



DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE GRUPAL EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES PARA PROFESORES

DRA. ROSA ICELA JUÁREZ PÉREZ

MTRA. MIRIAM JEZABEL HERNÁNDEZ GÁMEZ

MTRA. JUANITA MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ QUIROZ

*PROFESORA E INVESTIGADORA EN LA ESCUELA NORMAL DE CUAUTILÁN
IZCALLI*

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

RESUMEN

La investigación se realizó con 67 estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de distintos semestres en una normal del Estado de México. Se reunió un *corpus* de 70 textos entre los que predominó el diario que realizan los estudiantes durante sus prácticas profesionales. El artículo se centra en las dificultades de enseñanza y aprendizaje grupal de la escritura académica con estudiantes para profesores. Es un estudio de carácter cualitativo que incorpora la revisión del *corpus* de textos y los datos de una encuesta sobre las prácticas de escritura académica. La enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos académicos es una tarea compleja que requiere dirección y estrategias a nivel grupal. En este artículo analizamos las dificultades que encontramos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes normalistas. Identificamos dificultades propias de la enseñanza y aprendizaje grupal de la escritura pues son fundamentales para el diseño de prácticas pedagógicas en las asignaturas de la licenciatura. Los resultados muestran que los desafíos son múltiples tanto para docentes como para estudiantes; sobre todo, son responsabilidad de toda la comunidad académica.

Palabras clave: escritura académica, licenciatura, enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a escribir en el contexto de la educación superior es un reto, sobre todo en este momento en el que más estudiantes tienen acceso al nivel. Con el fin de analizar estos retos se realizó un estudio a partir de un *corpus* de 70 escritos y una encuesta a 67 estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, en el que se identificaron siete problemáticas de los docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

En este artículo se trazan algunos dilemas y problemáticas que enfrentan tanto estudiantes como docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. El planteamiento general es que los estudiantes que entran a la licenciatura afrontan nuevos retos (Carlino, 2003); así como a nuevas o diferentes prácticas de lectura y escritura, que les plantea el nivel y la profesión elegida. Por ejemplo, el conocimiento deja de ser anónimo, importa la teoría, quién lo dice y desde dónde lo dice. Estas demandas propias del nivel licenciatura, exigen a los estudiantes apropiarse de prácticas diferentes, tanto de lectura, escritura y oralidad; con una exigencia diferente a la de los estudios de bachillerato. Sin embargo, no sólo se trata de un nivel diferente, sino también de la especificidad de una profesión, en este caso la docente. Nos preguntamos si, en la convergencia de la formación docente y las prácticas de escritura, hay alguna especificidad. Planteamos varias respuestas y la prioritaria es que dado que serán profesores en los distintos niveles de educación básica es muy importante la enseñanza pues, les corresponde enseñar a escribir y propiciar el aprendizaje en los diferentes niveles, ya sea adquisición inicial o desarrollo de la escritura. De tal forma que rastreamos esas dificultades que enfrentan docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

DESARROLLO

1. LA ESCRITURA SE REALIZA EN CASA Y SE DEJA A LAS CAPACIDADES DEL ESTUDIANTE

El primer problema fue que los estudiantes escriben los textos académicos en casa, éste lo identificamos a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de normal. Representa un problema porque la escritura del texto queda dentro de los límites y capacidades del estudiante. Y esto es problemático porque son retos nuevos para los estudiantes que muchas veces no saben cómo solucionar. Situación que plantea desafíos para los docentes aún sin resolver; sobre todo cuando los estudiantes con los que trabajamos, no pertenecen a la clase media ilustrada con padres profesionistas; como es el caso de la mayoría de los estudiantes, se trata de alumnos con poca familiaridad con la escritura y que por lo tanto requieren más apoyo en el aprendizaje de la misma, pues: el 76.10 % de los estudiantes encuestados escribe los textos en su casa, lo cual implica que es una tarea que se resuelve con las capacidades y destrezas del estudiante, pues no cuenta con un escritor experimentado que pueda orientarle, ya que los estudios que tienen los padres son: el 41.8% obtuvo hasta la secundaria, el 10.4% obtuvo la primaria y el 31.4% el bachillerato o equivalente; es

decir, que para el 83.6% de los encuestados el máximo grado de estudios de los padres va de primaria a bachillerato, lo cual significa que no conocen las demandas de escritura de la educación superior, además de que no apoyan con esas demandas de escritura a sus hijos.

