

Escritura académica en la universidad

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

CS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Universidad de
La Sabana

Escritura

académica en la universidad

ROSA JULIA GUZMÁN RODRÍGUEZ



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Universidad de
La Sabana

Escritura académica en la universidad

Primera edición 2012

ISBN: 978-958-12-0299-7

© Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Campus del Puente del Común
Km 7 Autopista Norte de Bogotá, D.C.
Chía, Cundinamarca, Colombia
Tels.: (57-1) 861 55 55 - 861 66 66
www.unisabana.edu.co
publicaciones@unisabana.edu.co

Coordinación editorial

Dirección de Publicaciones Científicas
Universidad de La Sabana

Corrección de estilo

María José Díaz-Granados M.

Diseño y Diagramación

Gloria Díaz-Granados M.

Impresión

Javegraf

Contenido

INTRODUCCIÓN

5

LA ESCRITURA UNIVERSITARIA

7

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DISCIPLINAR

11

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

17

EL PROCESO DE ESCRITURA Y LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS

25

TIPOS DE TEXTOS

31

USO DE LAS MATRICES DE
EVALUACIÓN EN LA ESCRITURA

37

BIBLIOGRAFÍA

83

La escritura universitaria

La escritura universitaria, especialmente en el nivel avanzado de los posgrados, presenta una particularidad con respecto a otras presentes en las instituciones educativas, ya que no se busca simular un tipo de escritura haciendo un ejercicio típicamente escolar, sino que en este nivel se requiere escribir para producir conocimiento útil a la sociedad. Se parte del supuesto de que quienes acceden a este nivel están en condiciones de lograrlo. Sin embargo, esto no siempre es así debido en buena parte a la falta de experiencias previas de los estudiantes con la escritura académica. Al respecto afirman Di Steffano y Pereira (2004, p. 25):

Las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro –el tránsito de la escuela primaria a la escuela media, el de la escuela media a los estudios superiores, e incluso el paso del grado al posgrado– responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber.

Los estudios y las investigaciones sobre la escritura son muy recientes, y lo son aún más los que analizan la escritura académica universitaria. Durante mucho tiempo se ha asumido que el responsable directo de la calidad de la escritura es el profesor de lengua de los primeros grados escolares, y a lo largo de la escolaridad en secundaria

se asume que esta es responsabilidad del profesor de literatura. No obstante, conviene reflexionar acerca de las particularidades de abordaje que requieren los textos escritos en las diferentes disciplinas. La escritura universitaria se reconoce como la típicamente académica; por esta razón, llama la atención la siguiente afirmación:

En síntesis, los materiales de lectura y los escritos habituales en la universidad pertenecen a los llamados géneros académicos, en los que dominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición. Para integrarse activamente a ese nuevo ámbito es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo-explicativas y argumentativas (Di Steffano y Pereira, 2004, p. 27).

Estas ideas son particularmente importantes en tanto remiten al análisis del cambio de contexto, de propósitos y de audiencias que implica la escritura académica universitaria. Incluso, actualmente se habla de alfabetización académica, tema que se aborda de manera sucinta más adelante en este documento.

La alfabetización académica reviste importancia para quienes enseñan en la universidad, ya que con frecuencia se desconoce su importancia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando muestran pobres resultados en los temas en que se considera que el empeño por enseñar bien debe asegurar el aprendizaje esperado. Sin embargo, esto parece no ser suficiente, ya que como lo expresa Carlino:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (2006, p. 4).

En esta interacción, Carlino (2006) destaca que quien realiza la mayor parte de la actividad cognitiva es el profesor, dado que es quien ha seguido un proceso de lectura, organización y reorganización de los contenidos para preparar su exposición durante la clase. En este sentido, los estudiantes actúan en calidad de observadores y oyentes en las exposiciones del profesor, sin que necesariamente se dé una interacción con el conocimiento. Una posibilidad interesante de promover la interacción de los estudiantes con el conocimiento puede propiciarse a través del ejercicio de escribir, como se mencionó.

