

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

LAS DIFICULTADES PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA.

Carlos O. Pano, Jimena Picón Janeiro y Horacio Attorresi.

Cita:

Carlos O. Pano, Jimena Picón Janeiro y Horacio Attorresi (2004). *LAS DIFICULTADES PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/75>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/goe>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

266 - LAS DIFICULTADES PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA.

Autor/es

Carlos O. Pano, Jimena Picón Janeiro, Horacio Attorresi

Institución que acredita y/o financia la investigación

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

Resumen

El modelo de Flower y Hayes, que postula los procesos cognitivos implicados en la producción del lenguaje escrito, es la plataforma de que se parte para llegar a las explicaciones dadas. Con el objetivo de comenzar a diseñar una intervención, se exponen los resultados de una exploración piloto realizada con estudiantes universitarios para comprender su perspectiva y conocer las dificultades que plantean como más frecuentes en la producción de escritos académicos. Esas dificultades se clasifican en cuatro categorías: relacionadas con cuestiones motivacionales, con el dominio del tema, con los obstáculos contextuales o con la competencia lingüística. Finalmente, se relaciona cada dificultad con los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita.

Resumen en Inglés

Flower and Hayes' model, which postulates the cognitive processes implied in the production of written language, is the starting point to reach the given explanations. In order to start designing an intervention, we expose the results of a preliminary test that we made with university students so that we could understand their perspective and learn about the difficulties they frequently find in the production of

academic writing. Those difficulties are classified into four categories: those related to motivation, those related to familiarity with the subject, contextual obstacles and linguistic competence. Finally, each difficulty is associated with the cognitive processes implied in writing.

Palabras Clave

escritura académica procesos cognitivos

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ubica en el inicio de una línea de investigación sobre la producción de textos académicos por estudiantes universitarios para saber, en el ámbito de la carrera de Psicología (UBA), sobre las dificultades que encuentran los estudiantes para la redacción de textos, así como la incidencia de los factores actitudinales y socioculturales en esta tarea, y las acciones y criterios de los docentes para orientarla. Se prevé en el proyecto diseñar y ensayar una técnica de intervención para el aprendizaje de procedimientos de autorregulación de la escritura.

LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EXPLICADA DESDE UN MODELO TEÓRICO

Las fases generales, compartidas por varios autores, según las cuales se desarrolla el proceso de composición escrita son: a) planificación del objetivo y formato general, b) ideación, o selección del tema, c) expresión, el desarrollo

secuencias de oraciones del texto de un modo coherente tanto localmente como globalmente. Estas son fases o etapas que, en la mayoría de los modelos, no necesariamente proceden de un modo lineal, sino que se realimentan entre sí.

Existe una amplia variedad de los modelos teóricos, que postulan los procesos cognitivos subyacentes a dichas etapas o al proceso en su conjunto. El modelo de Flower y Hayes (1996) es apropiado para abordar la problemática de la producción de textos por alumnos universitarios y ofrece una guía para explicar las dificultades que ellos encuentran en la tarea.

Modelo de Flower y Hayes:

En este modelo se identifican cinco grandes elementos fundamentales en el proceso de escritura, considerándola como un proceso básicamente recursivo que descansa en un activo sistema de control (monitor).

- El **proceso de redacción propiamente dicho**, compuesto por:
 - 1) **Planificación:** Este incluye el establecimiento de las metas y la determinación del contenido de la actividad de la escritura. Consta de tres subprocesos: a) generación de ideas, recuperando material desde la memoria a largo plazo, b) organización, que implica la selección de material y de las posibles formas de estructurarlo en función de decisiones retóricas y planes respecto de la audiencia, y c) el establecimiento de objetivos a partir de lo generado.
 - 2) **Traducción o textualización:** Este proceso implica la conversión del material, en torno a “ palabras clave” o proposiciones, en secuencias de oraciones gramaticalmente correctas. Convertir las ideas en “ lenguaje visible” . Es la “ puesta en texto” y está controlado por los planes.

