



Perla Hermosillo Núñez*



Paulo Verdín Padilla**

Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas

Perspectives of the academic writing in college: causes, problematics and proposals

Recibido: 24-04-18

Aprobado: 24-10-18

Resumen

Este artículo reporta una investigación que se centra en las perspectivas de alumnos y maestros en torno a la escritura académica en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, el cual tiene por objetivo identificar las problemáticas de estudiantes y maestros universitarios con respecto a la enseñanza-aprendizaje de este proceso con el fin de proponer posibles soluciones y motivar la reflexión para mejorar las prácticas educativas. En esta investigación se considera la escritura académica como una práctica social realizada en una comunidad discursiva donde se involucran propósitos, relaciones de poder e identidades de quienes la conforman. La información se recolectó por medio de entrevistas estructuradas y semiestructuradas y el análisis de actas de academia. El estudio enfatiza la importancia de establecer acuerdos entre maestros, alumnos e institución para lograr mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica a partir de la responsabilidad compartida.

Abstract

This article reports an investigation that focuses on the perspectives of teachers and students regarding the academic writing in a private university located in the metropolitan area of Guadalajara, Jalisco, Mexico. It is about a study with qualitative approach, which aims to identify the problems of students and university teachers regarding the teaching-learning of this practice, in order to propose solutions and a reflection call is made on its functions to improve educational practices. In this research, academic writing is considered as a social practice carried out in a discursive community, where are involved purposes, the power relations and the identities of those who conform it. The information was collected through structured and semi structured interviews and the analysis of academy records. The results obtained show the causes, problematics and proposals to solve the processes of teaching-learning of the academic writing. The study emphasizes the importance of establishing agreements between teachers, students and institutions to achieve better results in the teaching-learning of academic writing based on shared responsibility.

Palabras clave

escritura académica; problemas académicos y soluciones; perspectivas de alumnos y maestros; universidad privada

Keywords

academic writing; academic problems and solutions; perspectives of students and teachers; private university

*Perla Hermosillo Núñez: Doctora en Educación. Universidad de Guadalajara, México. Para contactar a la autora: perlacristalorama@gmail.com

**Paulo Verdín Padilla: Estudiante del Doctorado en Humanidades. Universidad de Guadalajara, México. Para contactar al autor: pauloverdin@gmail.com

Introducción

En la vida universitaria el lenguaje escrito se presenta, entre otras cuestiones, como una actividad frecuente por medio de la cual los alumnos demuestran el aprendizaje adquirido en las asignaturas que cursan. En las instituciones de educación superior se enseña y se espera que los estudiantes manejen diversos géneros textuales que les permitan expresar sus ideas de manera coherente, adecuada y cohesionada, además de la claridad, concisión y sencillez en el discurso escrito, lo cual ha dado origen a diversas investigaciones al respecto, las cuales pueden dividirse en dos grandes grupos: las de enfoque cognitivo y las de enfoque sociocognitivo (Ortiz Casallas, 2011).

En general, los estudios con enfoque cognitivo se centran en los procesos mentales para la resolución individual de problemas con respecto a la escritura. Bereiter y Scardamalia (1987), Flower (1988), Flower y Hayes (1977, 1996), van Dijk (1995) y Cassany (2008) coinciden en dirigir la mirada hacia las dificultades de los alumnos para producir textos, por lo que enfatizan la necesidad de planificar y revisar los escritos como parte de un proceso que tiene objetivos específicos.

Bono y Barrera (1996) se centran en encontrar las dificultades y alternativas para solucionar las problemáticas con respecto a la elaboración de ese tipo de textos. Desde otra perspectiva, García (2004, 2005) evalúa la competencia lingüística de los estudiantes como requisito para redactar. Por su parte, Avilán (2004) afirma que es fundamental enseñar a escribir a los estudiantes desde los primeros grados para que logren una inserción eficaz en la cultura escrita.

El principal aporte de las investigaciones con este enfoque cognitivo es el diseño de estrategias y modelos que guían al estudiante en los procesos mentales que debe utilizar para producir un buen texto. No obstante, el nivel de composición escritural de los estudiantes sigue presentando un nivel bajo (Ortiz Casallas, 2011).

Con respecto a los estudios a partir del enfoque sociocognitivo, en estos se concibe la escritura como una práctica social y cultural al tomar en cuenta el contexto en el cual se realiza. Esta práctica adquiere sentido para el sujeto según dónde y cómo se produzca, de modo que la actitud del sujeto con respecto a esta práctica será variable (Ortiz Casallas, 2011).

Algunos de los estudios más sobresalientes relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académica en el nivel superior son los realizados por Carlino (2001, 2006, 2008, 2013) y Carlino y Martínez (2009). Esta investigadora

afirma que la lectura es un proceso continuo que atraviesa todos los niveles de escolaridad. Abarca desde las prácticas de decodificación hasta las de interpretación. De este modo, la vida académica conlleva al enfrentamiento del sujeto con textos a los que nunca había tenido acceso, así, el alumno debe leer y producir diferentes tipos de escritos en el transcurso de su formación, lo cual implica trabajar en textos especializados de acuerdo con cada disciplina, proceso que la autora llama alfabetización académica. Además, señala que el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en la educación superior dependen de la actitud del estudiante, de las condiciones de aprendizaje que ofrezca el profesor y del apoyo institucional.

Otras investigaciones abordan las representaciones sociales de la escritura y las formas de enseñarlas en universidades de diferentes países (Carlino, 2003, 2005, 2012), así como la relación de las funciones de esta práctica (Di Stefano, Narvaja y Pereira, 2003; Marucco, 2001 y Benvegnú, Dorrnoro, Espinoza, Galaburri y Pasquele, 2004). Un punto en común entre estos estudios radica en que las instituciones colaboran en la construcción de representaciones sociales debido a la normatividad que establecen en la comunidad estudiantil. Por otro lado, Roux (2008) afirma que los alumnos no tienen ideas claras de cómo elaboran y organizan los textos ni de lo que pueden lograr con la escritura, ya que es considerada como un aspecto poco importante para aprender en clase.

Arias y Agudelo (2010) contribuyen a la discusión acerca de este tema proponiendo que, si la universidad promueve la argumentación racional y coherente, la institución debe ofrecer los medios para evaluar las condiciones de enseñanza de la lectura y de la escritura, la comunicación continua con los niveles educativos que la anteceden, así como la capacitación de los docentes.

Por su parte, Estienne (2006) considera la lectura como una práctica social que es distinta según las circunstancias, espacios, funciones y motivos por los cuales se realice. Del mismo modo, afirma que la escritura es una herramienta otorgada por la cultura que posibilita la interacción con los conocimientos mediante los significados representados con símbolos. Desde esta perspectiva, los problemas de lectura en la universidad no solo se encuentran en el alumno y el profesor, sino que implica una serie de prácticas particulares según el tipo de texto, la disciplina, los objetivos, los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la mayoría de las investigaciones se identifican los discursos de los sujetos con respecto a la escritura

académica, pero falta la observación de las prácticas *in situ* para complejizar las representaciones y las prácticas, según Ortiz Casillas (2011), quien ha identificado que los estudios se han centrado en educación básica y media y utilizan técnicas e instrumentos tradicionales como la entrevista.

Sin embargo, hay trabajos más actuales realizados en el nivel universitario, como el de García-Díaz (2018), el cual enfatiza que la escritura académica sigue una tradición más relacionada con las ciencias sociales y humanidades, mientras que otros campos del conocimiento, como el diseño, tienen otras formas de utilizar la escritura. También, se encuentran investigaciones en las que se utilizan métodos poco comunes, por ejemplo, Vargas Franco (2016) realiza un estudio de caso de una alumna de posgrado, en el cual argumenta que durante los estudios de maestría y doctorado la escritura académica funciona como una herramienta que determina el ingreso a una comunidad de prácticas discursivas. Ranz López (2018) llevó a cabo una investigación en cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán, México para conocer cómo siete estudiantes de seis programas educativos viven su proceso de adquisición de la escritura académica más relacionado con experiencias de vida.