Al respecto afirma Carlino (2004, p. 5, citando un texto del Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura, 2002):

En la universidad la escritura es el medio principal por el cual todos sus miembros llevan a cabo sus estudios y comunican sus aprendizajes. Escribir y aprender son inseparables; aprender a escribir con eficacia puede ser uno de los componentes de la formación universitaria que más habilita intelectualmente [...]. La enseñanza de la escritura (es) una responsabilidad compartida por todos los departamentos.

En esta perspectiva se inscribió la posición asumida en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana con respecto a la escritura académica de los estudiantes. Fruto de ello fueron las guías de escritura y las matrices de evaluación de diferentes tipos de textos que se pedían en los distintos espacios académicos y que se presentan más adelante en este documento.

En diversas partes del mundo se han hecho esfuerzos por fortalecer la escritura universitaria asumiéndola como un medio importante de aprendizaje. Algunos de ellos son los adelantados en universidades, claramente reseñadas por Carlino (2006), quien viene trabajando en este tema desde 1997. En Colombia cabe destacar la experiencia acu-

mulada por la Universidad Nacional durante cerca de veinte años, bajo la dirección de Rita Flórez y M. Gutiérrez (2011).

En estos estudios y otros más ha sido recurrente encontrar que los estudiantes sienten temor de enfrentar la tarea de escritura debido a que no se les ha enseñado cómo producir un documento académico, lo que se combina con diversas representaciones de escritura que estos tienen al iniciar sus estudios universitarios. Castelló (2000) ha hecho indagaciones muy interesantes sobre dichas representaciones y ha encontrado que la mayoría de los universitarios consultados consideran que la escritura sirve para mejorar la memoria, para cumplir las exigencias del profesor y para mostrar los conocimientos adquiridos. Solo muy pocos consideran que la escritura sirve para comunicar y, aún menos, que sirve para aprender.

En estas circunstancias, parece ser clara la necesidad de abordar la escritura universitaria tanto desde el punto de vista de la investigación, como de sus implicaciones pedagógicas y aplicaciones didácticas, dada su influencia sobre el aprendizaje disciplinar, que es el tema que se presenta a continuación.

Implicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje disciplinar

Una de las principales necesidades en la formación avanzada es el desarrollo de la escritura en los estudiantes, dado que a través de ella deben construir conocimiento y comunicarlo a sus compañeros, sus profesores y a la comunidad académica en general. Para la pedagogía resulta particularmente importante este aspecto, ya que se entiende que quienes se forman como pedagogos tienen como proyecto de desarrollo propio y de ejercicio profesional la formación de otras personas.

Benvegnú (2004) hace un aporte muy interesante en este aspecto al señalar que hay diferentes posturas que guían el trabajo en las instituciones con respecto a la lectura y la escritura. Afirma que en un extremo está la posición en que se pone el énfasis en las carencias de los alumnos y, en consecuencia, las propuestas de trabajo parten de un diagnóstico puntual de las dificultades de los estudiantes, para lo cual se plantean acciones que intentan remediar las carencias detectadas por medio de talleres y ejercicios en cursos puntuales que buscan mejorar las capacidades de los estudiantes al margen de los saberes disciplinarios.

Esta investigadora expresa que su posición es diferente en cuanto “pone en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos” (Benvegnú, 2004, p. 45). Afirma que “el objeto de enseñanza está constituido por los textos que

maneja dicha comunidad, la diversidad de usos y de posturas teóricas y las interpretaciones que esa comunidad valida” (p. 45).

En esta posición se asume claramente que no es posible saber sobre la lectura y la escritura de manera previa al acceso al mundo académico y, en ese sentido, se resalta la responsabilidad de la universidad en el desarrollo de tales prácticas. Afirma Carlino (2002, citada por Bevegnú, 2004, p. 47) que: “Los procesos de lectura y escritura deben ser atendidos como uno de los aspectos fundamentales de la formación, y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas”.

En esta perspectiva se inscriben los aportes hechos por Carlino (2004, p. 9-11), quien señala como razones para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las áreas, las siguientes:

1. Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual. Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico. Aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer y escribir.
2. Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia. Ningún docente debería estar desentendido de las formas en que sus estudiantes aprenden.
3. Enseñar una materia incluye enseñar a seguir aprendiendo en ese campo. La escritura sirve para lograrlo. Se requiere hacer énfasis en las formas en que los estudiantes leen y escriben los conceptos disciplinares.
4. La alfabetización académica no es una habilidad básica. Cada nivel educativo demanda formas diferentes de uso de la lectura y la escritura; la universidad debe atender a estos modos, que son diferentes de los escolares.