Esta es una problemática porque los estudiantes reciben poco apoyo en la escuela para hacer las tareas de escritura pues reciben consignas acerca de tema, género o tipo textual y/o superestructura. Esto significa, por un lado, que para las tareas de escritura se brindan pocas orientaciones desde las asignaturas mismas y por otro lado, los estudiantes cuentan con pocas herramientas para resolver las dudas y conflictos que la escritura les plantea, por ello resuelven los conflictos de escritura, como lo han venido haciendo, buscando en páginas de internet, copiando otros escritos de sus compañeros o textos que bajan de la red, copiando resúmenes y otros materiales relacionados. En el mejor de los casos los estudiantes hacen un esfuerzo por escribir y entonces se apoyan del corrector de ortografía para el uso de mayúsculas y acentos; además de algunos errores de redacción como la concordancia de género y número que detecta el corrector de Word.

También está presente el discurso académico propio de la licenciatura o carrera, sea pedagogía, ciencias de la educación, puesto que se conoce que, “la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003, pág. 41). Este razonamiento permanecía implícito, pero a partir de los resultados de estas investigaciones se ha tomado conciencia de que aprender los modos de leer y escribir de la comunidad académica, en una o varias disciplinas, es un campo diferente, con exigencias propias de cada disciplina y que requiere aprendizaje, puesto que la escolaridad anterior, no la proporciona; ni la familia en muchos de los casos. Además de que esta apropiación de los modos de lectura y escritura, no se da de forma natural en los estudiantes.

En algunas universidades se han creado centros de escritura para apoyar el proceso de alfabetización académica. Funcionan con expertos en escritura o con estudiantes que tienen mayor dominio en la escritura y apoyan a estudiantes que asisten con los escritos que les han dejado sus maestros, asisten y reciben el acompañamiento de expertos y pares que de forma más personalizada orientan la escritura del texto, que releen junto con ellos, revisan el texto y lo reescriben.

También pone en tela de juicio las justificaciones que hacemos como docentes, respecto a que los estudiantes “deberían” tener esas habilidades al entrar a licenciatura, la alfabetización académica “cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino, 2003, pág. 41). En este sentido, planteamos que no son deficiencias, sino retos de aprendizaje para la educación superior.

2. POR DÓNDE INICIAR, EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Otra de las problemáticas es que la escritura es un proceso muy complejo porque tiene distintos niveles, desde lo macro a lo micro y de distinto carácter, semántico y discursivo, de tal manera que su enseñanza es compleja, no sólo para los estudiantes, sino para los docentes, por ello la problemática que plantean los docentes es ¿por dónde empezar, por el tipo de texto, por la macroestructura semántica, por las secuencias discursivas o por la superestructura?

En este sentido, identificamos un primer recurso a explotar por los docentes, las consignas de escritura y las explicaciones necesarias para la escritura de textos. En la encuesta, la pregunta que se hace expresamente para conocer las consignas que dan los docentes al solicitar un escrito, se consideraron ocho categorías que van de lo macro a lo micro (no son excluyentes, es decir se pueden presentar varias de ellas en las consignas docentes): 1) tema, 2) género o tipo textual, 3) estructura del tipo textual, 4) organización semántica o macroestructura texto (van Dijk, 1983), 5) propósito de escritura, 6) adecuación al destinatario, 7) estructura de párrafos y 8) conectores o nexos en las oraciones.

La consigna más frecuente es el tema, el 82.1% recibe esa consigna; sin embargo, no siempre es la única, también se encuentran, aunque en menor proporción, las consignas de género o tipo textual con un 79.1%; después la estructura textual con un 76.1%, en esta se incluyen las partes del texto que deberán contener (como introducción, desarrollo y conclusiones, referencias o bibliografía, etc.). Las medianamente consideradas son la organización semántica con 35.8%, los propósitos del escrito con un 34.3 %, la estructura y función de los párrafos con un 16.4% y, los conectores y nexos con un 16.4%, la consigna que es la menos considerada por los docentes es la adecuación a destinatarios, únicamente el 9% de los encuestados afirma recibir consignas de este tipo; como se demuestra son muchos los aspectos que los docentes obviamos al dar las consignas sobre la escritura de un texto académico y su importancia no es tan deleznable como pudiéramos valorar los docentes.