A lo largo de la educación superior, los profesores se encuentran con diversas complicaciones en la enseñanza de la escritura académica y los alumnos manifiestan tener dificultades para aprenderla. “En muchas oportunidades, las condiciones en las que se presentan, organizan y desarrollan las actividades de producción de escritos académicos profundizan las problemáticas por las que atraviesan los alumnos” (Aguilera y Boato, 2013, p. 140). Por ello, esta investigación tiene el objetivo de identificar las problemáticas que presentan los estudiantes universitarios en relación con la escritura académica y las que enfrentan los profesores en el proceso su enseñanza para reflexionar acerca de ello y proponer posibles soluciones.

Este estudio se realizó en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Los participantes fueron 6 profesores, algunos imparten asignaturas en otras carreras del mismo plantel y clases en otras universidades y grados educativos; y 14 alumnos, quienes cursan diferentes licenciaturas y distintos semestres. Los insumos se obtuvieron mediante entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Las primeras se usaron cuando los participantes no pudieron conceder entrevistas personales por diversos factores; las segundas se realizaron de forma interpersonal.

En esta institución educativa existe una asignatura exclusiva para la enseñanza de la escritura académica: *Comunicación Oral y Escrita* (COE), la cual ha pertenecido a diferentes departamentos, pero no se

ha logrado ubicarla en alguno en particular. Por su parte, los profesores muestran la preocupación con respecto al bajo nivel de redacción en general, y de escritura académica, en particular, que presentan los estudiantes a lo largo de su estancia en el nivel superior, obstáculo para el aprendizaje de los conocimientos. Por lo anterior, el punto de partida del trabajo es que en este espacio educativo los docentes manifiestan problemáticas relacionadas con la escritura y la lectura académica y es fundamental escuchar la voz de los alumnos para conocer su perspectiva acerca de esta situación.

La pregunta de investigación, entre otras cuestiones, sobre la cual gira este estudio es ¿cuáles son las perspectivas de alumnos y maestros en torno a las problemáticas que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica? Las preguntas particulares que surgen son: ¿Qué complicaciones detectan los alumnos en su aprendizaje?; ¿qué dificultades identifican los maestros en el proceso de enseñanza?; ¿a qué causas atribuyen alumnos y maestros estos problemas?; ¿qué soluciones proponen ambos actores educativos? Con base en estos planteamientos surge la siguiente hipótesis: La brecha entre las diferentes perspectivas de alumnos y docentes en cuanto a la escritura académica puede acortarse en la medida en que la Academia implemente un programa de alfabetización académica que capacite a profesores y estudiantes en los mundos discursivos de cada campo del conocimiento.

Es importante abordar este tema para aportar soluciones a esta área de la educación superior, ya que “la lectura y, en particular [...] la escritura académica universitaria, nunca han sido objeto de preocupación constante e investigación en la educación superior [...] solo hasta hace dos décadas en el contexto anglosajón [y] una década en el ámbito latinoamericano” (Ortiz Casillas, 2011, p. 19). Detectar estas problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica aporta información valiosa para los agentes de la educación, los cuales pueden proponer alternativas viables para la mejora de los planes de estudio, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología y el currículo en general.

A lo largo del artículo compartiremos una fundamentación conceptual basada en la teoría sociocultural de Vygotsky (1991) y la propuesta de van Dijk (2010) acerca de la importancia de la información contextual en la producción y comprensión del discurso. En segundo lugar, presentaremos el proceso de recolección de las opiniones de los implicados a través de diversas técnicas, entre ellas, la entrevista semiestructurada. Finalmente, en los resultados de este trabajo se analizan y comentan, a la luz de las opiniones de los distintos autores, los puntos de vista de maestros

y alumnos en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en ese contexto universitario. Las diferencias de esas perspectivas representan el punto de partida para establecer un diálogo, no solo entre los agentes mencionados, sino con la institución, la cual puede avalar un verdadero cambio en las prácticas educativas.

Marco teórico

Los fundamentos teóricos de esta investigación se basan en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991), la cual concentra sus fundamentos epistemológicos en la relación entre los sujetos y el objeto del conocimiento; en la interacción entre ambos interviene la influencia de los aspectos socioculturales que caracteriza a un grupo determinado.

Según Vygotsky (1991), hay dos formas de mediación social: la intervención del contexto sociocultural, representado por los otros y las prácticas; y los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce el objeto. Ese contexto influye en los individuos y en su forma de enseñar y aprender la escritura académica, pues funciona como un filtro que conforma las visiones del mundo.

El interés de Vygotsky (1991) estaba centrado en la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y la conciencia. Uno de los signos más importantes es el lenguaje porque tiene un papel fundamental en el proceso de aculturación. Esto se debe a que los sujetos entran en contacto con la cultura donde están inmersos y se apropian del sistema lingüístico. En primera instancia, el lenguaje se utiliza para comunicarse e influir en los demás, luego, para comprender la realidad y, al final, para influir en uno mismo mediante el proceso de internalización.

De este modo, el conocimiento y el aprendizaje provienen de aspectos socioculturales y el sujeto los asimila según sus propios recursos cognitivos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta interacción entre sujeto y objeto suele encontrarse en las situaciones educativas relacionadas con la lectura y la escritura porque las actividades de esta naturaleza promueven la asimilación que hacen los individuos de la realidad y del conocimiento, aunque también influye el contexto donde se lleve a cabo.

Así, cuando estudiantes y maestros interactúan con el objeto, en este caso la escritura académica, hacen uso de dos tipos de instrumentos de naturaleza sociocultural: las herramientas y los signos. La utilización de herramientas se encuentra dirigida por los agentes externos al sujeto, mientras que los signos

transforman al individuo (Vigotsky, 1991). En este sentido, las prácticas y las concepciones de lectura y escritura académica se encuentran determinadas por los aspectos sociales y culturales que se promueven entre estudiantes y maestros, pero también de los establecidos por las instituciones.

Delval (1997) sostiene que el alumno construye sus propios conocimientos debido a que otros los facilitan, pero se debe distinguir entre la construcción que hace el sujeto y las condiciones externas que la propician. En el caso de la escritura académica, este hecho es fundamental, pues el sujeto ha sido influenciado por los agentes externos como la familia, la escuela y el propio centro universitario al que acude, quienes le han proporcionado determinados conocimientos que relaciona con los que va aprendiendo a lo largo de su vida académica, para luego obtener uno específico. En este sentido, el alumno tiene conciencia de sus propios signos, es decir, de las formas que utiliza para expresar el aprendizaje adquirido como producto de las relaciones sociales y culturales establecidas con el resto del grupo (Ruiz Carrillo y Estrevel, 2010).

La parte medular de la propuesta de Vygotsky (1991) se enfoca en tres tesis. La primera es que las funciones psicológicas superiores se entienden por medio del uso de instrumentos que utilice el sujeto; la segunda es que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones organizadas socioculturalmente; y la tercera es que estas funciones deben estudiarse mediante un análisis genético, el cual explique el origen del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, para Vygotsky (1991) el aprendizaje es un proceso interactivo donde las relaciones con los otros sirven para que los sujetos accedan al aprendizaje, producto de las situaciones de participación guiada, organizadas por los profesores según prácticas y procesos socioculturales determinados. En ese sentido, en este estudio se concibe a los estudiantes universitarios como seres sociales que son productos y protagonistas de interacciones sociales en los ámbitos académicos y extraacadémicos. Así, desarrollan su personalidad, socializan y reconstruyen saberes en procesos individuales, producto de la colaboración con los otros, de modo que la interacción entre los sujetos también es fundamental para lograr un buen proceso de la escritura académica.

De acuerdo con lo anterior, la escritura académica se concibe en esta investigación como una práctica comunicativa desarrollada en un contexto social e histórico específico, el cual se representa en la cultura académica asumida en los diferentes espacios educativos; por lo tanto, cada universidad debería instaurar los lineamientos a seguir para que los docentes

orienten a los estudiantes hacia el aprendizaje de la escritura académica de manera adecuada. Estos diálogos entre los sujetos implicados —maestros y alumnos— contribuirán a perpetuar esos estatutos mediante las prácticas discursivas. Por ello, para este estudio ha sido necesario considerar también las ideas de van Dijk (2007, 2010), en las cuales se resalta la importancia de la información contextual: tiempo, lugar, entre otros. De ese modo, según este autor, es posible aproximarse a la situación social donde se producen los discursos, así como a las reglas, las convenciones y el marco de conocimiento que rigen a los ambientes alfabetizadores.

