

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA DE TRES COMUNIDADES ACADÉMICAS

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS/ ERIKA IVONNE RODRÍGUEZ VARELA
Facultad de Psicología, UNAM

RESUMEN: Se presenta una investigación para el estudio de las prácticas de escritura académica realizado en tres comunidades: una preuniversitaria (CCH) y dos universitarias (carreras de Psicología e Historia) pertenecientes a una universidad pública. Para tal efecto, se aplicó un cuestionario a una muestra intencional de 148 estudiantes de las comunidades mencionadas (5° semestre). El cuestionario explora entre otras cosas, los tipos de tareas de escritura que realizan los alumnos, los tipos de géneros académicos que emplean, las dificultades de escritura que los participantes tienen y sus necesidades de formación en la composición escrita, los aspectos de evaluación que consideran sus profesores y las actividades formativas que reciben. Los resultados muestran diferencias en las prácticas de escritura de las tres

comunidades aunque también algunas similitudes. Algunos de los hallazgos principales que se manifiestan en las respuestas de los participantes se refieren a la necesidad que tienen, especialmente los universitarios, de mejorar sus habilidades de escritura como miembros de una comunidad académico-discursiva y los escasos apoyos curriculares que las instituciones educativas les ofrecen respecto a esta parte de su formación.

PALABRAS CLAVE: Escritura académica, literacidad, educación media y educación superior.

Introducción

En los últimos años, se ha impulsado el estudio de la composición escrita como proceso cognitivo complejo y como práctica letrada dentro de comunidades específicas. Esta doble aproximación, que en principio apareció por caminos separados, ha venido a redituarse en un mayor y completo acercamiento para su comprensión e investigación. Particularmente, la escritura académica ha sido contemplada desde la última óptica (como práctica cultural-letrada) a partir de los nuevos estudios sobre literacidad académica (Barton y Hamilton, 2004).

Por literacidad académica se entiende el conjunto de prácticas letradas de comprensión y producción escrita que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar determinadas. Puede decirse, por tanto, que cada comunidad académica (v. gr. una carrera universitaria) exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad académica particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos (Carlino, 2005; Roux, 2008).

Con base en lo anterior, se considera que la actividad de escritura constituye una herramienta de trabajo de incuestionable valor para todos los profesionales en sus distintas comunidades académico-discursivas. Su naturaleza y características dependerán en gran medida de varias cuestiones: de los tipos de usos legitimados que se propongan de ella al interior de dichas comunidades para las tareas de generación y transmisión del conocimiento; de los tipos de tradiciones y costumbres de cultura escrita que predominen en la comunidad discursiva, que facilitan o restringen el desarrollo de habilidades en los educandos y que están directamente relacionadas con las experiencias curriculares reales; del instrumental y recursos relacionados con la escritura (materiales didácticos, creencias, “lenguaje de diseño” etc.) que están disponibles para los alumnos; del peso que se les atribuya a la escritura (implícita o explícitamente) en el aprendizaje de los alumnos dentro de las mismas actividades curriculares (Carlino, 2005; Roux, 2008).

Otro factor adicional que sin duda influye en cómo ocurren estas prácticas letradas, dependerá del tipo de géneros y textos que la comunidad emplee. En tal sentido, se asume que en las distintas comunidades las actividades de escritura no serán las mismas dependiendo también de los propios géneros a los que se les dé preponderancia (Cassany y Morales, 2009).

En algunos trabajos se ha demostrado que las instituciones académicas en nuestros países latinoamericanos, no se suele contar con un planteamiento curricular explícito ni con recursos extracurriculares adicionales para el fomento de una cultura escrita en los estudiantes que apoye su formación académica (Carlino, 2005); esta situación prevalece en las Universidades Públicas de nuestro país, tales como la UNAM (Hernández y Caballero, en preparación).