Respecto a la adecuación al destinatario, es un aspecto al que los docentes no le prestan importancia, ya lo señala Carlino (2004) como una de las dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben textos académicos. La perspectiva que retomamos en este artículo difiere un poco de la de Carlino, pues afirmamos que no sólo los estudiantes omiten considerar al lector, sino también los docentes y lo hacen porque saben que serán el único lector, pues no se difundirá el texto ni entre sus compañeros, menos aún a otros lectores. Entonces al no prestar atención al lector, tampoco distinguen entre la “prosa basada en el autor” de la “prosa basada en el lector”

En la primera, las ideas se presentan como fueron descubiertas (...) la prosa muestra el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema. En la segunda, hay un intento deliberado para comunicar algo al lector (...) refleja su propósito (Flower, 1979, citado por Carlino, 2004) (Carlino, 2004).

Esta dificultad la han conceptualizado varios investigadores como la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector (Flower, 1979; Sommers, 1980; Williams y Colomb, 1990; citados por Carlino, 2004). Evidentemente no es muy considerada, pues los docentes sabemos que para los trabajos escolares no hay más lectores que el mismo docente y los compañeros de clase que al encontrarse en las mismas condiciones no siempre son los mejores lectores y revisores de los trabajos de sus compañeros, esto se presenta porque los escritos están sujetos al ritmo del semestre escolar; además, que una vez calificados los textos, muchos alumnos y docentes piensan que el trabajo está concluido y no hay nada más que hacer.

Otra de las problemáticas es que leer un escrito de un mismo hecho o situación, puede resultar atractivo cuando se plantea como fundamental el punto de vista, pero si se trata de un texto con una función más referencial (más apegada a los hechos), la lectura y revisión del texto resulta un completo aburrimiento para estudiantes y profesores.

En este caso la pregunta ¿por dónde empezar? tiene doble importancia; por un lado, no sólo hablamos de su aprendizaje como estudiantes de licenciatura, sino además de que serán profesores y muchas de las cosas de cómo lo aprendieron, lo repiten en la enseñanza.

En este sentido se requieren consignas claras para la escritura del texto y explicaciones breves sobre lo que se espera en: 1) tema, 2) género o tipo textual, 3) estructura del tipo textual, 4) organización semántica o macroestructura del texto (van Dijk, 1983), 5) propósito de escritura, 6) adecuación al destinatario.

3. EL DILEMA ¿SOLICITAR MAYOR NÚMERO DE TEXTOS SIN REVISIÓN O UN MENOR NÚMERO DE TEXTOS CON REVISIÓN?

Un dilema que nos planteamos los docentes es cómo contribuir a la formación de los estudiantes ¿solicitar mayor número de textos sin revisión o un menor número de textos con revisión? El dilema es uno de los muchos que los docentes se plantean en su trabajo cotidiano, para muchos investigadores esto sería irrelevante; sin embargo, para quienes somos docentes representan dilemas en los que no tenemos claridad al intervenir con nuestros estudiantes, pues ambos tienen sus ventajas y desventajas. Desde nuestro planteamiento valoramos que es mejor una revisión cuidadosa de un texto que vaya a los diferentes niveles, que una multiplicidad de textos sin revisar. Se propiciaría un mejor aprendizaje con la escritura de menos textos con una revisión cuidadosa que alcance la reescritura.

En este sentido, quienes somos docentes no consideramos los textos de la misma forma, en una investigación realizada por Ortega Solórzano (2008) concluyó que los estudiantes realizan dos tipos de textos: **escritos en y para la clase, y los de cierre**. Los primeros tienen como función básica servir al alumno para participar en clase y ser evaluados permanentemente con relación al tema correspondiente según el programa de estudios. Y los de cierre son informes, ensayos y trabajos de investigación que se entregan al final de un tema, un periodo de prácticas o un informe de calificaciones y tienen como función principal evaluar el aprendizaje del alumno de ciertos temas del programa. En los escritos de cierre quizá se podría realizar un acompañamiento y supervisión más preciso en la escritura.

Para los docentes es muy claro que los escritos de cierre son objeto de evaluación y de aprendizaje, pues suponemos que con la escritura del texto los estudiantes aprenden, pero eso no es igual de claro para los estudiantes pues lo único que reciben es el texto con la calificación y algunas veces, observaciones generales escritas en el texto u orales, por ello es importante plantearnos hacer observaciones y la reescritura del texto para que se convierta en un aprendizaje para de la disciplina y de escritura al mismo tiempo.