- 3) Relectura: Consiste en la evaluación del producto respecto de los planes iniciales y la corrección.
- El **problema retórico**, configurado por cuestiones tales como *sobre qué se escribe* (tema), *para quién se escribe* (auditorio), y *para qué se escribe* (objetivos). Estas exigencias condicionan externamente la tarea del escritor.
 - El “ **texto que se escribe hasta el momento** ” : a medida que la escritura se concreta, se genera otro condicionamiento externo para el escritor, cada palabra que se agrega al texto determina y limita las posibles opciones de lo que se puede escribir luego, para lograr la coherencia con lo anterior.
 - La **memoria a largo plazo** del escritor almacenará el conocimiento del tema, del auditorio y de los géneros discursivos.
 - El **control** o monitor: cada escritor, guiado por hábitos propios de redacción, controla los tiempos de cada proceso y verifica su progreso en la composición del texto. (Bas et al, 1999)

UNA EXPLORACIÓN PILOTO DE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Se hizo un estudio piloto para explorar cómo los estudiantes conciben los trabajos escritos que producen en la Universidad y las dificultades que comúnmente encuentran en esa tarea. Dado que pertenece a la fase exploratoria de la investigación en curso, se utilizó un muestreo estratégico: “ Esta variedad de muestreo no probabilístico es habitual en estudios cualitativos, no interesados en la generalización estadística.” (Cea D`Ancona, 1998: 201) La muestra se integró con catorce estudiantes de distintos años de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Estos alumnos recibieron un mensaje del equipo de

investigación, enviado por mail, por el que se les solicitaba su colaboración para responder dos preguntas de formato abierto:

1. *Enumere los tipos de textos que escribe como estudiante universitario.*
2. *Cuáles son las dificultades más frecuentes que encuentra para escribir dichos textos.*

Las repuestas de estos estudiantes reflejan que, en la universidad, las actividades de escritura están destinadas a la demostración de los conocimientos alcanzados en las asignaturas, en las tareas de evaluación. Los alumnos plantean que escriben para demostrar los aprendizajes alcanzados en una determinada materia. Estos escritos pueden encuadrarse dentro de lo que se denomina “ géneros conceptuales” , definidos como “ formas discursivas cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento” (Silvestri, 1999: 82).

Todos los estudiantes consultados resaltan la función evaluativa: escribir es una actividad que se dispara en respuesta “ a pedidos de la cursada” y no a partir de una motivación personal (para presentar en jornadas, por ejemplo) Sus interlocutores son, en consecuencia, los docentes de las materias, quienes deben interpretarlos, pero también, evaluarlos. En general, estos “ pedidos” incluyen la articulación entre las diferentes teorías representadas en el material de cátedra, aunque a veces dicho material debe relacionarse, además, con lo realizado en algún trabajo de campo. En su mayoría, los escritos son monografías o textos de similares características, o parciales; la diferencia más importante entre ambos es el tiempo del que disponen para realizarlos y las posibilidades para corregirlos y re-escribirlos.

Las principales dificultades para escribir que ellos manifiestan fueron clasificadas en cuatro categorías, con el fin de sistematizar las respuestas dadas por los estudiantes:

Dificultades relacionadas con...

1. Las cuestiones motivacionales
2. El dominio del tema
3. Los obstáculos contextuales
4. La competencia lingüística

Bajo la denominación de **cuestiones motivacionales** quedan agrupados aquellos elementos que, desde el punto de vista de los alumnos que participaron, parecen afectar la motivación para emprender la tarea de escribir textos. Uno de esos elementos es lo que llamaron “tensión entre la realidad y la teoría”: cuando esas producciones implican la teorización de lo realizado en un trabajo de campo, con un material preseleccionado por la cátedra, a veces se les produce la sensación de “forzar la realidad para que encaje” en dichos marcos conceptuales, generando un dilema, que según las palabras de uno de los participantes, se enuncia así: “Si dichos trabajos son elemento de evaluación, se debe necesariamente incluir la mayor cantidad de teoría dada, pero, por un lado, o bien se reduce el material bibliográfico, o ese material queda contradicho por lo encontrado en la acción”. Esto último está relacionado con esa sensación, producto de la disonancia cognitiva, que aparece en estos estudiantes, de que en ocasiones se debe “ir en contra de las convicciones” para poder ser aprobados. Es decir, que habitualmente no perciben que se alienen los cuestionamientos a las teorías defendidas por cada cátedra ni se promueva algún nivel de “inventiva”. Al no darse esto, se ven tentados de usar la estrategia de “cortar y pegar”, armando un *collage* de frases, a veces con un muy buen resultado a nivel de la “calificación obtenida” pero con muy poca elaboración personal.