5. Escribir no es decir lo que se sabe; leer no es extraer lo que el texto dice. Al escribir se elabora nuevo conocimiento y no solamente se transmite lo ya conocido; esa es la función epistémica de la escritura. Para lograrla se requiere de tiempo, reflexión y comentarios de parte de otros.
6. Es un mito que una única materia pueda alfabetizar académicamente.

La experiencia ha mostrado que la mayoría de las personas presenta dificultades para expresarse por escrito debido en buena medida a que los profesores en sus prácticas pedagógicas —en los diferentes niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario— muy rara vez se detienen a identificar cuáles son las posibilidades reales de producción escrita de sus estudiantes y, en consecuencia, las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje disminuyen, a pesar de que los contenidos incluidos en los programas académicos establecidos se hayan cumplido.

Como se dijo, usualmente se parte de asumir que si los estudiantes han llegado a determinado nivel de formación, están en condiciones de abordarlo exitosamente. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las evaluaciones muestran que los estudiantes no logran expresarse por escrito como el nivel educativo que esté cursando lo demanda.

Por otra parte, es poco frecuente la reflexión con respecto al papel que juega la escritura en el aprendizaje y producción de conocimiento, debido a que esta se asume como producto y no como proceso. En esta asunción se basa la creencia de que cada documento que entregue un estudiante debe estar impecable; generalmente la calificación que se le asigna refleja esta creencia, pues suele ser baja. Lo grave no es la calificación baja (aunque por supuesto tiene consecuencias para el estudiante), sino que el proceso de aprendizaje y construcción

del conocimiento se interrumpe al no retomar el escrito para seguir desarrollándolo.

A este respecto es necesario anotar que, según afirma Wells (1990, citada por Carlino, 2006, p. 27), “la escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica”. Es decir, que aunque se tenga la intención de favorecer el aprendizaje por medio de la asignación de tareas de escritura, no es con cualquier tipo de tarea que se logra. Por supuesto, esta situación está conectada con los objetivos que se propone el profesor para su clase y con las estrategias que utiliza para alcanzarlos. En esta perspectiva, señala Sommers (directora del programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, 1980, citada por Carlino, 2006, p. 27), “redactar abre puertas para desarrollar ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial”. Infortunadamente, en muchas ocasiones el único lector de estos trabajos escritos es el profesor, quien lo toma como objeto de calificación, sin que medie evaluación alguna que contribuya a mejorar la calidad en el proceso.

Si se evaluara el proceso de escritura en todas sus fases, en una interacción productiva entre el autor y sus pares, y entre el aprendiz y el maestro, se podrían estimular procesos de pensamiento y de metacognición en los escritores favoreciendo lo que algunos autores llaman el andamiaje, entendido como un proceso que implica ajuste recíproco y apropiación de ideas, y no como una transferencia de información y habilidades de los profesores a los estudiantes (Ochoa y Correa, 2010, p. 31). Sin embargo, esta no es una situación que se dé con frecuencia.

Como remedio para la baja calidad de la escritura de los estudiantes, algunos programas ofrecen cursos de escritura de carácter obligatorio, generalmente ubicados en los primeros semestres académicos;

a esto llama Gottschalk (1997) (citado por Carlino, 2004), “la cómoda suposición”. Sin embargo, los profesores de las otras asignaturas siguen quejándose de la mala escritura de sus estudiantes, olvidando que ellos también enseñan a escribir, dado que recurren a la solicitud de determinadas tipologías textuales para dar cuenta de ciertos logros en el aprendizaje, que han definido como importantes y necesarios. Bajo estas solicitudes está la convicción de que con determinada forma de escritura se llega al conocimiento buscado, pero esto casi nunca se hace explícito a los estudiantes, de tal manera que ellos van a ciegas en este proceso y así continúan puesto que en la evaluación tampoco se les informa acerca de cuáles fueron sus aciertos y sus desaciertos en la comunicación escrita disciplinar. En estudios adelantados por Hjortshoj (2001, citado por Carlino, 2006, p. 31) en la Universidad de Cornell, se ha demostrado que la prematura calificación de los escritos de los estudiantes los induce a lo que el investigador llama “endurecer” el texto, ya que ellos se centran en la revisión línea a línea, modificando solamente lo superficial y dificultando de esta manera la transformación sustancial del contenido textual. Por supuesto, un inconveniente fuerte en la enseñanza es el escaso tiempo con que cuentan los profesores para enseñar lo que se han propuesto, situación que se complica si el número de estudiantes es elevado. Infortunadamente, se considera pérdida de tiempo enseñar a escribir en la disciplina, bajo la ilusión de creer que porque un tema ya se expuso, quedó aprendido.