Son escasos los trabajos en nuestro país, que hayan investigado las prácticas de literacidad en contextos académico-universitarios. Una excepción lo constituye el estudio de Roux (2008) quien indagó lo que los estudiantes reportan sobre las prácticas de escritura (y de lectura) que realizan, en una muestra amplia de estudiantes de una universidad pública del noreste. En dicho trabajo la autora encuentra diferencias entre las prácticas letradas de estudiantes provenientes de distintas carreras, en lo que se refiere a los tipos de texto que dicen realizar, el tipo de discurso que prevalece (los químicos reportan, los biólogos describen, los filósofos argumentan, etc.), el tipo de textos que consultan para hacer sus trabajos escritos, etc. Sin embargo, también se encuentran hallazgos comunes inter-carreras, como las que se refieren al escaso apoyo instruccional para mejorar las competencias de escritura de los alumnos y a las imperiosas necesidades de formación que se tienen en este rubro.

Con base en lo antes revisado, la presente investigación se plantea como uno de sus objetivos abordar el estudio de las distintas prácticas de escritura de estudiantes pertenecientes a distintas comunidades pre y universitarias. Se asume en principio, dados los antecedentes encontrados, que en cada comunidad estas prácticas serán distintas, pero hace falta estudiar con mayor detalle, en términos de qué se diferencian y cómo se particularizan. Conocer las prácticas de literacidad es muy importante para comprender con mayor profundidad la cultura escrita de cada comunidad y en su caso poder desarrollar programas o experiencias curriculares *ad hoc* en cada una de ellas. La presente investigación pretende contribuir a subsanar esta laguna de información para luego realizar propuestas de índole curricular o extracurricular pertinentes y apropiadas. En este sentido, las preguntas de investigación centrales fueron: ¿Qué tipos de prácticas de escritura son las que prevalecen en las comunidades investigadas (una preuniversitaria y dos pertenecientes a distintas carreras universitarias)? ¿Qué actividades y tareas de escritura realizan los alumnos en dichas comunidades?, ¿Cuáles son las principales dificultades y necesidades de escritura que los alumnos de cada comunidad reconocen?, ¿Qué aspectos evaluativos se enfatizan sobre su escritura académica?, ¿Con qué tipos de experiencias curriculares o extra-curriculares cuentan en sus instituciones educativas para mejorar su competencia escrita?

Contenido

Participantes

El estudio se realizó con una muestra intencional de grupos naturales, constituida por 53 estudiantes pertenecientes al CCH (Azcapotzalco), 44 de la carrera de Historia y 51 de la carrera de Psicología; todos pertenecientes a la UNAM. Los participantes cursaban el 5° semestre en su comunidad académica al momento de ser encuestados.

Instrumentos

Se elaboró un instrumento denominado *Cuestionario sobre Escritura Académica*, del cual para este estudio, sólo se recuperó la segunda parte concerniente a prácticas de escritura (la primera parte se refiere al estudio de creencias de escritura). El instrumento valora por medio de 10 ítems complejos (cada uno con aproximadamente 10 opciones de respuesta de entre las que debían elegir 3 o 4 que considerarán más representativas) los siguientes aspectos: a) las tareas de escritura realizadas por los alumnos en la carrera; b) las dificultades principales en la composición de textos que reportan; c) las necesidades de formación para componer textos; d) los aspectos en la escritura que son evaluados y e) los cursos recibidos sobre composición de textos.

Procedimiento de aplicación

El cuestionario se aplicó de manera colectiva a cada grupo. Los participantes recibieron las instrucciones básicas para contestarlo, pidiéndoles completa honestidad al hacerlo; se les concedió todo el tiempo que consideraron necesario y se respetó su anonimato como un modo de asegurar que sus respuestas fueran más fidedignas. El aplicador en turno, se encargó de disipar cualquier tipo de duda sobre los reactivos del instrumento o sobre su forma de contestación.

Resultados

A continuación presentamos lo referente a algunos de los ítems que nos parecen de mayor relevancia para atender a las preguntas de investigación centrales.

