evento letrado*. Un evento, entendido por el autor como “actividades en las cuales la literacidad cumple un papel. Por lo general sucede que hay uno o varios textos escritos que son centrales a una actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto. Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por éstas” (p. 114).

Analizaremos las reflexiones expresadas por estudiantes universitarios, a la luz de los nuevos estudios de literacidad para mostrar que los aprendizajes sólo pueden entenderse si se los sitúa en sus ambientes sociales y culturales (Cfr. Gee, Hull, y Lankshear, 2002). Es decir, “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales” (Cassany, 2006; 10) o realizaciones insertadas en una comunidad particular y que tienen sentido para esa comunidad (Cfr. Street, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Zavala, et. al, 2004). En concordancia con lo planteado por Rossenblatt (2002), el lector y el texto son aspectos de una situación total en el que cada uno condiciona y es condicionado por el otro. “Dejar de concebir la literacidad como atributo individual es una de las implicaciones más importantes del recuento de la práctica de literacidad y una de las maneras en que más difiere de acercamientos tradicionales” (Zavala, et. al 2004; 10).

Nos proponemos inferir a partir de las respuestas estudiantiles algunas de las prácticas universitarias de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005; Alvarado, 2007) o aquellas que son valoradas por docentes y estudiantes en un determinado ámbito de estudio. Empleamos la caracterización hecha por Becher (2001), para situar la disciplina estudiada: la administración, como una ciencia blanda aplicada. Ciencia blanda, caracterizada así por el autor porque sigue un patrón de desarrollo predominantemente recursivo. La dimensión aplicada de esta ciencia, resulta de la funcionalidad utilitarismo del conocimiento empleado. En coincidencia con lo expresado por Bazerman (1988) que ubica a la escritura académica como una práctica social que toma la forma de las culturas institucionales en las que se expresa (Cfr. Carlino, 2007).

En palabras de Alvarado (2007; 1, 2), “la universidad existe para hacer posible una experiencia de discursivización del mundo bajo las formas que son propias del arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología.” (:1)... “aquello que la educación universitaria hace posible es una experiencia, lo cual problematiza la noción de enseñanza (...) esa experiencia tiene un carácter discursivo (...) son las prácticas discursivas de las comunidades tecnocientíficas, filosóficas y artísticas lo que le confiere su singularidad a dicha experiencia (...) la lectura y la escritura en la universidad obliga a problematizar la relación que la universidad misma entabla con el mundo de la vida.”

Discursos (Gee, 1999, Gee et al, 2002) y prácticas (Barton y Hamilton, 1998) de literacidad académica (Carlino, 2003, 2005, 2007) son las tres categorías esenciales de este trabajo. “Prácticas, eventos y textos proveen una primera proposición de una teoría social de literacidad que dice: *La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.*” (Barton y Hamilton, 1998; 114).

Recursos metodológicos

Se trabajó con reflexiones escritas ofrecidas por estudiantes universitarios que cursaban los últimos semestres de la carrera de administración de empresas en el momento de realizar el estudio.

Los estudiantes participantes contestaron por escrito a tres consideraciones para reflexionar sobre los eventos de literacidad en los que participan y sobre lo que es valorado como práctica legítima de lectura y escritura.

1) *Piensa en las dificultades que has tenido para escribir un trabajo de la carrera y presenta un párrafo de la que te parezca la dificultad más grande.*

2) *Piensa en las limitaciones que has observado en la formación profesional que has recibido como administrador de empresas y presenta en un párrafo la más grande limitación.*

3) *Yo me doy cuenta que los estudiantes leen bien cuando observo que...*

Este trabajo se concentra en analizar sólo las respuestas de los estudiantes a la primera pregunta, con el objetivo de identificar algunas prácticas de escritura instaladas en la institución en la que cursaron sus estudios universitarios.

Es importante señalar que más del 80% de los estudiantes reportan que no asisten a la biblioteca como parte regular de su trabajo universitario, es decir, que se concretan a leer los materiales ofrecidos por los docentes, generalmente en fotocopias.

Dificultades reportadas

1. En materia de organización de contenido: el reto de la estructura y coherencia expositiva frente a la ausencia de propósitos que guíen escritura y reescritura.

Mi mayor dificultad, dijo uno de los estudiantes, consiste en *organizar las ideas, decidir qué escribir primero y qué después, pues a veces todo me parece importante y que debe ser escrito junto*. El mismo tipo de dificultad es expresada por una estudiante que esperaba haber recibido más del acompañamiento docente en su formación: *Muchas veces no sé ni por dónde empezar ni cómo empezar a hacerlo [...]*.

A punto de salir de la universidad y *no sé cómo estructurar un tema, que ideas o subtemas debe contener, qué objetivo [atender] expresó otro estudiante. Empezar el escrito es lo más difícil*, dijo directamente otra estudiante. Otro más lo expresó como el reto de *[lograr] darle coherencia y seguimiento a un texto*. Una estudiante comenta que *a la hora de escribir los textos los párrafos no suenan coherentes*. Los estudiantes saben bien que en materia de escritura el reto consiste en *darle presentación, coherencia y estructuración a mi escrito*. Saber cómo *plasmear una idea*.

Yo considero que no sé estructurar bien un texto y me es difícil plasmar una idea, afirmación ofrecida por una estudiante que sintetiza las opiniones de los que expresan que la escritura académica es vista entre los universitarios entrevistados como un resultado, co-

mo una forma estructurada de presentación que deben llenar o seguir pero sin reconocer, en primer lugar, la existencia de un propósito comunicativo que validaría la estructura formal elegida, ni considerar qué tan importante como escribir es la reescritura.