A partir de este planteamiento, en el discurso se deben tener en cuenta “las condiciones, las funciones, los efectos y las circunstancias de la producción y de la comprensión del discurso” (van Dijk, 2007, p.113). En ese sentido, el contexto institucional y los objetivos de la asignatura representan el marco a partir del cual los sujetos expresan su perspectiva en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad.

Según los resultados de este estudio, los alumnos manifiestan interés por la escritura académica, pero perciben que esta práctica se encuentra alejada de ellos y de sus actividades profesionales, mientras que los profesores intentan transmitir su importancia con las herramientas intelectuales, pero carecen del entrenamiento adecuado para utilizar las mejores estrategias para lograr su objetivo. Por su parte, las autoridades de la institución manifiestan interés en conjugar esfuerzos para lograr que la asignatura COE sea un espacio donde los estudiantes aprendan a comunicarse de manera oral y escrita, según los requerimientos disciplinares, pero no se ha materializado en un entrenamiento adecuado a docentes y estudiantes sobre las competencias escritas.

Materiales y métodos

El presente estudio cualitativo fue realizado en una universidad privada de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. En esta institución los alumnos deben cursar la asignatura (COE), en la cual una de las prácticas que se les enseña es la redacción de textos académicos. Los grupos se forman con estudiantes de diferentes cuatrimestres, carreras, edades y objetivos profesionales. Con regularidad, algunas licenciaturas inscriben de manera obligatoria al alumno en esta materia dentro de los dos primeros cuatrimestres y otras dejan la elección al estudiante para cursarla en el momento que él lo decida.

La asignatura referida pertenece al área Currículum Universitario, la cual abarca los saberes generales y

las competencias profesionales comunes. Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para que los alumnos alcancen las competencias para desenvolverse en el ambiente académico y laboral, según los requerimientos de sus licenciaturas. Esta materia fue elegida para esta investigación porque, aunque se enfoca en el desarrollo de la expresión oral y la escritura, la parte del curso que se concentra en la escritura académica representa la mayor dificultad para los universitarios, según los profesores.

Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y participativo, pues su finalidad consiste en rescatar las significaciones construidas por los sujetos con respecto a la escritura académica. Para ello, se identificaron, clasificaron y analizaron las problemáticas presentadas en torno al objeto de estudio, según la perspectiva de maestros y alumnos.

La técnica aplicada fue la entrevista estructurada y semiestructurada debido a que se consideró esta como la manera más pertinente de rescatar los discursos y las subjetividades de los agentes. Para los maestros, se diseñó un cuestionario de 6 preguntas (anexos) y se envió por correo electrónico a la Academia de Comunicación Oral y Escrita, conformada por 19 profesores, a quienes se les solicitó responderlo de manera voluntaria. Este insumo se obtuvo de esa manera porque las distintas ocupaciones y horarios de los profesores impidieron la realización de entrevistas personales.

Con respecto a los estudiantes, se eligió un grupo de COE con 23 alumnos que tuviera acceso a la plataforma Moodle para que contestarlo fuera considerado como una tarea, ya que los estudiantes manifestaron no contar con tiempo suficiente para conceder una entrevista personal. Así, se diseñó un cuestionario de 7 preguntas (anexos) y se colgó en la plataforma referida. También se hicieron entrevistas semiestructuradas a 4 alumnos que no respondieron en Moodle. Además, se revisaron 6 minutos de Academia que contienen puntos específicos en relación con el tema, documentos proporcionados por las autoridades educativas de la universidad para contribuir con este estudio. En la revisión de estos documentos se encontró que el punto principal expuesto en las juntas de Academia giró en torno a la afirmación, por parte de los profesores, de que los alumnos tienen problemas con respecto a la escritura académica.

En esta investigación los nombres de todos los participantes fueron cambiados para respetar su derecho a la confidencialidad. Los alumnos que fungieron como sujetos de estudio cursan las siguientes licenciaturas: Arquitectura (7), Nutrición y Ciencias de los Alimentos (3), Ingeniería Financiera (2), Ingeniería Industrial (1),

Ingeniería Mecánica (1), Relaciones Internacionales (1), Gestión Cultural (1), Comercio y Negocios Globales (1) y Administración de Empresas (1). Estos estudiantes se encuentran ubicados de primero a cuarto cuatrimestre en su carrera respectiva. La mayoría cursa el segundo cuatrimestre y todos provienen de preparatorias privadas distintas. Cabe aclarar que en estos grupos tan diversos la escritura académica se realiza mediante la producción de géneros discursivos, los cuales sirven para que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias escritas desde su disciplina, como el ensayo o el artículo de divulgación. Por su parte, los docentes entrevistados cuentan con escolaridad mínima de maestría. Todos trabajan en licenciatura, 5 han laborado en el nivel medio superior, 2 en secundaria y 1 en maestría y doctorado. La cantidad de años de experiencia docente varía entre los 13 a los 32.

En la institución privada donde se llevó a cabo este estudio, los profesores acuden a 5 reuniones de academia por cuatrimestre. En estas se analizan asuntos varios en relación con organización de eventos para la materia, diseño de planeación, creación de manuales, autoevaluación del desempeño de la academia; se comparten conocimientos y se analizan problemáticas diversas relacionadas con los alumnos y los docentes.

En una de estas reuniones se comentó que las evaluaciones de desempeño docente efectuadas por los estudiantes indicaron el nivel “insatisfacción”. Por tal motivo, la coordinación propuso hacer un análisis de necesidades empezando por la situación real de la materia Comunicación Oral y Escrita. En las actas de academia los maestros expusieron varios puntos importantes en relación con la asignatura, factores a partir de los cuales se realizó una aproximación a la percepción de profesores y alumnos con respecto a la asignatura.

Las actas mencionadas coinciden en que los alumnos tienen intereses distintos, prejuicios contra la materia, diferentes niveles de competencia escrita y cognitivos, distintas percepciones de utilidad de la materia, carencia de sentido de responsabilidad para la entrega de trabajos y expectativas de la asignatura no cubiertas. Por su parte, los docentes comentaron lo siguiente: carga excesiva de trabajo, falta de dinamismo en la clase, los alumnos no se sienten escuchados, hay un número excesivo de alumnos por grupo, miedo y agobio de los docentes, el programa es muy extenso y hay pocas sesiones y la planeación es inadecuada para cubrir las necesidades de los estudiantes.

Esta panorámica sirvió de antesala para analizar de manera más profunda las circunstancias en torno a la escritura académica desde la óptica de maestros y alumnos con la finalidad de obtener las visiones

de ambos actores educativos. Así, se posibilita el planteamiento de alternativas de solución en la mejora de las dinámicas institucionales y áulicas.

Análisis y discusión de resultados

El lugar donde se encuentra la universidad, los ciclos cuatrimestrales, las reuniones de maestros, las licenciaturas que estudian los alumnos, entre otros, fueron considerados para esbozar la situación social donde se produjeron los discursos analizados (van Dijk, 2007, 2010). A partir de estos aspectos, se llevó a cabo un acercamiento a los acuerdos, a las normas y al campo del conocimiento que distingue a este ambiente alfabetizador.

Desde esta perspectiva, en el análisis realizado se contemplaron elementos como las situaciones en las cuales se llevan a cabo la producción y comprensión de los distintos discursos (van Dijk, 2007). Así, la postura de la universidad, los fines de la materia y los consensos de los profesores fueron el marco a partir del cual se analizaron los discursos en relación con la escritura académica en esta institución.

De los alumnos, 14 respondieron la entrevista por escrito, 4 fueron entrevistados de manera oral y 5 alumnos no mostraron interés por responder en ninguna de las dos formas mencionadas. Cabe mencionar que el alumno que presentaba más deficiencias en los textos que entregaba en cuanto a las propiedades de la textualidad (ortografía, sintaxis, coherencia y cohesión) fue el primero en responder la entrevista en la plataforma Moodle, mostrando su interés por esta problemática. En el caso de los maestros, sólo 6 de 19 respondieron la entrevista vía electrónica. A pesar de que se hizo la invitación extensiva de manera oral en una junta de Academia y se enviaron las preguntas con tiempo suficiente para responder, hubo poca respuesta de su parte. Sin embargo, los que contestaron la entrevista son docentes que intervienen con frecuencia en actividades relacionadas con la mejora de la materia.