El nivel de comprensión alcanzado o **dominio del tema** que deben exhibir es planteado por muchos estudiantes consultados como un factor importante a la hora de “volcar en la hoja” lo que conocen. Una estudiante planteó: “También

puede influir la dificultad de la pregunta, y que sepa la respuesta (o sea, si es fácil o si el tema lo tengo muy estudiado, los datos que tengo que contestar "salen solos" por así decirlo, y me concentro más en redactar bien; en cambio si no sé mucho qué responder, voy escribiendo lo que se viene a la cabeza y no presto tanta atención a cómo los escribo)"

Los **obstáculos contextuales** son los elementos externos que dificultan la tarea de escribir. Un problema frecuentemente mencionado es el tiempo desproporcional para la realización de los escritos, que impide corregirlos o rehacerlos. Esto es señalado, sobre todo, para los parciales escritos. Durante su escritura, plantean que muchas veces el ruido les dificulta la concentración. Otra dificultad que encuentran es la falta de explicación de los criterios de evaluación, lo cual les impide escribir en función un objetivo consensuado de antemano. También el hecho de que el producto escrito sirva para que el alumno sea evaluado en una materia es fuente de más presión, además del "sueño y el cansancio" a la hora de realizar la tarea. Cuando los escritos son grupales, las dificultades "se multiplican": "o nadie se pone de acuerdo, o todos están de acuerdo en algo y hay uno que salta en todo momento de claridad para estar en contra de cada idea. Es complicado llegar a entenderse entre los miembros de un grupo en tan poco tiempo y lograr algo coherente" .

La **competencia lingüística**, esto es la posesión de un diccionario interno donde las palabras están organizadas en un orden semántico, el conocimiento de la gramática de la lengua, que tiene que ver con las funciones que desempeñan las palabras, con qué reglas se combinan en la oración, y con la concordancia entre ellas. (Alvarado y Yeannoteguy, 1999) Algunos estudiantes plantean como habitual la dificultad para comprender las consignas. La mayoría de los estudiantes consultados enfatizaron las dificultades gramaticales y de composición, la falta de conocimiento de los parámetros requeridos para la realización de los textos escritos. Esto implica, por ejemplo, "desde no saber la estructura de una monografía, o la forma de citar, hasta no saber cómo desarrollar una pregunta de parcial" , o también "la falta de vocabulario, bastante *infantil* en

algunos casos, veo que a algunos compañeros les cuesta escribir un texto de forma ordenada y clara” . Otros plantean la falta de práctica de la escritura académica, la dificultad para expresar lo que dicen los autores de un modo que no sea un simple “ cortar y pegar” . Es muy interesante señalar que algunos de los alumnos consultados plantearon la necesidad de darle continuidad a aquellas actividades, como el Taller de Escritura de la materia Semiología del CBCiii[iii][iii] que les permiten aprender la “ manera de escribir” en la universidad, que recuerdan como muy útiles.

LAS DIFICULTADES EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA Y LOS PROCESOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS

Una vez sistematizadas las respuestas de los estudiantes, resulta útil relacionar cada dificultad con los procesos cognitivos que hipotéticamente están involucrados en ellas. En el modelo de Flower y Hayes, el proceso que configura el inicio de la composición escrita es la definición del **problema retórico**, que incluye tanto a la determinación del tema y la audiencia como, además, la asunción de los roles de alumno y de maestro. En la universidad, los estudiantes plantean el uso de la redacción con fines casi exclusivamente evaluativos, y en esas evaluaciones suelen dar por supuestos algunos conceptos que deberían explicitarse. Esto ocurre por que anticipan que un lector experto (el docente) completará por sí mismo lo que no está escrito. A medida que avanza la composición, el **texto escrito** ingresa en el ambiente de la tarea. Las dificultades para lograr la coherencia del texto escrito se relacionan con el hecho de que el texto generado hasta el momento puede no regular la tarea al quedar superado por un fluir desordenado de ideas ante la exigencia percibida de la evaluación.

La **memoria a largo plazo** contiene conocimientos sobre el tema y sobre la audiencia, como también de las formas de redacción. Esta memoria es relativamente estable y tiene su propia organización interna. En primer lugar, el escritor debe obtener la información buscada. Esto no siempre es posible y depende del nivel de dominio del tema que tenga el estudiante. Pero una vez que

se ha logrado la recuperación, debe reorganizarse esa información adecuándola al problema retórico, para satisfacer además la necesidad del lector-docente de evaluar. En este sentido, puede plantearse que la estrategia usada por algunos estudiantes de acomodarse totalmente a lo que se pide con el fin de aprobar la materia, sin *transformar el conocimiento*, podría explicarse como una respuesta coherente frente a un tipo de planteo implícito del problema retórico, en el que, habitualmente, los escritores minimizan sus propios objetivos al escribir, aplicando directamente lo aprendido en el material bibliográfico según el modelo *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992) sin dar cuenta además de una elaboración personal del mismo. Sin embargo, las cuestiones motivacionales que aparecieron en la exploración, tanto la sensación de “ forzar la realidad para que encaje en la teoría” o “ ir en contra de mis convicciones” , muestran que hay alguna transformación del conocimiento.