Nos inclinamos por la postura de menos textos con una revisión meticulosa, que, si consideramos que la clasificación elaborada por Ortega funciona, propondríamos una revisión y acompañamiento continuo en los de cierre; porque un mayor número de textos sin revisión hemos mostrado que no produce resultados, pues los estudiantes no aprenden sobre escritura, ni producen textos articulados discursivamente.

4. ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA QUE SON POSIBLES DE REALIZAR EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DE LA MISMA?

La escritura de textos requiere tiempo y reposo, razón por la cual muchos docentes dejan de tarea la escritura de textos; porque, por un lado, en la clase quizá no todos concluirán la escritura, y por otro lado, el tiempo de clase tampoco sería suficiente para la escritura de un texto, sin embargo, sí se podrían plantear tareas de escritura durante la sesión y completarlas con las de tarea.

Entonces ¿cuáles son esas tareas que se pueden plantear en forma grupal? La primera podría ser si se trata de un destinatario real o ficticio y ¿quién sería? Si se trata del destinatario real: el mismo docente en este rol, los padres de familia, los compañeros de otros grupos, etc. O si se trata del destinatario ficticio: el docente como público para asistir a un evento, los compañeros como expertos, etc.

Segundo, las consignas sobre el género o tipo textual y el matiz que tendrá, por ejemplo, no es lo mismo un ensayo literario que un ensayo periodístico (García, 2004), o el ensayo en literatura, que en ciencias, o el ensayo de crítica, de creación y el de interpretación (Sánchez, 2007). Esta crisis

de los géneros creada por tal diversificación de textos y portadores (impresos, audiovisuales, multimedia), por los diferentes ámbitos (literatura, ciencias, periodísticos), por los diferentes contextos de producción (los géneros cambian de un país a otro), conducen a explicar que los géneros están definidos de manera distinta según las sociedades y culturas y a causa de esta heterogeneidad de criterios utilizados resulta imposible realizar una clasificación precisa (Coromina i Pou, 2001). Por estas razones, las sociedades y culturas, y los diferentes criterios de clasificación explican la diversidad de géneros y hacen difícil una categoría de géneros que engloben la diversidad. Por ejemplo, García (2004) expresa mayor movilidad y diversidad en los géneros periodísticos que en los literarios, ella lo atribuye a las diferentes demandas comerciales de unos y otros.

Estas razones nos conducen a pensar que es necesario, pero no suficiente que los docentes mencionen el tipo de texto, tendría que haber mayor explicación del género e incluso un modelo textual que pueda orientar su escritura.

Tercero, otra de las consignas necesarias es la trama o secuencia discursiva predominante. Adam (1992) analiza cinco secuencias discursivas: narración, descripción, explicación, argumentación y dialogal. Es fundamental aclarar que hay una secuencia predominante, aunque pueden estar presentes varias secuencias; por ello en la explicación se puede comparar, clasificar, definir, explicar, contrastar, relacionar, ejemplificar y concluir; explicar cuáles son las técnicas y recursos, qué cualidades y características ha de tener la secuencia, cuál es el desarrollo más conveniente, tipos de secuencias, por ejemplo tipos de descripciones, estrategias discursivas empleadas y matices según los ámbitos y para qué se usa. De esta manera es fundamental para obtener un buen escrito, consolidar las consignas y explicaciones en estos aspectos. Si bien no se trata de abarcar todos es importante abordarlos en forma progresiva.

Cuarto, la macroestructura lo que van a expresar, escribir y organizar las ideas en clase, para que sean desarrolladas en casa.

En resumen explicitar consignas que incluyan: destinatario, género o tipo textual, secuencia discursiva (narrativa, argumentativa, conversacional o descriptiva), macroestructura del texto, y escritura de párrafos clave en el texto con textos modelo que permitan a los estudiantes formarse una idea de lo que se pretende con el texto y de la secuencia discursiva.