Las respuestas de las entrevistas y las actas de academia fueron el punto de partida para el análisis, el cual inició con la definición de escritura académica expuesta por los alumnos; luego se reflexionó sobre las causas, problemáticas y propuestas de profesores y estudiantes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta práctica en este contexto académico. La información fue clasificada en categorías para su análisis: causas, problemas y propuestas. En los datos obtenidos se observa que la mayoría de los estudiantes identifica, en mayor o menor medida, qué es la escritura académica, la cual es definida por Hernández Zamora (2009) como:

Una práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva

específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad (pp.20-21).

Los alumnos identificaron como función de la escritura académica explicar, compartir o crear conocimientos, incluso mencionaron que sirve para revisar un tema específico. Además, se señalaron a sí mismos como agentes exclusivos que realizan esta actividad aun cuando también intervienen los maestros e investigadores. La asignatura exige como acreditación la producción de ensayos, monografías y reportes de investigación, entre otros, ya que están en el ciclo de formación y no de especialización.

Entre las características que atribuyeron a la escritura académica están la formalidad, la estructuración, las reglas gramaticales, las referencias, la extensión, el desarrollo de un objetivo, la claridad, la concisión, el desarrollo de ideas, pensamientos y argumentos. Para Hernández Zamora (2009), la escritura académica representa una forma de lengua legítima reconocida y aceptada por la sociedad; por ello, para el alumno simboliza el éxito en la vida escolar o, por lo menos, la garantía de permanecer en el nivel educativo que curse. Esta idea se encuentra en el imaginario de los estudiantes universitarios, pues la relacionan con la obtención del título profesional, con el transcurso de una licenciatura en general y con la impartición de una materia determinada en particular.

La escritura académica es vista por el alumno como una actividad propia de maestros e investigadores y no es su responsabilidad ni su papel aprender a utilizarla porque corresponde a esferas elitistas de las universidades. Aunque los alumnos señalaron rasgos importantes de la escritura académica, no detectan su trascendencia fuera del contexto escolar. Para ellos, esta práctica no tiene un papel difusor y creador del conocimiento. Tampoco la identifican como un proceso, sino como una serie de características que un texto debe reunir. Esto muestra que los estudiantes conciben la escritura académica como un medio para hacer tareas, cumplir con lo solicitado en sus asignaturas y obtener el título de licenciatura, lo cual corresponde a los discursos producidos con respecto a esta práctica en su contexto familiar, laboral, etcétera (van Dijk, 2010).

Causas

Los alumnos atribuyen las causas de la problemática que representa para ellos producir textos académicos

a diversos factores: deficiencia del docente al explicar el tema, falta de conocimiento de estrategias para redactar, falta de atención en clases relacionadas con lengua y literatura en niveles anteriores, falta de información, práctica y asesoría. En estas opiniones se observa la importancia de la guía del maestro en actividades que propicien la inclusión exitosa de los estudiantes en la cultura académica (Padilla, 2012). Se enfatiza esta necesidad cuando los alumnos destacan que prefieren la oralidad a la escritura y en el momento de escribir tratan de hacerlo como si hablaran.

La insuficiente abstracción de conceptos y el bilingüismo son dos factores que mencionó la minoría de los entrevistados. Por ejemplo, Roberto, estudiante del segundo cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Financiera, señaló como causas de la deficiente escritura académica “la insuficiente abstracción de conceptos y falta de lectura académica”. Judith, por su parte, expresa que “la falta de práctica de lectura profunda, deficiencia de enseñanza en la educación escolar y quizás por el hecho que desde pequeña me criaron implementándome inglés y español al mismo tiempo”.

Por su parte, los docentes indican como causas de la problemática de la redacción académica en función de aspectos relacionados con el sistema educativo en general y la institución en particular. La maestra Karina afirma que “los planes de estudio no se enfocan en el desarrollo de habilidades del pensamiento sino en repetir contenidos”. Esto trasciende en una falta de fomento de una cultura de escritura académica.

La carencia de lectura es un punto donde convergen las perspectivas de maestros y alumnos como una de las causas fundamentales de la deficiente escritura académica. Además, los planes institucionales obstaculizan muchas veces los procesos de enseñanza y se descuida la asociación de la escritura con el aprendizaje significativo del alumno provocando el desinterés de este.

Otra recurrencia en las opiniones de los profesores es que los trabajos académicos realizados por los alumnos carecen de dirección y difusión, por lo que no se les brinda la “oportunidad profesional de demostrar sus competencias comunicativas que pongan en juego el uso de la escritura”, desde la perspectiva de la maestra Tania. En este sentido, a los alumnos se les deja fuera del ámbito académico al relegar la escritura académica para el grupo selecto conformado por docentes e investigadores, otorgándole un carácter privado, ya que “los textos escritos que producen los estudiantes son para el profesor, para ser leídos y evaluados por él, no son leídos en clase, ni son compartidos entre los compañeros” (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012, p. 104).

Es común que los estudiantes asocien la escritura con la copia de apuntes, transcripción de textos y resolución de ejercicios en clase sin considerarla desde un sentido epistémico (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012). Al respecto, uno de los profesores señaló la falta de seguimiento a las instrucciones por parte de los alumnos, situación común en muchos de ellos, quienes entregan productos escritos distintos a lo solicitado evidenciando la falta de lectura, atención e interés por desarrollar de manera correcta un escrito a partir de una consigna.

De ese modo, las deficiencias en la enseñanza de la escritura académica, según los docentes entrevistados, apuntan hacia las nuevas tecnologías. La maestra Tania considera que:

La propia producción escrita no les es significativa, no es una herramienta tan importante para sus carreras como podrían serlo las nuevas tecnologías o la sociedad del conocimiento que abre un sinfín de posibilidades de plagio, de apropiación de contenidos y materiales escritos con los que se identifican y no son capaces de producir.

La posibilidad de plagio es muy tentadora para los estudiantes y resulta un impedimento para desarrollar sus competencias escritas, lo cual se traduce en una falta de ética en los procesos de investigación. Hoy en día, con frecuencia, la estrategia del alumno se resume en tres pasos: cortar, copiar y pegar.

La maestra Amanda, con 24 años de experiencia docente en secundaria, preparatoria y universidad, destaca que la tecnología al alcance del alumno es un “arma de doble filo” porque puede ser usada en contra o a favor de la educación. En este último caso puede “favorecer la lectura y la escritura y puede ser motivador su uso en clase o en la entrega de trabajos”. También, si el alumno no tiene una motivación para la escritura académica se complica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si además se le suma los obstáculos institucionales y la falta de lectura por parte de los alumnos, la problemática presenta más dificultad. Los estudiantes optan por métodos fáciles como el plagio para cubrir los requisitos de la asignatura sin ver una trascendencia de las habilidades que deben desarrollar.

Uno de los aspectos causantes del descuido en la escritura académica, según los alumnos, es la poca exigencia en otras materias que no sean las relacionadas con las habilidades comunicativas. Así, aunque los estudiantes se muestran interesados por recibir recomendaciones para cubrir los lineamientos que cada profesor solicita en sus tareas escritas, como la extensión de los textos, no existe un interés genuino

por cuidar el contenido y organización estructural de los escritos en los ejercicios y tareas solicitadas por los otros maestros.

Por otro lado, debemos observar que los estudiantes proceden de diferentes escuelas, lo cual se ve reflejado en la diversidad de niveles cognitivos con los que ingresan a la universidad. En este sentido, las opiniones que refieren a la baja calidad de la educación se relacionan con sus estudios previos y no siempre a la práctica docente actual. Incluso, en una de las actas de academia se asentó que existe una percepción por parte de los maestros de que los alumnos presentan mejor o peor habilidad escrita de acuerdo con la carrera que cursan.

Las perspectivas de los maestros presentan diferencias marcadas. Ellos insisten en que sí se enseña una planeación de escritura y que incluso se especifica como uno de los contenidos programáticos a abordar en el cuatrimestre, el problema es que no se interioriza por parte del alumno ni siguen la retroalimentación realizada por los profesores. Del mismo modo, los estudiantes afirman que las nuevas tecnologías representan el medio por el cual se descuidan las reglas ortográficas en los textos, mientras los maestros piensan que estas propician la falta de ética en el proceso de investigación porque representan una oportunidad accesible al plagio.