Teniendo en cuenta los procesos de la **redacción propiamente dicha**, las dificultades relacionadas con la **planificación** del texto aparecen, por una parte, en el subproceso de la generación de ideas desde la memoria a largo plazo. El *dominio del tema* o “ haber estudiado lo suficiente” estará relacionado con la manera que se escribe y la importancia que se le dé a “ redactar bien” : cuanto más se conoce del tema, más atención se le presta a la manera en que se escribe la respuesta a una pregunta planteada. A su vez, el proceso de *organización* es el responsable de agrupar las ideas, identificar categorías y buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el texto en cuestión, así como ordenar la presentación de los primeros y últimos temas, y las ideas importantes y accesorias. A veces aparece la dificultad para escribir un texto “ de modo ordenado y claro” , o el desconocimiento de los patrones formales, como el “ no saber la estructura de una monografía” . También aparecen dificultades para poder expresar lo que dicen otros autores.

El proceso de *fijación de objetivos*, tanto de procedimiento como de fondo, implica el planteo, el desarrollo y la revisión de los mismos a lo largo de todo el desarrollo de la composición. La falta de explicación de los criterios de evaluación de

parciales o monografías, a veces puede impedir que los objetivos para la composición estén claros desde el comienzo.

Respecto de la **traducción** lleva a pasar de un pensamiento representado en sistemas simbólicos distintos del lenguaje, o en palabras clave (palabras “ saturadas de significado” según Vigotsky) a una oración bien formada. Involucra tanto las exigencias léxicas y sintácticas hasta las ortográficas y motrices. Cuando el escritor destina grandes cantidades de atención a las cuestiones ortográficas y gramaticales, esto puede interferir con los procesos más globales de escribir en función de los objetivos planificados. Además, entre las dificultades que tienen que ver con la traducción se encuentra la falta de dominio del vocabulario conceptual propio de cada disciplina.

Finalmente, se encuentra que un factor de contexto que atenta contra la **revisión** del texto generado hasta el momento es la escasa posibilidad para rehacer o corregir los escritos durante los parciales cuando el tiempo es limitado, dificultando la reformulación de los objetivos a lo largo de la escritura.

Es de notar la ausencia de instancias de interacción con el docente (audiencia), luego de producido el texto destinado a demostrar los aprendizajes logrados, donde la consideración de lo escrito pueda detectar problemas y encontrar soluciones antes de definir la calificación definitiva. Dadas las dificultades para establecer un **control** (monitor) completamente interno, estas actividades de preevaluación tal vez puedan ayudar a que este se vaya construyendo.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999): *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires. Editorial Eudeba. 1ª Edición.

Bas, A., Klein, I., Lotito, L., Vernino, T., 1999. *Escribir: apuntes para una práctica*. Buenos Aires. Eudeba. 1ª Edición.

Belinchón, M., Igoa, J.M., Rivière, A., 1992. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid. Editorial Trotta S.A. 1ª Edición.

Flower, L. y Hayes, J. 1996. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura "Lectura y Vida" . (Traducido de la versión en inglés, 1994)

Cea D´Ancona, M. A., 1998. *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis S.A. 1ª Edición.

Rueda de Twentyman, N., Aurora, E., 1999. *Claves para el estudio del texto*. Córdoba. Editorial Comunicarte. 1ª Edición.

Scardamalia, M. y Bereiter, C., 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58,43-64.

Silvestri, A., 1999. La tarea de estudio en la escuela secundaria: el recuerdo literal del texto. *Cultura y Educación*, 16, 81-91.

Coherencia local o cohesión: Continuidad semántica entre las emisiones que componen un discurso, se deriva de la existencia de ciertos tipo de relaciones léxicas y gramaticales entre cada proposición del discurso y las proposiciones inmediatamente precedentes y posteriores. (Rueda de Twentyman, N., Aurora, E., 1999).

ii[ii][ii] Coherencia global: en torno del t3pico o tema general, “ com3n denominador” . Es “ la propiedad sem3ntica del texto que permite al alocutario percibirlo como una unidad, como un todo, cuyas partes est3n estrechamente relacionadas entre s3” (Rueda de Twentymán y Aurora, 1999: 53)

iii[iii][iii] Ciclo B3sico Com3n de la Universidad de Buenos Aires.