Tareas de escritura

Una de las preguntas del cuestionario, interpelaba a los participantes para que señalaran cuatro de las actividades de escritura que sus profesores más les solicitaban realizar y otras cuatro que ellos decidían hacer por su propia iniciativa (ver tabla 1). Las opciones de respuesta fueron clasificadas dependiendo la baja o alta constructividad que las tareas de escritura involucraban, lo cual tiene que ver con la posibilidad de que la escritura tenga o no funciones epistémicas de mejorar el aprendizaje. Algunos de los resultados más relevantes son los siguientes.

Es interesante encontrar que las actividades autogereneradas que más reportaron los estudiantes de las tres comunidades tienden a ser las de baja constructividad, mientras que las que les solicitan los profesores son de mayor constructividad. Esta situación tiene una doble implicación si nos apegamos a lo que reporta la literatura previa sobre estas cuestiones.

Por un lado, los alumnos cuando realizan actividades de escritura epistémica seleccionan aquellas que les generan pocos aprendizajes constructivos, probablemente porque no saben realizar aquellas otras que sí se las ayudarían más. Además es probable que las que dicen realizar no sean ejecutadas de forma satisfactoria y les sean poco rentables cognitivamente hablando (Martín y Moreno, 2007).

Por otro lado, sabemos que los profesores pueden dejarles tareas que resulten muy oportunas para el aprendizaje de los alumnos y la ejercitación de habilidades de escritura, pero la mayoría de las veces sólo menciona una simple consigna general y no proveen ningún tipo de explicación adicional a los alumnos sobre cómo realizarlas correctamente, de modo que todo queda establecido en una serie de implícitos que poco informan a los alumnos sobre el cómo de su realización. A esta situación Lillis (1999 citado por Roux, 2008) le llama “las prácticas institucionales del misterio”.

También en la tabla 1 se observa que las actividades de escritura utilizando TIC (sean sugeridas o autoiniciadas) son muy escasas, en los estudiantes de CCH y de Historia aunque menos en los estudiantes de Psicología (ver los trabajos con foros y wikis sugeridos por los profesores).

Dificultades sentidas ante distintos aspectos de la escritura académica

Respecto al ítem que cuestionaba sobre las tres mayores dificultades auto-percibidas para escribir textos académicos (ver tabla 2), los participantes de las tres comunidades coinciden al señalar que dos de ellas son: a) organizar las ideas en los textos y b) usar el lenguaje académico o científico. Salta a la vista que otra de las dificultades tienen que ver con el empleo de géneros científicos específicos; en el caso de los estudiantes del CCH, ellos señalaron tener dificultades para escribir monografías (62.3%), mientras que los estudiantes de Psicología respondieron que tienen problemas en la elaboración de reportes de investigación con un 52%, los cuales son muy requeridos en su carrera.

Necesidades de formación

Por lo que se refiere a los tres aspectos de composición escrita que según los participantes requieren mejorar (ver tabla 3), llama la atención las necesidades auto-sentidas que se reportaron en las dos carreras estudiadas, puesto que se refieren al aprendizaje de aquellas dimensiones o géneros que tienen que ver con la escritura científica que se maneja en su comunidad. Tanto los estudiantes de Psicología como los de Historia mencionaron que requieren aprender a escribir artículos de investigación (60.8% y 45.5% respectivamente en cada carrera) y mejorar el manejo del discurso académico-científico (45.1% y 36.8%, respectivamente).

En cambio, los estudiantes de CCH contestaron entre sus dos más mencionadas, las de naturaleza simple (mejorar la puntuación y reglas ortográficas con 47.2% y saber organizar los textos globalmente con 39.6%).

Evaluación de la escritura

Cuando se les solicitaba a los participantes que mencionaran los tres aspectos que más les evaluaban sus profesores respecto a sus trabajos escritos, se observan algunas diferencias entre los estudiantes pre y universitarios (ver tabla 4). Los primeros suelen reportar más los aspectos concomitantes o superficiales a la composición escrita (v. gr. la presentación de los trabajos con 54.7% y, la ortografía y la puntuación con 43.4%). Los segundos en cambio, resaltan los más complejos.