Problemas

Las problemáticas generales expresadas por profesores y alumnos son diversas. Kenia, alumna del segundo semestre de la licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos, manifiesta que “algunas veces se nos olvida poner acentos en las palabras o signos de puntuación porque estamos acostumbrados a que en las redes sociales no los utilizamos”. Muchos alumnos, como ella, asociaron la escritura académica con el conocimiento y la utilización de las reglas ortográficas. Otros vincularon su problema a la falta de concreción y expresión de sus ideas en el papel. También hubo quien expresó que la mayor dificultad en los trabajos académicos era la extensión solicitada por el profesor.

Los problemas de tipo cognitivo también se identificaron en las respuestas de los alumnos como la falta de concentración, la incapacidad de concretar ideas y la dificultad para expresarse. Ortiz Casallas (2011) atribuye esta circunstancia a la concepción por parte de la institución y los profesores sobre el alumnado que ingresa a la educación superior como sujetos que han llevado a cabo diversos procesos de lectura y escritura en la educación básica y media; en consecuencia, son capaces de comprender y producir cualquier tipo de textos. Por ello, se espera que los alumnos no tengan ninguna dificultad en la práctica de la escritura académica al ingresar a la educación superior.

Judith, estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos, comenta dos aspectos que le han afectado para aprender a escribir adecuadamente en la universidad: “la incapacidad para la concentración mientras estoy leyendo y dificultad para la expresión”. Otros alumnos señalaron no estar familiarizados con el tema o su falta de enseñanza debido a una educación de mala calidad y a maestros poco preparados.

Por otro lado, Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009) afirman que en la mayoría de los casos:

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. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza sobre las que no se reflexiona con suficiencia y, por lo tanto, no advierten con claridad los procesos cognitivos que se podrían desencadenar. En consecuencia, no se proveen en la consigna especificaciones para la resolución de la tarea, como tampoco se brindan orientaciones o intervenciones destinadas a la producción y revisión del escrito (p. 30).

Pero los problemas no se limitan únicamente al sistema educativo, sino también a cuestiones de aprendizaje personales como la dislexia; a aspectos externos a la institución, por ejemplo, la economía familiar y la influencia de padres y familiares. Lo anterior sucede, según Vigotsky (1991), porque en el proceso de lectura y de escritura, los sujetos son influenciados por los agentes externos como la familia y la escuela, los cuales les han proporcionado un conocimiento previo que relacionan con los conocimientos con los que están en contacto, para luego obtener uno nuevo o modificado en el aula. En consecuencia, estudiantes y maestros universitarios utilizan sus propios signos para expresar el nuevo aprendizaje adquirido o poseído como producto de las relaciones sociales y culturales establecidas mediante las interacciones sociales.

Los factores sociales como la discriminación, la violencia y la desigualdad también inciden en esta problemática. Al respecto, Aguilera y Boatto (2013) afirman que la escritura se complejiza debido a las distintas situaciones que vive el alumno; en consecuencia, es un proceso que nunca termina de aprenderse, tal como lo propone Carlino (2006) con el término alfabetización académica: la lectura y la escritura son habilidades necesarias a lo largo de la vida académica de un sujeto. Este se enfrenta con diversos tipos de textos que requieren la guía del profesor al tratarse de escritos especializados.

Así, la alfabetización académica no termina, pues el alumno debe leer y producir diferentes tipos de escritos en el transcurso de su formación. De esta manera, la práctica de la escritura académica se encuentra en relación con las demandas y los cambios sociales que se van presentando en entornos determinados.

Una causa del desempeño ineficiente en la escritura académica mencionada por los alumnos es la falta de exigencia de esta habilidad en todas las materias. Padilla (2012) enfatiza que maestros y alumnos conciben la lectura y la escritura como habilidades que pueden aplicarse en todos los contextos, pero no las consideran prácticas sociales situadas, determinadas por las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento. Las posibilidades de aprendizaje de la escritura académica se encuentran en función del lenguaje utilizado en cada disciplina que puede aprovecharse en beneficio de los estudiantes.

Los alumnos solo se preocupan por cubrir los requisitos de la escritura académica en la materia Comunicación Oral y Escrita (COE) y no los consideran importantes porque no se les solicita en el resto de las asignaturas. Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2012) apuntan que una de las problemáticas en la universidad es que “se les exige a los estudiantes que escriban muy poco y, cuando las tareas de producción tienen lugar, no se les enseña cómo es que deben proceder para componer esos textos especializados como miembros de las comunidades discursivas de las disciplinas” (p. 101). Al no observar un seguimiento integral de esta habilidad a lo largo de la carrera, terminan por restarle importancia a la comunicación escrita.

Esta opinión coincide con la visión de la maestra Marisela con respecto a la escritura académica, quien tiene 13 años de experiencia docente en licenciatura, maestría y doctorado. Ella piensa que debe generarse “necesidades entre las y los estudiantes por desarrollarla; es decir, que se les exija en todas las áreas, materias y seminarios a fin de que experimenten el imperativo de cultivarla”. Así, la visión de los maestros con respecto a las problemáticas es muy distinta a la señalada por los estudiantes. La maestra Karina, quien tiene 18 años de experiencia trabajando en bachillerato y universidad, señala varias problemáticas fundamentales en la enseñanza de la escritura en el nivel superior: bajo nivel académico de los alumnos, poca importancia a la asignatura por considerarla “de relleno”, lo cual provoca poca disponibilidad para aprender y generar conocimiento, y falta de disposición de la universidad para realizar cambios.

Para los profesores la problemática de la enseñanza de la escritura académica radica en el seguimiento de los

tiempos y los contenidos, los cuales deben cubrirse en un plazo determinado. En consecuencia, la evaluación se centra en los temas impartidos en el curso y no en aprendizajes (Molina Natera, 2012). En ese sentido, una de las maestras comentó que la cantidad excesiva de clases y el número elevado de alumnos por grupo impiden dar un seguimiento personalizado a cada estudiante, por lo que el desarrollo de esta competencia se ve limitado por las condiciones laborales de los profesores y por el diseño del sistema educativo.

Un factor de carácter externo que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, según la maestra Karina, es que “nuestro sistema educativo nos ha proporcionado un terreno muy fértil para realizar con los jóvenes un trabajo más de corrección que de prevención”. Ante esta situación, la universidad generó un recurso remedial alterno de ortografía para nivelar a los alumnos con deficiencias marcadas en la escritura. Sin embargo, como sostiene Carlino (2013), aunque se impartan talleres de redacción al inicio de los cursos, estos son insuficientes porque se aprenden solo las generalidades para escribir y leer. Es necesario adquirir habilidades para leer y escribir en cada materia y área del conocimiento.

Otros aspectos que resaltan los docentes en su práctica es que los alumnos no elaboran un plan de escritura y se resisten a utilizarlo como una estrategia para la redacción. Molina Natera (2012) señala dos aspectos de esta problemática: la inexistente planificación para la escritura de textos académicos y la falta de orientación en ese proceso. Además, los profesores agregan que la falta de capacidad de comprensión de los textos académicos y la línea de argumentación que están siguiendo incide directamente en el proceso de redacción del texto académico. La maestra Tania, con 32 años de experiencia en educación básica, media y superior, señala que:

La escritura es un proceso, que ese proceso le es connatural [al alumno] como medio de comunicación por lo tanto está implícita la planeación, la estructuración según el tipo de escrito que se pretende producir, la reflexión en torno a la textualidad, la evaluación, la revisión en toda producción escrita.

Los profesores resaltan el desinterés de los alumnos por aprender a escribir correctamente. Esta apatía también se ve reflejada cuando no atienden la retroalimentación que los docentes hacen de los trabajos escritos. Ante este panorama, la maestra Tania insiste en que:

La mayor dificultad para los estudiantes de este nivel es que no reflexionan sobre su competencia escrita. Entregan ejercicios

escritos sin una previa revisión. No incluyen en sus tareas posteriores las observaciones que reciben como retroalimentación. Vuelven y vuelven a cometer los mismos errores de coherencia, cohesión y ortografía.