La ausencia de eventos de planeación de lo escrito que expliciten los propósitos, así como de eventos de reescritura, nos hacen suponer que la escritura es vista como una práctica formal y acabada más que como un proceso de construcción abierto a la revisión, reordenación y reorganización de las ideas.

2. En materia de expresión: el reto del vocabulario y la sintaxis adecuada como recursos fragmentados frente al desconocimiento de la escritura como actividad integrada.

Algunos estudiantes achacan las dificultades a momentos específicos del proceso o a la carencia de recursos o a la dificultad para emplearlos. *No encuentro la **forma** adecuada para empezar ni las **palabras** adecuadas para expresarme. A veces no encuentro el vocabulario suficiente para expresar todo lo que quiero.* En síntesis, el principal problema consiste en *la falta de más vocabulario para expresarme de una mejor manera.*

En materia de los aprendizajes gramaticales que se supone deben saber emplear, uno de los estudiantes señaló como principal dificultad: *Algunos puntos sobre gramática aún no sé desarrollarlos de la manera más correcta por lo que la calidad de los trabajos no ha sido la esperada. La estructuración y presentación de la información considerando las reglas gramaticales,* es el obstáculo principal de escritura para otra estudiante.

Otros estudiantes se refirieron a otro recurso escolar asociado a la escritura: el reconocimiento de las ideas principales y las secundarias. [Se me dificulta] *ordenar las ideas, no sé distinguir entre las principales y secundarias* dijo uno de los estudiantes y otro afirmó al final de un comentario: *Además, me cuesta plasmar una idea principal.*

Ciertamente el vocabulario y conocimiento de las estructuras gramaticales constituyen recursos importantes de escritura pero vistos en forma aislada no pasan de ser un contenido del programa escolar desvinculado de los procesos de escritura. Detrás de estas afirmaciones se sostiene la importancia de reconocer de forma fragmentada recursos de contenido, en lugar de emplear de manera integrada recursos de expresión que atiendan a prácticas escolares de escritura.

3. En materia de interpretaciones: no se reconocen interpretaciones alternativas ni se valora la lectura crítica.

La respuesta de una estudiante muestra que no se reconoce la valoración personal de lo expresado por otros autores, la lectura crítica de los materiales no parece ser un recurso de conversación en clase, no se reconoce la opinión de los estudiantes que afirman que *la información ofrecida por un autor puede ser deficiente*. O bien de quien expresa la necesidad de polemizar con un autor: *Para mí la dificultad más grande es cuanto tienes que basarte en otros autores, el decir realmente lo pensaron y argumentaron, ya que a veces no estoy totalmente de acuerdo con ellos*.

Al parecer se desatiende a la enseñanza de la lectura entre líneas y se subvalora la lectura alternativa que los estudiantes realizan. Para Cassany (2006), “leer las líneas se refiere a la comprensión literal (...) leer entre líneas a la capacidad de recuperar los implícitos” (p. 61). “Leer detrás de las líneas consiste en responder a estas preguntas: ¿qué pretende conseguir el autor?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona?” (p. 62).

Desde los estudios de literacidad “se agrega la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, abarcando así lo que las personas hacen con los textos y lo que estas actividades significan para ellas” (Barton y Hamilton, 2004: 115).

4. En materia de acompañamiento: los maestros son en parte responsables de las deficiencias estudiantiles frente al desconocimiento de la responsabilidad institucional.

Dos estudiantes opinan que los profesores no les enseñan. *Hay profesores que sólo dan la bibliografía, pasan lista y se reservan a resolver dudas o apoyar dentro de la investigación del proyecto, pero exigen de forma rigurosa llevar a cabo cada uno de los procedimientos solicitados. [...] los maestros nada más te dicen lo que tienes que hacer, pero no te enseñan las bases para lograrlo*.

Coincidimos con Carlino (2005; 71) que “los docentes, que disponemos de “repertorios” bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos.” Consideramos, sin embargo que es tarea de todos los actores de una institución participar de la construcción de prácticas

alternativas de lectura y escritura académica que rebasen los límites de la actuación institucional. Como bien afirma la misma Carlino (2005; 54), “Hacerse cargo de la escritura de los estudiantes no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente. Se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de cada una de las materias.”

En el marco de “escribir en las disciplinas” Hillard y Harris (2003, citados por Carlino, 2007; 4), propugnan por reconocer a la escritura como “una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales” y Monereo (2003, citado por Carlino, 2007; 4) “como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento”. Es evidente, a partir de analizar estas dificultades de escritura reportadas por los estudiantes, que ellos no incorporan una reflexión sobre los contenidos conceptuales ni aluden a la escritura disciplinaria.

Para Becher (2001; 44), “Pertener a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal”. ¿Qué sentimientos de identidad se construyen entre los estudiantes de administración? ¿Qué compromisos personales se desarrollan en materia de escritura académica?

Referencias

- Alvarado F., G. (2007). Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: Didáctica y Pedagogía de la enseñanza vs. Pedagogía de la acción. *Conferencia REDLEES*, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Barton, D., Hamilton, M. (1998). *La literacidad entendida como práctica social*. En, V. Zavala, M. Niño, P. Ames (Eds.), (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica* (pp.109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima.
- Bazerman, C. (1998). *Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse*. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.) *Reading science: critical and functional perspectives on discourse of science* (pp. 15-28). London & New York: Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa. (Primera edición: 1989).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: FCE.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de Mayo.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Conferencia REDLEES*, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse analysis. Theory and method*. Londres: Routledge.

Gee, J. P., Hull, G. y Lankshear, C (2002). *El Nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares (versión original en 1996).

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Street, B. (1993) *Los nuevos estudios de literacidad*. En, V. Zavala, M. Niño, P. Ames (Eds.), (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica* (pp.81-107). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima.

Zavala, V., Niño, M. M., Ames, P. (Eds) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima