

**X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura
I Congreso Nacional para el desarrollo de lectura y escritura:
Nuevos desafíos y Posibilidades**

International Reading Association y Asociación Peruana de Lectura y Escritura (Apelec)

Lima (Perú), 30 de Julio al 1 de Agosto de 2009

Tareas de escritura en la universidad: el lugar de los aprendizajes disciplinarios y discursivos en el ámbito de las ciencias sociales¹

Vázquez, Alicia

Pelizza, Luisa

Jakob, Ivone

Rosales, Pablo

avazquez@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

Introducción

Las reflexiones de los últimos años acerca de la lectura y la escritura en la universidad asumen que son actividades estrechamente vinculadas a las prácticas de los lenguajes escritos propios de las distintas áreas disciplinarias, las que han desarrollado géneros particulares para construir y difundir el conocimiento. Además, en tanto se trata de prácticas discursivas altamente especializadas, se plantea que no es dable esperar su dominio por parte de los estudiantes desde el ingreso a las instituciones de nivel superior (Creme y Lea, 2000; Camps, 2007). Se ha sostenido que distintas condiciones, internas y externas al escritor, tales como el tipo de tarea de escritura solicitada, el tipo de texto demandado, el contexto retórico, los conocimientos temáticos, los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las estrategias cognitivas, las representaciones que los estudiantes elaboran de la tarea y el modo en que se aproximan a ella, las concepciones de profesores y estudiantes sobre la lectura y la escritura y su vinculación con el aprendizaje, son factores que inciden en la calidad de los procesos y productos de la escritura académica (Applebee, 1984; Vázquez y Miras, 2004; White y Bruning, 2005).

De esos factores, el tipo de tareas de escritura solicitadas constituye uno de los componentes críticos en tanto distintas tareas pueden promover distintas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, tal como se desprende de numerosos estudios (Newell y Winograd, 1989; Schumacher y Nash, 1991). A su vez, en la selección de las tareas de escritura y de las oportunidades de aprendizaje que éstas promueven, juegan un rol central las concepciones que los profesores sostengan acerca de la escritura y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, Tynjälä, Mason y Lonka (2001) plantean que si los profesores piensan que la enseñanza es transmitir información y el aprendizaje es reproducirla es probable que asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, entienden al aprendizaje como un proceso constructivo es probable que promuevan tareas que involucren reestructuración de la información de los textos.

¹ Los resultados de este trabajo derivan de los siguientes proyectos: Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 10/ 2391: *Enseñar y aprender en la universidad. Concepciones y prácticas de lectura y escritura en contextos académicos* (aprobado y subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica); *Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las Ciencias Sociales: tipo de consignas y demandas cognitivas*. -Programa: Enseñar y aprender en la universidad: la lectura y la escritura en contextos académicos (aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, 2007/ 08).

Objetivos y diseño del estudio

En el marco de las anteriores consideraciones nos preguntamos: ¿Qué tipo de actividades, instrucciones, consignas de lectura y escritura se proponen a los estudiantes de nivel superior? ¿Tienden esas tareas tanto al aprendizaje de los contenidos como al desarrollo de las competencias discursivas disciplinarias?

En función de esas interrogantes hemos desarrollado una investigación que persiguió dos objetivos generales: a) identificar y caracterizar las consignas de escritura que habitualmente proponen los profesores en distintas asignaturas y en distintas carreras universitarias del campo de las ciencias humanas y sociales, b) caracterizar las concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan.

El diseño de este estudio representa una continuación del que ya se adoptara en un proyecto anterior, oportunidad en la cual se estudiaron las consignas escritas que proponen los profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC). En este nuevo proyecto se decidió ampliar los casos en estudio y para ello se seleccionaron tres carreras, todas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, que respondieran a dos perfiles: a) perfil de formación docente (Profesorado en Historia y Profesorado en Educación Física) y b) perfil de formación de licenciatura (sola una carrera, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, atendiendo a que en el proyecto anterior se habían recolectado datos en la Licenciatura en Psicopedagogía). Atento a la variedad de carreras seleccionadas se esperaba encontrar algún grado de diversidad en las tareas propuestas en función de las diferencias disciplinarias y de formación profesional.

Para el análisis de las tareas de escritura se solicitaron todas las consignas que demandan la producción de un texto académico. Se recolectaron 216 consignas.

El análisis de los datos se realizó desde los siguientes ejes: a) el género académico al que pertenecen los escritos solicitados, b) nivel de procesamiento cognitivo que exige la tarea (Miras, Solé y Castells, 2000) y c) grado de estructuración de la tarea (Miras, Solé y Castells, 2000).

Asimismo, se había previsto entrevistar a una muestra de los profesores que suministraron las consignas a fin de indagar sus concepciones acerca de la escritura y acerca de su vinculación con el aprendizaje. La muestra se conformaría seleccionando aleatoriamente a cuatro profesores por carrera: uno que hubiera solicitado tareas reproductivas y otro que hubiera solicitado tareas de reorganización en asignaturas exclusivas de cada carrera; uno que hubiera solicitado tareas reproductivas y otro que hubiera solicitado tareas de reorganización en asignaturas comunes a todas las carreras. Por ejemplo, una asignatura exclusiva y específica de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación es “Comunicación Impresa Aplicada” y una asignatura compartida por todas las carreras seleccionadas es “Metodología de la investigación”. Tomando en consideración las cuatro carreras, la muestra se conformaba con 16 profesores en total (Ver Tabla1). Hasta el momento se han concretado 10 entrevistas a partir de las cuales hemos realizado el análisis preliminar que aquí presentamos. Cabe señalar que tanto las consignas recolectadas como las entrevistas concretadas no provienen de muestras estadísticamente representativas sino que han sido conformadas con un criterio de accesibilidad, trabajando con aquellas consignas facilitadas y entrevistando a quienes acordaban hacerlo.

Tabla 1. Criterio de selección de la muestra de profesores

Materias	Lic. Psicopedagogía		Lic. Cs. de la comunicación		Carreras Prof. Historia		Prof. Educ. Física		Total	
	Tipo de tareas		Tipo de tareas		Tipo de tareas		Tipo de tareas		Tipo de tareas	
	Rep.	Const.	Rep.	Const.	Rep.	Const.	Rep.	Const.	Rep.	Const.
Materia común a todas las	1		1		1		1		4	

carreras	1	1	1	1	1	4
Materia específica de una carrera	1	1	1	1	1	4
Total	4	4	4	4	4	16

Resultados

1. Caracterización de las consignas de escritura

Con respecto a uno de los ejes de análisis, los géneros demandados en las tareas de escritura, podemos diferenciar entre géneros académicos *no vinculados* a prácticas profesionales o científicas y géneros académicos *vinculados* a prácticas profesionales o científicas. En todas las carreras predominan los géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas. En particular, prevalecen, en cada carrera, los géneros “respuestas a cuestiones” e “informe”; de ellos, el primero de estos géneros es el que tiene mayor presencia.

Es menos frecuente en todas las carreras la solicitud de géneros académicos vinculados a prácticas profesionales o científicas. Sin embargo, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se evidencia mayor presencia de estos géneros que en las otras dos carreras, aunque sin llegar a predominar. Aparecen solo en asignaturas en las que se solicita la escritura de textos periodísticos, proyectos de investigación y proyectos de actuación profesional (Ver Tabla 2).

Con respecto al segundo de los ejes de análisis, el nivel del procesamiento cognitivo, lo común a las tres carreras estudiadas es el predominio de procesos vinculados a la organización y reorganización de la información cuando se solicitan géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas. En cambio, cuando se solicitan géneros académicos vinculados a prácticas profesionales o científicas predominan los procesos relacionados a la generación e invención de ideas.

En lo referente al tercer eje de análisis, el grado de estructuración de las consignas, encontramos que aquellas que demandan géneros vinculados a las actividades profesionales o científicas presentan especificaciones tales como: producto solicitado, procedimientos de realización y, en menor medida, situación de enunciación. Al contrario, en la solicitud de géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales o científicas no se especifican los aspectos antes mencionados. Las instrucciones que se ofrecen en estos casos refieren más bien a la extensión del producto solicitado y a las condiciones de elaboración (individual o grupal) (Ver Tabla 3).