De acuerdo con lo anterior, los profesores detectan la dificultad de la mayoría de los estudiantes para redactar textos académicos, sobre todo, en la interpretación y argumentación, quizá debido a la poca información acerca de temas de actualidad relacionados con sus carreras, como sugiere Manrique Grisales (2011).

Propuestas

Independientemente de las distintas perspectivas entre docentes y estudiantes, enfatizamos la relación de andamiaje entre profesor y alumnos como una forma de que todos reflexionemos en cuanto al dominio de esta competencia tan importante como es la escritura. El docente es quien tiene la capacidad de dirigir los procesos e intenciones educativas; el aprendiz distingue estos elementos por medio del diálogo constante (Hernández Rojas, 1998). Es en este proceso que se presenta el andamiaje (Bruner, 2008): quien enseña, considerado como experto, diseña los sistemas para que el alumno (novato) realice las construcciones necesarias para aprender la escritura académica.

Ese andamiaje repercute en diferentes formas de aprendizaje por parte de algunos alumnos, quienes han buscado diferentes alternativas para resolver sus problemas de escritura académica. Una de ellas es leer con más frecuencia diferentes tipos de escritos, en especial textos científicos que les proporcionen nuevo vocabulario y la adquisición de una construcción discursiva determinada. Otros optan por solicitar retroalimentación a maestros, amigos o personas que tengan conocimiento de escritura académica, mientras hay quienes prefieren ser autodidactas e investigar sin asesoría de algún maestro. Leonardo, universitario del segundo cuatrimestre de la carrera Ingeniería Financiera, refiere que él revisa las reglas ortográficas en distintos textos y analiza los criterios utilizados al momento de ser aplicadas. Sin embargo, también existen los que no han realizado acciones para solucionar sus problemáticas de escritura académica aun siendo conscientes de su déficit en esta competencia.

Lo anterior muestra que una de las soluciones de los maestros es revisar los aspectos estructurales de los textos escritos por los alumnos. No obstante, es muy probable que los aspectos relacionados con el área conceptual de las disciplinas, vocabulario, fundamentos teóricos e integración de las posturas de diferentes autores estén ausentes en ese seguimiento (Serrano

de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012), precisamente por la diversidad de licenciaturas y semestres a los que pertenecen los estudiantes en la universidad donde se realizó esta investigación.

Dar continuidad al proceso escritural, así como brindar la retroalimentación oportuna son otras medidas para remediar la deficiencia en la escritura académica. Algunos maestros proponen dirigir las lecturas relacionadas con los temas acerca de los cuales los alumnos trabajarán en sus escritos, como sugiere Carlino (2001, 2008) al proponer guías para leer y escribir en la educación superior. Sin embargo, en el caso de esta asignatura, el maestro solo puede ofrecer los lineamientos instrumentales de la competencia escrita y a partir de los criterios de textualidad: propiedades del texto, atender a la situación comunicativa y de enunciación y a los aspectos discursivos (superestructuras, secuencias y géneros), evaluar si han cumplido con todos ellos. En ese mismo orden, algunos maestros también elaboran rúbricas con los lineamientos específicos que se calificarán para que los estudiantes atiendan con cuidado los requisitos.

Otro recurso utilizado por los docentes para mermar las deficiencias en la comunicación escrita es la implementación de dinámicas que motiven a los alumnos a realizar las actividades relacionadas con esta habilidad. Los profesores procuran aplicar metodologías de aprendizaje situadas y colaborativas con estrategias como *One Minute Paper*, asientos en diarios reflexivos, relatorías y otros ejercicios para estimular a los estudiantes a conceptualizar la escritura a manera de actividad cotidiana. Uno de los maestros recurre a las pláticas en privado con estudiantes que presentan marcadas fallas y procura brindar tutorías a quien lo solicita para dirigir procedimientos individuales que lleven a la mejora de la producción textual académica.

Entre los cambios que sugieren los alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, muchos coinciden con las soluciones que los maestros han tratado de implementar en la práctica docente. Algunos estudiantes piden que se les incentive, pero no especifican cómo, entonces se debe tomar en cuenta que ante esta condición de desconocimiento de parte del alumno, es el docente quien debe tener la iniciativa de buscar soluciones y las universidades quienes tienen que ocuparse de promover capacitaciones en sus docentes.

Otros estudiantes insisten en el monitoreo de su proceso, en la implementación de lecturas de acuerdo con los intereses particulares de cada alumno, relacionadas con las asignaturas de sus respectivas carreras y de textos científicos. Algunos propusieron que se enseñe la teoría desde la práctica y que se hicieran

más análisis de las reglas de escritura aplicadas en un texto. José, estudiante de segundo cuatrimestre de Arquitectura, sugiere “hacer las clases más dinámicas por que [sic] al menos en mi caso de la prepa eran muy tediosas las clases y llegaba un momento en el que dejaba de prestar atención”. Otros sugieren que los profesores sean estrictos al revisar trabajos escritos y se enseñe nuevo vocabulario durante las clases.

Otros alumnos plantearon que se debe acostumbrar a los estudiantes desde pequeños a practicar la escritura académica, lo cual es imposible, ya que aprender a leer y a escribir textos científicos se enseña en el ámbito universitario no en etapas anteriores. Los estudiantes también consideran necesario que se les oriente en cómo aplicar algunas recomendaciones para cumplir con los requisitos de un ensayo, por ejemplo, la extensión. Además, agregan que los profesores deben proveer más muestras de textos académicos en las clases para tener un vínculo cercano con este tipo de escritura.

Por su parte, los maestros consideran que se deben realizar diversos cambios para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Uno de ellos propone dividir los grupos de acuerdo con los niveles cognitivos, lo que implica hacer exámenes de ubicación para designar a cada alumno en un nivel determinado.

El maestro Santiago, con 30 años de experiencia docente en secundaria, preparatoria y universidad, se inclina hacia la enseñanza de la escritura a manera de talleres que como clase tradicional. Este cambio de perspectiva es necesario porque “la mayoría de los informes escritos refleja acumulación de conocimiento, caracterizada por el incremento de información escasamente articulada” (Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2009, p. 24). Este profesor también resalta que los maestros deben tener pasión por su trabajo para transmitir de manera adecuada el conocimiento de la escritura académica.

En la mayoría de las propuestas de los docentes no se percibe la necesidad de cambios en los contenidos programáticos ni en las políticas institucionales, sino en su práctica, salvo la sugerencia de un maestro para organizar los grupos según las habilidades cognitivas de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los profesores están conscientes de que la construcción del andamiaje debe guiarse en una dirección e intención definidas, pues debe ajustarse a las necesidades de los alumnos en la medida de lo posible, ya que las condiciones de cada institución y estudiante suelen ser bastante variables. Además, es necesario considerar que ese andamiaje es transitorio porque el aprendiz domina de forma gradual el contenido, entonces se cambiará por otro según el

avance presentado. De esta manera, estudiantes y maestros toman consciencia de que su aprendizaje se logra en una situación colaborativa por alguien que sabe más y le ha brindado ayuda (Hernández Rojas, 1998).

Con respecto a la producción de escritos académicos por parte de los profesores, dos afirmaron que escriben textos de investigación con el fin de publicarlos o presentarlos en congresos, uno menciona que se encuentra redactando su tesis de maestría y es la forma en que practica la escritura académica. Sin embargo, también se dedica a escribir obras de teatro, actividad que lo vincula con la escritura en general.

Otra maestra redacta o adapta textos para sus alumnos cuando no encuentra ejemplos adecuados de tipologías textuales. El resto de los profesores señaló que su práctica de escritura académica se limita a cuestiones institucionales como la realización de guías de aprendizaje, bitácoras, rúbricas, entre otros documentos. De ese modo, es posible que los docentes estén centrados en cumplir con requisitos institucionales y de enseñanza más que a la producción de textos académicos (Molina Natera, 2012). Lo anterior indica que son los maestros, antes que los estudiantes, quienes debieran apropiarse de las características de la escritura que enseñarán y a la cultura escrita a la que desean guiar a los alumnos, lo cual representa transformaciones estructurales en la institución y en su propia práctica docente (Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012). Por ello, es necesario establecer el papel de maestros, alumnos e institución para lograr el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, mediante la responsabilidad compartida, como han sugerido Carlino (2006) y Estienne (2006).