Suponer que los estudiantes, por ser universitarios, tienen el desarrollo que se espera, equivale a asociar la edad con la habilidad y la maduración, como si esta fuera un hecho biológico. Sin embargo, la escritura no es producto del desarrollo solamente, sino de la enseñanza intencionada, sistemática, rigurosa y constante, proceso en el que la evaluación juega un papel fundamental.

En este proceso de enseñanza parece presentarse una clara discontinuidad entre lo que se propone en la educación media y la uni-

versitaria. Así lo ratifica un estudio hecho por Fernández y Carlino (2010), quienes indagaron con estudiantes universitarios sobre las diferencias entre sus prácticas en escritura en el colegio y las que les pedían en la universidad. Señalan las investigadoras que existen diferencias sustantivas entre las demandas de escritura que se hacen en los dos niveles educativos, ya que mientras en la educación secundaria y media la escritura se centra especialmente en la repetición de contenidos leídos en un único libro, que suele ser el de texto, en la universidad se abordan los temas de trabajo de una manera polifónica, en la que se pide a los estudiantes asumir una posición argumentada. En consecuencia, esta tarea se les dificulta debido a la falta de experiencias previas.

Fernández y Carlino (2010), en el mismo estudio, indagaron además con profesores universitarios cómo percibían el desempeño de sus estudiantes en las tareas de escritura. Se evidenció que en la mayoría de ellos hay desconocimiento de lo que se hace en la escuela secundaria con respecto a la escritura; consideran que los bajos resultados se deben a que en la universidad se piden trabajos de escritura de mayor complejidad.

La situación arriba mencionada es real y recurrente en los ámbitos universitarios, lo que amerita la reflexión y la generación de propuestas desde la pedagogía para facilitar el acceso de los estudiantes a la escritura productiva, y de los profesores a las propuestas pertinentes para orientarla, de tal manera que pueda facilitarse la incursión de los estudiantes en la escritura académica, aspecto que se aborda a continuación.

La alfabetización académica

La escritura en el nivel universitario ha sido estudiada por diferentes investigadores (Tolchinsky, 2000; Cuervo y Flórez, 2005; Carlino, 2004; Castelló, 2000; Di Stefano, 2004; Benvegnú, 2004; Marucco, 2004; Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, 2004; Gatti, 2010; Fernández y Carlino, 2010; Flórez y Gutiérrez, 2011, entre otros). Sin embargo, como señala Fernández (2010, p. 63), “la lectura y la escritura en tanto prácticas académicas, solo recientemente se han convertido en objeto de investigación dentro del entorno iberoamericano”.

Es necesario volver la mirada hacia el concepto de alfabetización académica para comprender el papel que debe jugar el profesor universitario en los procesos de enseñanza de la escritura. Carlino (2003, citada por Marucco, 2004, p. 61) señala al respecto la necesidad de continuar en la universidad con el proceso de alfabetización aportado por la educación básica, a través de lo que la autora reconoce como alfabetización académica: “Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”. Visto de esta manera, es claro que es una función propia de la universidad desarrollar la alfabetización académica. Afirma Marucco (p. 62): “Las prácticas de lectura y escritura que se producen en la universidad son específicas y por eso lo son los problemas que los alumnos enfrentan”.

Además de ser específicas, estas prácticas de escritura admiten desarrollos cualitativos. A este respecto, la siguiente cita permite conocer la existencia de diversos niveles en el manejo de la escritura:



Campus del Puente del Común
Km 7, Autopista Norte de Bogotá
Chía, Cundinamarca – Colombia
www.unisabana.edu.co