Por ejemplo, para el diario de prácticas ¿quiénes son los destinatarios? compañeros del mismo grupo, que formen equipos para que realicen preguntas de sobre las marcas de reflexión. Secuencia discursiva: presentar modelos de ese tipo de secuencias con otros temas. Y destacar algunos aspectos fundamentales en el texto modelo. Macroestructura del texto: extraer la macroestructura del texto modelo para que los alumnos visualicen la coherencia temática. Escritura de un párrafo para dar cuerpo a uno de los aspectos de la macroestructura y de subrayar la función de los párrafos en un texto.

5. FINALIDAD REPRODUCTORA O EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA

Una de las preguntas realizadas en la encuesta fue ¿cuáles son los tipos de textos que más escriben en la escuela? En primer lugar, escriben apuntes; en segundo, resúmenes o esquemas de lectura; en tercer lugar, informes de prácticas; en cuarto lugar, comentarios; en quinto lugar, respuestas a cuestionarios y último lugar y con muy poca frecuencia, ensayos. Esto arroja información fundamental, lo que escriben los estudiantes son reproducciones de información oral o escrita, de lo que han dicho otros, profesores o académicos. Esto definitivamente es una problemática, pues circunscribe los escritos al discurso de otro, por ello aunque se escriban múltiples textos de este tipo, cuando se escribe una tesis se enfrentan a un problema diferente, a una escritura que no han enfrentado con anterioridad y para la cual no están preparados, porque más que decir lo que otros han elaborado, en estos escritos se elabora una idea propia en diálogo con lo que han dicho otros.

Un aspecto fundamental, tanto para estudiantes como para profesores, es que esta preparación cruza por el aprendizaje de múltiples conocimientos; pero ni estudiantes ni profesores ponen en duda que una buena parte de ese aprendizaje se adquiere a través de la lectura; sin embargo, en el caso de la escritura no goza del mismo estatus, pues aunque efectivamente se plantea como una herramienta de aprendizaje, no todos los profesores ni los estudiantes tienen la misma convicción al respecto. La escritura como herramienta de aprendizaje ha sido poco explotada, aunque en términos generales se acepta que permite organizar y comunicar el pensamiento, en la cotidianidad se utiliza poco para estos fines; su uso más recurrente ha sido para sintetizar lo que otros han escrito.

“Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (Cassany, 1993, pág. 32). Una manera de destacar la función epistémica es como lo han hecho Scardamalia y Bereiter (1992) quienes elaboran dos modelos: decir y transformar el conocimiento y diferencian entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (Scardamalia & Bereiter, 1992)

Las problemáticas que se enfrentan en la enseñanza y aprendizaje grupal de la escritura académica son múltiples, por ello es importante reflexionar sobre éstas y marcar una ruta que permita a los docentes afrontar cada una en el aula. Fundamentalmente considerar que los procesos, consignas y actividades resulten atractivas y estimulantes para los estudiantes; en segundo lugar, que sean viables en el trabajo con grupos y finalmente que privilegien la función epistémica de la escritura y resten importancia a la escritura como objeto de evaluación.

CONCLUSIONES

Una de las dificultades que enfrenta los estudiantes en la escritura de textos académicos es la carencia de orientaciones tanto en las consignas como en el proceso, puesto que generalmente escriben los textos en casa, sin el apoyo necesario; a partir del estudio se propone que inicien la escritura en la escuela acompañada de las consignas de tema, género o tipo textual, estructura, organización semántica, adecuación al destinatario, propósito de escritura y conectores en las oraciones; consignas que son necesarias para orientarla.

También se plantearon dilemas que los docentes enfrentan en la enseñanza de la escritura de textos académicos a los que se dan respuesta desde una perspectiva de investigación y docencia, en este apartado es fundamental señalar que la escritura académica es una problemática presente en la formación docente pues se caracteriza por consignas ambiguas, revisiones superficiales sin reescrituras, ni difusión de los textos y el predominio de la función reproductora de la misma, por ello aún quedan diferentes retos que nos plantea a la educación superior y a los docentes de normales fundamentalmente.

REFERENCIAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-429.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 321-327.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Coromina i Pou, E. (2001). *L'artícle personal en català. Marca d'oralitat en l'escriptura*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis de doctorado. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega Solorzano, M. (2008). *El aprendizaje de la escritura académica en la formación inicial de maestros: el caso de la normal 2 de Nezahualcoyotl*. Ecatepec, México: Tesis de Maestría.
- Sánchez, J. (. (2007). *Saber escribir*. México: Instituto Cervantes.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.