Las perspectivas de profesores y alumnos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica representan diversas áreas de reflexión y discusión. En primera instancia, los docentes organizan y dirigen las actividades según lo que ellos consideran pertinente para la formación de los estudiantes y estos comentan algunas propuestas para mejorar su redacción. No obstante, no se identifica una comunicación efectiva maestro-alumno, alumno-maestro, donde ambos agentes dialoguen y acuerden las metas de enseñanza y de aprendizaje, ni se percibe la participación de la institución educativa. Para lograr lo anterior, es necesario que todos los agentes muestren disposición para llegar a un consenso. De lo contrario, las clases seguirán el formato tradicional dictado por la universidad y se reproducirán las mismas prácticas que no están alcanzando el desarrollo pleno de la competencia escrita.

El sistema educativo está organizado de tal forma que se considera la lectura y la escritura como habilidades

que todos aprenden al mismo tiempo y con la misma profundidad. En la universidad, en particular, se da por hecho que los alumnos ingresan con las habilidades escriturales y de lectura necesarias para producir textos y discutir teorías propuestas por diversos autores. De acuerdo con lo anterior, uno de los retos en este espacio educativo debería ser que grupos conformados por estudiantes de diversas licenciaturas y semestres aprendan a redactar de forma especializada según su área de conocimiento. Para ello, se requiere la vinculación de la escritura académica con las actividades cotidianas y profesionales de los alumnos.

Una buena idea sería que los docentes solicitaran divulgar los escritos que se materializan en las aulas, de esa forma tal vez los estudiantes le encuentren mayor utilidad a lo que realizan, pues al compartir su escritura de manera práctica, adquiere mayor sentido a que solo sea un ejercicio de clase. Lo anterior implica que los maestros deben utilizar la tecnología a favor de la escritura académica y a enseñar a los estudiantes a trabajar con ella de manera ética. Por su parte, los alumnos tienen que aprender a concebir la tecnología como un medio para su desarrollo profesional y a usarla de forma responsable.

Algunos estudiantes propusieron que los maestros sean quienes seleccionen lecturas de acuerdo con los intereses de cada licenciatura. Esta petición se torna titánica si se considera la diversidad de alumnos que cursan carreras diferentes en cada grupo y, además, el tiempo que se utiliza en monitorear el proceso escritural de cada uno. Simplemente, resulta imposible. Por ello, es necesario delegar más responsabilidad a los universitarios acerca de sus propios procesos de aprendizaje, de manera que sean propositivos, busquen ellos mismos sus lecturas con las características que se solicita y no esperar a que el profesor haga todo el trabajo. Así, debido a las diversas formas de enseñar y de aprender, se debe establecer adecuadamente y en consenso las actividades que realizará el profesor y las que hará el alumno. Por lo tanto, el éxito de esta práctica se encuentra en la coordinación de alumnos, maestros e institución.

La hipótesis planteada al inicio de este estudio se amplió porque surgieron otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se encuentran fuera del alcance de alumnos y maestros por tratarse de aspectos sociales, institucionales y políticos. Al finalizar este estudio se identificó que el problema de la escritura académica no se puede limitar a lo que hacen estudiantes y profesores, sino que se debe hacer una revisión profunda de los procesos y programas institucionales, los cuales, muchas veces, detienen el avance del aprendizaje adecuado de la escritura académica.

La mayoría de los alumnos tiene una noción vaga de qué es la escritura académica. Algunos mencionaron algunos géneros textuales como el ensayo, el reporte y la tesis. Sin embargo, todos la ubicaron como una cuestión meramente escolar sin trascendencia fuera de los límites de las aulas. Para ellos, practicar la escritura académica es escribir sin faltas de ortografía. Muchos de ellos no aplican un plan que guíe su proceso escritura porque opinan que aprender esta habilidad solo les servirá en la universidad y no tendrá relevancia en su vida profesional posterior; por lo tanto, la materia COE es conceptualizada como un requisito universitario para cubrir la cantidad de créditos solicitados.

Existen pocas críticas al sistema educativo e institucional. Las soluciones propuestas por los maestros se enfocan hacia la práctica docente en el aula, pero no existe una reflexión que trascienda a la reestructuración de los planes curriculares y la organización institucional, salvo la sugerencia de un docente acerca de aplicar exámenes para detectar los niveles cognitivos de los estudiantes y a partir de esos resultados conformar los grupos que tomarán la asignatura COE.

La difusión de textos académicos no es exclusiva del salón de clases ni del contexto universitario. Una alternativa para motivar a los alumnos es abrir canales de difusión de los escritos académicos que se producen en las aulas universitarias. Así, los estudiantes podrían ver reflejado su esfuerzo en un resultado que trascienda a la lectura del profesor. Este aspecto se ha platicado en las juntas de academia, pero no se ha implementado ninguna estrategia específica todavía.

Una forma de difundir los textos producidos sería promoviendo la participación de los estudiantes con escritos académicos que ayuden a su divulgación en diferentes medios como revistas, *blogs*, congresos, etcétera. Estas actividades podrían fomentar el aprendizaje de la escritura académica, el cual se entiende como las transformaciones cualitativas asociadas con el uso de instrumentos por parte de los estudiantes, quienes serán capaces de realizar operaciones escriturales más complejas (Vygotsky, 1991).

Desde la perspectiva de la teoría socio-histórica, el profesor es un agente cultural porque enseña en un contexto determinado por la sociedad y la cultura; es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, y es promotor de zonas de construcción para que el estudiante se apropie de saberes. En este sentido, las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los procesos de desarrollo y de cambio, no en productos acabados (Hernández, 1998), como se evalúan, por lo general, las capacidades de redactar de manera académica en la universidad. Desde este planteamiento, es importante

hacer un análisis de los programas de estudio en todos los niveles educativos para evitar la repetición de contenidos y que estos se encuentren adecuados según cada grado. También es fundamental que los profesores, no importa la asignatura que impartan, dominen la escritura académica y sus géneros para que brinden una formación adecuada a los alumnos.

La institución, con base en los problemas presentados por los estudiantes en la comunicación escrita que han reportado los maestros, ha puesto en acción un programa piloto para nivelarlos en esta práctica, a cargo de la Academia de Comunicación Oral y Escrita, la cual ha propuesto unificar la guía de aprendizaje y organizar las actividades en días específicos. Esto con la finalidad de que los profesores impartan el mismo tema en un día determinado y que el proceso de enseñanza de la escritura académica sea similar en todos los grupos. Los maestros registran todas sus observaciones en una bitácora para corroborar la viabilidad de este proyecto. Lo anterior no limita la autonomía del docente para aplicar las estrategias de enseñanza que considere convenientes, aunque se encuentra condicionado por los tiempos establecidos para trabajar los contenidos, la cantidad de alumnos, las diferentes capacidades lingüísticas de cada estudiante, entre otros factores.

Otro proyecto que lleva a cabo la institución es la implementación de un curso semi-presencial de Comunicación Escrita en línea que va más allá de la plataforma *Moodle* porque incluye otras herramientas de la red como la Mediateca, así como la observación de clases entre pares. La finalidad es analizar y evaluar el desarrollo de la sesión conforme a una rúbrica para recibir la retroalimentación oportuna. Algunos de los maestros han comentado en las juntas de academia que estas observaciones han sido muy enriquecedoras y de aprendizaje para su práctica docente.

Actualmente, en la universidad las soluciones que se han tomado giran en torno a subsanar las carencias escriturales porque en los niveles anteriores no se desarrollaron las habilidades básicas para que en este grado educativo superior se pueda avanzar en la escritura académica y enseñar a los alumnos a utilizar el lenguaje propio de las diferentes disciplinas. Estos procesos que ha realizado la academia son motivo de estudios posteriores porque se debe analizar su funcionalidad. Cabe esperar que las soluciones que han implementado los maestros de la Academia de Comunicación Oral y Escrita rindan los frutos esperados.

Conclusiones

En este trabajo se reconoció la importancia del estudio de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, así

como el complicado proceso de los sujetos para ingresar en ese ámbito y desempeñarse con éxito en él, lo cual se lleva a cabo de diversas maneras, según el contexto educativo donde los agentes se encuentren inmersos.