Una de las perversiones típicas de la evaluación de la composición escrita, es la valoración no de las competencias o habilidades de escritura involucradas sino del grado en que los contenidos aprendidos se manejan a través de ellas; es decir, se vuelve una evaluación de lo aprendido y no de la composición escrita *per se*. Esto mismo, es lo que se encontró en la encuesta puesto que los alumnos, especialmente los universitarios, aceptaron que es una de los aspectos más evaluados por sus profesores (58.8% para los de Psicología y 70.5% para los de Historia).

Cursos de escritura

En cuanto a los cursos o talleres sobre escritura de textos universitarios y los de las carreras estudiadas, hay una marcada diferencia a favor de los primeros (ver tabla 5). Los estudiantes de CCH señalaron con un 60.4% que sí reciben cursos para mejorar sus habilidades de composición escrita, aceptando que estos son en esencia curriculares (96.6%). En cambio los estudiantes de las carreras universitarias respondieron mayoritariamente que no reciben cursos y cuando éstos ocurren suelen ser extra-curriculares (Psicología con 100% e Historia con 73.5%), datos que coinciden con otra investigación en curso (Hernández y Caballero, en preparación)

Conclusiones

En este trabajo fue posible identificar cómo las prácticas de escritura asumen características distintas según las comunidades académicas estudiadas. También fue posible reconocer que en las actividades de formación suele prevalecer una actividad de escritura subestimada como herramienta de aprendizaje. Por último, llama poderosamente la atención, las evidentes necesidades de formación identificadas que tienen los participantes en materia de escritura y los escasos apoyos que reciben en esta dirección.

El presente estudio de carácter exploratorio busca hacer una contribución para la comprensión de las prácticas letradas pre y universitarias, presuponiendo que la información obtenida en éste junto con otros trabajos que utilicen estrategias de investigación alternativas (entrevistas, observaciones dentro de las aulas, análisis de contenido de las producciones escritas, etc.) puedan contribuir a sentar las bases para la realización de

propuestas posteriores pertinentes que se dirijan a la enseñanza de la composición escrita al interior de estas comunidades dentro de experiencias curriculares o extracurriculares.

Tablas

Tabla 1. Tareas de escritura sugeridas por los profesores o decididas por los alumnos

Tipo de tareas o actividades	CCH		Psicología		Historia	
	Sugeridas por el profesor	Auto-generadas (alumnos)	Sugeridas por el profesor	Auto-generadas (alumnos)	Sugeridas por el profesor	Auto-generadas (alumnos)
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de baja constructividad</i>						
1. Tomar notas/apuntes	0	84	0	92	0	9
	0%	.9%*	0%	.2%*	0%	7.7%*
2. Responder preguntas por escrito	39	24	39	23	4	1
	.6%	.5%	.2%	.5%	0.9%	8.2%
3. Elaborar un resumen del texto	79	60	39	72	3	6
	.2%*	.4%*	.2%	.5%*	8.6%	5.9%
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de alta constructividad</i>						
4. Elaborar un cuadro sinóptico/mapa conceptual	50	39	70	56	2	3
	.9%	.6%	.6%*	.9%	7.3%	4.1%
5. Elaborar una síntesis a partir de varios textos	45	41	47	54	5	6
	.3%	.5%	.1%	.9%	4.5%	8.2%*
6. Realizar un comentario crítico de un texto	64	58	62	33	8	5
	.2%*	.5%	.7%*	.3%	8.6%*	9.1%
7. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado en clase	34	34	43	29	6	3
	0%	0%	.1%	.4%	3.6%*	1.8%
<i>Tareas de escritura utilizando recursos de plataformas o software social</i>						

8. Escribir en foros electrónicos (con fines académicos)	11 .3%	7. 5%	31 .4%	7. 8%	6 .8%	4. 5%
9. Escribir en blogs o en wikis (con fines académicos)	11 .3%	11 .3%	17 .6%	2 %	0 %	4. 5%

Tabla 2. Principales dificultades de escritura reportadas por los alumnos.

