

Consignas de escritura en carreras de ciencias sociales: homogeneidad y diferencia.

Vázquez, Alicia, Jakob, Ivone, Pelizza, Luisa y Rosales, Pablo.

Cita:

Vázquez, Alicia, Jakob, Ivone, Pelizza, Luisa y Rosales, Pablo (2008). *Consignas de escritura en carreras de ciencias sociales: homogeneidad y diferencia. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/375>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/DQo>

CONSIGNAS DE ESCRITURA EN CARRERAS DE CIENCIAS SOCIALES: HOMOGENEIDAD Y DIFERENCIA

Vázquez, Alicia; Jakob, Ivone; Pelizza, Luisa; Rosales, Pablo

Universidad Nacional de Río Cuarto. SECyT. Argentina

RESUMEN

La lectura y la escritura en la universidad son actividades orientadas a producir y comunicar conocimientos a través de los diversos géneros que circulan dentro de los distintos campos del conocimiento. En tanto involucran prácticas discursivas especializadas, más que esperar su dominio por los estudiantes desde el ingreso al nivel superior, deben entenderse como el resultado de un proceso de aprendizaje, tanto de conceptos como de las formas en que los mismos se construyen a través del discurso. En este estudio interesa analizar las actividades de escritura que proponen los docentes en el ámbito de las ciencias sociales en la universidad y determinar si promueven procesos cognitivos profundos y complejos para potenciar el aprendizaje de los contenidos, por un lado, y si posibilitan la apropiación de las estrategias de producción de textos, por otro. Los resultados preliminares parecen señalar el predominio de tareas de escritura estrechamente vinculadas a las actividades académicas, tendientes a promover la adquisición de contenidos conceptuales, con escasa presencia de géneros propios del campo de actuación profesional o científico para los que se prepara el estudiante.

Palabras clave

Escritura Enseñanza Aprendizaje Universidad

ABSTRACT

ASSIGNMENTS FOR THE WRITING TASK IN CAREERS ORIENTED TO THE SOCIAL SCIENCES: HOMOGENEITY AND DIFFERENCES

Reading and writing at University level are activities aimed at producing and communicating knowledge through the different genres that belong to the different areas of knowledge. In so far as they involve specialized discursive practices, more than expecting that students should master them from the initial stages of their development as university students, they should be viewed as the long-term result of a learning process; as much in the concepts to be transmitted as in the linguistic forms in which they are constructed through discourse. It is the main aim of this study to analyze the writing tasks and activities proposed by teachers at University in the field of the social sciences, to determine whether such tasks promote deep as well as complex cognitive processes that would lead to effective learning of specific contents; on the one hand, and whether such tasks allow students to develop and effectively incorporate suitable strategies for text production, on the other. Our preliminary results seem to indicate the predominance of writing tasks and assignments that are closely connected with academic activities which tend to promote the acquisition of conceptual knowledge with scarce presence of the genres that typify the scientific or professional profiles for which students should be prepared.

Key words

Writing Teaching Learning University

Las reflexiones de los últimos años acerca de la lectura y la escritura en la universidad, están poniendo en evidencia de forma creciente que éstas son actividades estrechamente vinculadas a las prácticas de los lenguajes escritos propios de las distintas áreas disciplinarias. Los principales argumentos que se esgrimen son, por una parte, que al interior de estas áreas disciplinarias se desarrollaron géneros discursivos diversos y particulares para construir y difundir el conocimiento. Por otra parte se sostiene que, en tanto se trata de prácticas discursivas altamente especializadas, no es dable suponer su dominio por parte de los estudiantes desde el ingreso a las instituciones de nivel superior o universitario (Creme y Lea, 2000; Lemke, 1993). Éste más bien debe entenderse como el resultado de un proceso de aprendizaje que involucra tanto la adquisición de contenidos conceptuales como la apropiación de las formas en que los mismos se construyen a través del discurso. En este sentido se comparte la idea de que la interpretación y producción de textos no dependen tanto de habilidades generales, aunque éstas sin dudas están implicadas, como del desarrollo de competencias específicas, de las que hacen uso -con menor o mayor grado de conciencia- los profesionales y científicos ya formados o expertos en las disciplinas.