La concepción de enseñanza en este estudio se centra en la premisa de que el proceso de desarrollo psicológico individual no es autónomo únicamente de procesos socioculturales ni de procesos educacionales, sino que también está relacionado con la apropiación de instrumentos de mediación cultural, por ejemplo, la escritura, los cuales son obtenidos por el sujeto mediante las relaciones sociales y su participación en actividades prácticas (Hernández Rojas, 1998). Por ello, Ruiz Carrillo y Estrevel (2010) afirman que la enseñanza desde el enfoque sociocultural es el ajuste a demandas cognitivas particulares y al dominio gradual de instrumentos de medición.

De acuerdo con lo anterior, en la universidad donde se llevó a cabo este estudio, las formas de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica muestran recurrencias con respecto a la concepción de maestro y alumno: el primero se considera un individuo que, si bien es un experto en su área del conocimiento, es susceptible de una constante capacitación para adquirir las estrategias adecuadas en la enseñanza de las prácticas mencionadas; el segundo es un individuo que puede cumplir con los requisitos académicos o no, según los lineamientos estipulados por la universidad. Aunque la institución educativa incide en las prácticas referidas mediante el establecimiento de políticas, normatividad, formas de organización, etcétera, los datos mostraron que en este contexto educativo la atención y la responsabilidad recae en los profesores.

Según las respuestas analizadas, los coordinadores de la universidad toman en cuenta la voz de los maestros, la cual se condensó en las actas de academia, un documento institucional, mientras que se conforman con la opinión general de los estudiantes, resumida en la evaluación de la materia: “insuficiente”. Al parecer, no es del interés de la institución conocer a profundidad la opinión y propuestas de los estudiantes para resolver las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, aunque son agentes fundamentales en el proceso.

Lo anterior conlleva a que la responsabilidad del éxito o fracaso de estas prácticas se la atribuyen a los profesores, pues son ellos quienes deben identificar las causas, proponer soluciones, diseñar estrategias de enseñanza dinámicas, entre otras. Esto implica que no todos los agentes aportan su perspectiva ante tal problemática: profesores, alumnos e institución, por lo cual existe una perspectiva incompleta, la cual, por supuesto, no ha dado los resultados esperados.

De acuerdo con lo referido, la lectura y la escritura como prácticas sociales en el aula universitaria implican la consideración de maestros, alumnos e institución educativa en igualdad de importancia. Los profesores deben diseñar estrategias para motivar a los estudiantes mediante la elección de materiales, plataformas, dispositivos electrónicos, entre otros, según sus posibilidades y formas de enseñar, y las brindadas por el contexto educativo y la institución, pero deben ser conscientes de que los estudiantes se encuentran en constantes cambios de prácticas de lectura y escritura a la hora de planificar sus cursos.

El papel de los estudiantes no es menor, pues su disposición para aprender es fundamental. En la cultura académica de la institución educativa existen prácticas de lectura y escritura que son naturalizadas por ellos. Cuando esas prácticas intentan ser transformadas por los maestros, muchas veces los alumnos muestran cierto rechazo al cambio. En consecuencia, las expectativas de docentes y universitarios con respecto al desempeño de estas habilidades no se equiparan. Por lo tanto, si profesores y estudiantes aceptan que conforman una comunidad lectora y escritora, ayudaría a la integración de metas personales de lectura y escritura, no solo en el aula, sino en la vida cotidiana de los sujetos de estudio, según la disciplina en la que pretenden especializarse. De esa manera, la evaluación sería planificada tomando en cuenta los objetivos de la materia (COE) y las habilidades de cada estudiante, compartidos en esa comunidad.

Incluso, la comprensión y la producción de textos especializados deberían llevarse a cabo de acuerdo con la asignatura y ciclo escolar determinado, pues el aprendizaje de reglas generales de la escritura no es suficiente para un adecuado desempeño, por lo tanto, requiere un apoyo distinto por parte de las instituciones, como reducir la cantidad de estudiantes por grupo y la intervención de todos los docentes desde las diversas asignaturas que imparten.

Las causas, las problemáticas y las soluciones con respecto a la escritura académica deben ser identificadas y expuestas por profesores, alumnos y universidades en conjunto, pero, por lo general, se le atribuye más importancia a alguno de ellos, aunque en el discurso institucional se intente integrarlos, en consecuencia, la voz de alguno de los tres agentes está ausente. De ese modo, los profesores opinan y emiten juicios de valor con respecto a las habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes relacionados con la escritura académica y viceversa, pero no se cuestiona ni se reflexiona acerca del papel de la universidad en este proceso. De igual manera, las instituciones educativas se enfocan en cumplir con los requerimientos solicitados por el sistema educativo e intentan adaptar programas y

estrategias para el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes, sin realmente escuchar e incluir las necesidades de maestros y alumnos para que ello se realice con éxito. Entonces, ¿cómo lograr que estas tres voces se escuchen una a la otra, e integren sus necesidades en un programa que aporte al desarrollo de la escritura académica en el nivel superior?

Referencias

- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, enero-junio, 136-145.
- Arias, V., y Agudelo, C. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 6 (1), pp. 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134124444006>
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica de la escritura). *Acción pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
- Benvegnú, M., Dorronzoro, M., Espinoza, A., Galaburri, M. y Pasquele, R. (2004). *La lectura en la universidad: relato de una experiencia*. En *I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa, Argentina: Universidad de la Pampa.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ, United States of America: Erlbaum.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Bono, A. y Barrera, S. (1996). *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y CONICOR (Consejo Científico y Tecnológico de la provincia de Córdoba)*. Córdoba, Argentina.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *En Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67.pdf>
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.) (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Rodrigo J. y Arnay, J. *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-24). Barcelona: Paidós.
- Di Stefano, M., Narvaja, E. y Pereira, C. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Estienne, V. (2006). Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida *En Revista Científica de UCES*, 10(1), 37-46. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/322/1/Ense%C3%B1ar_a_leer_en_la_Universidad.pdf
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, (50), 528-550.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, (39), 449-461.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *En Textos en contexto I*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

- García- Díaz, V. (2018). La diversidad en entredicho. Diseño y escritura académica en la UASLP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (9) 24, 152-171. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/267/978>
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el “ensayo escolar”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9) 9-34. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23997/1/marisol_garcia.pdf
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras* (en prensa).
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, Enero-Junio, 11-40.
- Manrique Grisales, J. E. (2011). Del messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, Enero-Junio, 54-73.
- Marucco, M. (2001). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*. En ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- Molina Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, XXXI Julio-Diciembre, 126-141.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Julio-Diciembre, 31-57.
- Ranz López, A. E. (2018). *Una visión a la escritura académica colaborativa en la educación superior: estudio de casos*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/escritura-academica-colaborativa.html>
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. En *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la Universidad. En Narváez, Elizabeth y Cadena, Sonia. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 1-489). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Serrano de Moreno, M. S.; Duque de Duque, Y. y Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, Enero-Abril, 93-108.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, Mayo-Agosto, 17-41.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, Octubre-Diciembre, 19-35.
- Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (2007) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2010). El estudio del discurso. En *Discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Introducción multidisciplinaria*. México: Gedisa, pp.21-65
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de docencia universitaria*, enero-junio, (14) 1, 97-129, recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5807/6383>
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*, vol. I. Madrid: Visor.

Anexos

Cuestionario estudiantes	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Qué entiendes por escritura académica?	
2. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentas para escribir en la universidad?	
3. ¿Cuáles son las causas de esas dificultades?	
4. ¿Has tomado algunas medidas para solucionarlas?	
5. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
6. ¿Existen otros factores que afecten o beneficien tu proceso de aprendizaje de la escritura académica?	
7. ¿Crees que la escritura académica repercute en tu vida profesional? Explica tu respuesta.	

Cuestionario profesores	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Cuáles son los problemas que enfrentas en tu desempeño docente en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica? ¿Qué tan frecuentes son?	
2. ¿Cuáles son las causas de estas problemáticas?	
3. ¿Qué has hecho para solucionarlas?	
4. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
5. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica?	
6. ¿Existen otros factores que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura? Enuméralos.	