Tareas de escritura	CCH	Psicología	Historia
<i>Aspectos más simples de escritura</i>			
1. Usar apropiadamente la puntuación y las reglas ortográficas	35.8 %	31.4%	43.2 %
2. Expresar por escrito lo que se quiere decir	28.3 %	31.4%	47.7 %*
3. Organizar las ideas en los textos	52.8 %*	56.9%*	54.5 %*
<i>Procesos de escritura</i>			
4. Planificar los textos que voy a escribir	43.4 %	39.2%	43.2 %
5. Revisar de forma apropiada mis escritos	35.8 %	15.7%	36.4 %
<i>Géneros y estilo científico</i>			
6. Hacer monografías	62.3 %*	41.2%	31.8 %
7. Elaborar ensayos	37.7 %	52.9%*	25.0 %
8. Hacer reportes de investigación (laboratorio/prácticas)	37.7 %	52.9%*	27.3 %

9. Usar el lenguaje académico o científico	%*	47.2	66.7%*	%*	56.8
--	----	------	--------	----	------

Tabla 3. Principales necesidades de formación reportadas

Aspectos o habilidades de escritura	CCH	Psicología	Historia		
<i>Aspectos más simples</i>					
1. Mejorar la puntuación y reglas ortográficas	%*	47.2	17.6%	%	34.1
2. Saber cómo construir párrafos	%	11.3	11.8%	%	20.5
3. Expresar mejor por escrito lo que se quiere decir	%	32.1	29.4%	%*	47.7
4. Saber cómo organizar un escrito globalmente	%*	39.6	19.6%	%	36.4
<i>Aspectos más complejos</i>					
5. Saber cómo integrar la información de distintas fuentes	%	30.2	19.6%	%	13.6
6. Saber elaborar monografías	%*	43.4	33.3%	%	13.6
7. Saber elaborar ensayos	%	24.5	51.0%*		25%
8. Saber elaborar artículos de investigación	%	26.4	60.8%*	%*	45.5
9. Saber hacer reportes técnicos (laboratorio/prácticas)	%	22.6	23.5%		25%

10. Saber emplear el estilo académico-científico	28.3 %	45.1%*	38.6 %*
--	-----------	--------	------------

Tabla 4. La evaluación de la escritura académica

Aspectos de los escritos objeto de evaluación	CH	Psicología	Historia
<i>Aspectos más simples de la composición escrita</i>			
1. La presentación (portada, formato, cuidado de impresión, etc.)	4.7%*	1.6%	.3%
2. La extensión del trabajo	7.7%	5.7%	.5%
3. La ortografía y la puntuación	3.4%*	5.5%	1.4%*
<i>Aspectos más complejos de la composición escrita</i>			
4. El grado en que se manejan los contenidos aprendidos	5.8%	8.8%*	0.5%*
5. La forma en que se expresan las ideas	1.5%	7.3%	5.0%*
6. La organización del texto	2.6%	1.6%	1.4%
7. El grado de coherencia del escrito	5.3%*	8.6%*	6.8%
8. La toma de postura o posición asumida en el escrito	.4%	8%	5%
9. El estilo científico utilizado (estilo APA, etc.)	.4%	3.1%*	%

Tabla 5. Tipo de cursos recibidos

Cursos recibidos	CCH	Psicología	Historia
SI	60.4%	2.0%	34.1%
NO	39.6%	98.0%	65.9%
Curriculares	96.6%	0%	26.4%
Extracurriculares	3.3%	100%	73.5%

Bibliografía

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala y cols. (Eds.). *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. y Caballero, S. (en preparación). Un estudio exploratorio sobre las actividades curriculares y extracurriculares de distintas carreras universitarias. Facultad de psicología: UNAM.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (Comps.). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.127-150). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.