Desde el enfoque de los géneros discursivos, Camps (2007) coincide con los planteos previos al considerar que el conocimiento de los géneros deriva de la participación de las personas en actividades discursivas, tanto de la vida diaria como de la profesional. No se puede esperar, por tanto, que los estudiantes universitarios dominen las formas discursivas y retóricas propias de la academia, ya que los contenidos específicos de cada campo del conocimiento, están estrechamente relacionados con las formas del discurso que se han desarrollado en cada uno de ellos.

Por otra parte y en estrecha relación con lo planteado hasta aquí, Lea y Street (1998) destacan el impacto para el aprendizaje de la lectura y de la escritura universitaria en tanto constituyen procesos centrales por medio de los cuales los estudiantes adquieren nuevos temas y desarrollan su conocimiento sobre nuevas áreas de estudio.

En efecto, el tipo de tareas solicitadas en los ámbitos universitarios, parece constituir uno de los componentes críticos a la hora de pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrecen, tal como se desprende de los numerosos estudios que han analizado las relaciones entre escritura y aprendizaje (Applebee, 1987; Newell y Winograd, 1989; Schumacher y Nash, 1991; Tinyälä, 1998). Las tareas de lectura y escritura que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes constructivos. En este sentido Tinyälä (2001) sostiene que distintas formas de escritura y de consignas de escritura implican diferentes clases de actividades y procesos de pensamiento las cuales, a su vez, promueven tipos de aprendizaje diversos. Desde la perspectiva planteada hasta aquí estamos desarrollando una investigación1 cuyo principal interés es analizar las actividades de escritura que proponen los docentes en el ámbito de las ciencias sociales en la universidad y determinar si promueven procesos cognitivos profundos y complejos para potenciar el aprendizaje de los contenidos, por un lado, y si posibilitan que los estudiantes se apropien de las estrategias de producción de textos característicos del ámbito académico en distintas carreras, por otro.

PROCEDIMIENTO, SUJETOS Y MATERIALES DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de este estudio representa una continuación del que ya se adoptara en un proyecto anterior 2, oportunidad en la cual se estudiaron las consignas escritas que proponen los profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC). Para este nuevo proyecto se decidió ampliar los casos en estudio seleccionándose otras carreras que respondieran a dos perfiles: a) perfil de formación docente y b) perfil de formación de licenciatura, todas del dominio de las ciencias humanas y sociales. Se seleccionaron las siguientes carreras que responden al perfil de

formación docente: Profesorado en Historia y Profesorado en Educación Física. En tanto, para el perfil de formación de licenciatura se ha escogido una sola carrera, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, atendiendo a que en el proyecto anterior se habían recolectado datos provenientes de la Licenciatura en Psicopedagogía. Se esperaba encontrar diferentes tipos de tareas en función de la diversidad disciplinaria y de formación profesional.

Se han planteado dos objetivos generales: a) Identificar y caracterizar las consignas de escritura que habitualmente proponen los profesores a los estudiantes en el ámbito académico, en distintas asignaturas y en distintas carreras universitarias del campo de las ciencias humanas y sociales; b) caracterizar las concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan a los alumnos.

En esta oportunidad, nos referiremos solamente al primero de estos objetivos intentando establecer las diferencias y semejanzas que se encuentran entre las consignas solicitadas en distintas carreras y sus vínculos con las prácticas de escritura propias de las comunidades académicas y/o profesionales a que remiten esas carreras.

Para el análisis de las tareas de escritura se solicitaron todas las consignas que demandan la producción de un texto académico en las asignaturas pertenecientes a las carreras seleccionadas. Hasta el momento hemos podido recolectar 116 consignas, correspondientes a 29 asignaturas (11 del Profesorado de Historia, 10 del Profesorado en Educación Física, 8 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación).

El análisis de los datos se realizó desde los ejes considerados en investigaciones previas (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2006): a) Nivel de procesamiento cognitivo que exige la tarea (Miras, Solé y Castells, 2000), b) Grado de estructuración de la tarea (adaptado de Miras, Solé y Castells, 2000). Para este estudio se incluyó otro eje de análisis: el de género académico predominantemente solicitado.