Tabla 2. Géneros predominantemente demandados en las tareas de escritura

Géneros solicitados	Género que predomina	Representación en las carreras
Géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales	Respuesta a cuestiones e informes	Predominan en las cuatro carreras
Géneros académicos vinculados a prácticas profesionales	Géneros periodísticos	Solo aparecen en Lic. en Ciencias de la Comunicación

Tabla 3. Géneros solicitados, nivel de procesamiento implicado y grado de estructuración de la tarea por carrera

Géneros solicitados predominantes	Nivel de procesamiento predominante	Grado de estructuración	Carreras en las que predominan

Géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales (Respuesta a cuestiones e informes)	Organizar / reorganizar	Ausencia de especificaciones	En cada una de las cuatro carreras
Géneros académicos vinculados a prácticas profesionales (Géneros periodísticos)	Inventar / generar	Presencia de especificaciones de situación de enunciación, producto solicitado y procedimiento de realización	Lic. en Ciencias de la Comunicación

2. Concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura

El análisis de los datos correspondientes a esta dimensión se realizó en función de dos ejes: concepciones acerca de la escritura y de la relación entre escritura y aprendizaje, y concepciones respecto de la relación entre escritura, género y prácticas profesionales o científicas.

2.1 Concepciones acerca de la escritura y de la relación entre escritura y aprendizaje

A partir del análisis de las seis entrevistas que hasta el momento han podido concretarse para este estudio y de seis entrevistas concretadas en una investigación anterior (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2007) se han inferido tres concepciones de los docentes acerca de las tareas de escritura:

a) La tarea de escritura como una práctica tradicional instituida. La escritura es considerada solo como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos, y de control y evaluación para los docentes; enfatizándose más el contenido conceptual a aprender o evaluar a través del escrito, que el aprendizaje de las habilidades de escritura. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza y de escaso nivel de complejidad como, por ejemplo, las respuestas a preguntas o cuestiones. No se aprecia reflexión sistemática acerca de las tareas que asignan y, por esta razón, no advierten con claridad los procesos cognitivos que se podrían desencadenar a través de las tareas que proponen o de otras que se pudieran proponer. En consecuencia, no proveen en las consignas especificaciones para la resolución de la tarea como tampoco brindan orientaciones o intervenciones destinadas a la producción y revisión del escrito.

b) La tarea de escritura como una práctica valiosa para los aprendizajes. Algunos profesores manifiestan una incipiente toma de conciencia de los procesos que podría generar la escritura pero no desarrollan construcciones didácticas en las asignaturas que permitan sostener su aprendizaje. Aún asumiendo que la escritura requiere de habilidades específicas, no reconocen su función epistémica en tanto sostienen que es necesario disponer de ideas claras y organizadas para después lograr un escrito de calidad.

c) La tarea de escritura como una práctica conceptualizada. La escritura es concebida como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos, y los profesores proponen prácticas de escritura conceptualizadas. Estas prácticas forman parte del aparato didáctico elaborado para el desarrollo de sus asignaturas y resultan coherentes con enfoques y contenidos adoptados en ellas. En conjunción con esto, se proveen mayores especificaciones en las consignas, se desarrollan acciones a fin de intervenir en la resolución de la tarea, se tiene mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan, y se interviene sobre ellos durante el proceso de producción. Las tareas que proponen son de elevado nivel de complejidad y suponen un procesamiento profundo de la información como, por ejemplo, la elaboración de informes en base al análisis de artículos de

investigación, la elaboración de informes a partir de la lectura de más de una fuente, proyectos de investigación y la producción de proyectos e informes de actuación profesional.

2.2. Concepciones acerca de la relación entre escritura, género y prácticas profesionales

El análisis de los datos ha posibilitado la identificación de tres concepciones:

a) La escritura de textos es concebida como parte de una práctica profesional o científica y, por esa razón, se suministran tareas para escribir géneros que se demandan posteriormente en el desempeño profesional. Sin embargo, no se aprecian procesos de enseñanza de los procedimientos necesarios para escribirlos.

b) Se admite que la escritura se relaciona con las prácticas profesionales o científicas; por lo tanto, se concibe la necesidad de promover la escritura de los géneros particulares de las profesiones y actividades científicas pero no se proponen tareas destinadas a promover la adquisición de las habilidades de escritura profesional o científica.

c) La escritura, en las expresiones de los profesores, aparece escindida de las prácticas profesionales o científicas y, por esa razón, no se demanda escribir géneros vinculados al desempeño laboral.

Cabe destacar que estos datos recabados a partir de las entrevistas son congruentes con los resultados encontrados a partir del análisis de las consignas.

Discusión

Los resultados que se obtuvieron en el estudio precedente y los hallazgos de la investigación en curso ponen de manifiesto que las tareas solicitadas en las distintas carreras tienen en común el requerir mayoritariamente procesos cognitivos de reorganización de la información. Estos hallazgos concuerdan con resultados de otras investigaciones (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005; Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006).

En contra de lo esperado, no hemos encontrado evidencias acerca de las diferencias en las tareas solicitadas en distintas asignaturas y carreras desde el punto de vista de su pertenencia disciplinaria y del perfil de formación. Además, parecería que se trabaja con el presupuesto de que el aprendizaje de los cuerpos conceptuales no requiere el dominio de habilidades para escribir géneros académicos universitarios, vinculados o no a prácticas científicas y profesionales. En función de los antecedentes con que contamos y de nuestros resultados, podríamos afirmar en tono conjetural que parecieran primar las escrituras de géneros inespecíficos (o indeterminación genérica, según Serrano Orejuela, 2008) atribuibles a una cultura de la enseñanza universitaria que está más allá de las divisiones disciplinarias.

Por otra parte, pareciera que los docentes asumen que la comprensión de los textos-fuente debería ser suficiente para que los estudiantes sean capaces de escribir acerca de su contenido. De ese modo, la escritura “reflejaría” la comprensión de la información presente en esos textos-fuente sin necesidad de otro tipo de intervenciones didácticas. No se consideraría que el dominio del conocimiento profesional o disciplinar merece un trabajo especial en relación con los textos que se solicitan escribir y ello en dos sentidos: por un lado, no se demandan frecuentemente géneros propios de cada disciplina y, por otro lado, se desarrollan en escasa medida acciones para enseñar a escribir.

Referencias Bibliográficas

Applebee, A., (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, N° 53 (4), pp.577-596.

Camps, A. (2007). Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó. Barcelona

Cremer, P. y M. R. Lea. (2000). *Escribir en la universidad*. Gedisa. Barcelona.

Miras, M; I Solé y N. Castells (2000) Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition y de la compréhension écrites. *XXVIIème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF)*. Nantes.

Newell, G. y Winograd, P. (1989) Writing about and learning from history texts : the effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English* 29 (2): 33-163.

Schumacher, G. y J. Nash (1991) Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English* 25 (1): 67-95.

Serrano Orejuela, E. (2008) Discurso y géneros textuales. En Narváez, E. y Cadena, S. (Comps.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Cali. Universidad Autónoma de Occidente.

Solé, I; M. Mateos, M. Miras, E. Martín, N. Castells, I. Cuevas y M. Gràcia. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. En Revista *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, N° 3: 329-347.

Solé, I. y N. Castells; M. Gràcia; S. Espino. (2006). Aprender psicología a través de los textos. En *Anuario de Psicología*, vol 37, N° 1 y 2: 157-176.

Tynjälä, P., L. Mason y K. Lonka. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. *Writing as a learning tool*. The Netherlands. Kluwer Academia Publishers.

Vázquez, A.; L. Pelizza, I. Jakob y P. Rosales (2006). Consignas de escritura y procesos cognitivo lingüísticos implicados. En Rodi, A. y M. Casco (coord.) *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Tandil, UNCPBA.

Vázquez, A. y L. Pelizza; I. Jakob; P. Rosales. (2007). ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes? En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*. UBA. Bs. As.

Vázquez, A. y M. Miras (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura". En *Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*, Bariloche, UNComahue.

White, M. y R. Bruning. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30: 166-189.