RESULTADOS

Se exponen a continuación los resultados más relevantes a partir del análisis realizado hasta el momento. Dada la diversidad de tareas con las que nos hemos encontrado no resulta sencillo presentar los datos resaltando lo más importante en función de los objetivos planteados. Además, cabe señalar que no se ha trabajado con una muestra estadísticamente representativa sino con un criterio de accesibilidad, razón por la cual se han analizado aquellas consignas que los profesores nos han facilitado. Pese a todo ello, resulta posible identificar ciertas tendencias en relación con las características de las tareas tales como género predominantemente demandado, nivel del procesamiento cognitivo y el grado de estructuración de la consigna.

Con respecto a los géneros predominantemente demandados, podemos diferenciar entre géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales y géneros académicos vinculados a prácticas profesionales. En todas las carreras predominan los géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales. En particular, prevalecen en cada carrera los géneros "respuestas a cuestiones" e "informe". De ellos, el primero de estos géneros tiene mayor presencia.

Es menos frecuente en todas las carreras la solicitud de géneros académicos vinculados a prácticas profesionales. Sin embargo, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se evidencia mayor presencia de estos géneros, aunque limitada solo a dos asignaturas en las que se solicita la escritura de un gran número de textos periodísticos (solo uno o dos textos de cada sub-género), lo que podría ser entendible dado el carácter profesionalizante de la carrera.

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

En lo referente al *grado de estructuración* de las consignas, la solicitud de géneros vinculados a las actividades profesionales parece estar vinculada con la presencia de especificaciones tales como producto solicitado, procedimientos de realización y en menor medida situación de enunciación. Al contrario, la solicitud de géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales no parece necesitar, según se infiere de las consignas, la especificación de los aspectos antes mencionados. Las instrucciones que se ofrecen en estos casos refieren más bien a la extensión del producto solicitado y a las condiciones de elaboración (individual o grupal).

DISCUSIÓN

No es infrecuente encontrar un carácter más bien tradicional en las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en las instituciones educativas de nivel superior, en las que predominan tareas que exigen potencialmente un bajo nivel de elaboración cognitiva (Alverman y Moore, citado por Bean, 2000; Bean, 2000; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005).

Por el contrario, tanto los resultados que obtuvieron en un estudio precedente (Vázquez *et al.*, 2006) como los hallazgos de la investigación en curso, ponen de manifiesto resultados algo divergentes respecto de los antes mencionados ya que las tareas solicitadas requieren procesos cognitivos más avanzados tales como la reorganización de la información. Aún así no se evidencian diferencias en las tareas solicitadas en distintas asignaturas y carreras desde el punto de vista de su pertenencia disciplinaria y del perfil de formación.

Además, parecería que se trabaja con el presupuesto de que el aprendizaje de los cuerpos conceptuales no requiere el dominio de habilidades para escribir géneros académicos universitarios, vinculados o no a cada disciplina o profesión.

Aparentemente se asume que la comprensión de los textos fuente debería bastar para ser capaz de escribir acerca de su contenido. De ese modo, la escritura "reflejaría" la comprensión de la información presente en esos textos fuente, sin necesidad de otro tipo de intervenciones didácticas. No se consideraría que el dominio del conocimiento disciplinar merece un trabajo especial en relación con los textos que se solicitan escribir y ello en dos sentidos: por un lado, no se demandan frecuentemente géneros propios de cada disciplina y por otro lado, las características de las consignas permiten inferir que no se desarrollan acciones para enseñar a escribir. No obstante, en algunos de los casos en que se solicitan géneros académicos vinculados a prácticas profesionales, se ofrecen especificaciones en las consignas.

Frente al panorama expuesto, cabe preguntarse si le corresponde a las instituciones universitarias la tarea de enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para elaborar los textos demandados en actividades de estudio y en las futuras actividades profesionales. Si no fuera así, cabe plantear de qué otra instancia formativa disponen los estudiantes para su adquisición.

NOTAS

1 Proyecto: "Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: Tipos de consignas y demandas cognitivas". Directora: Alicia Vázquez. Perteneciente al Programa (PPI): "Enseñar y aprender en la universidad: La lectura y la escritura en contextos académicos". N° 18/E-237. Directora: Gisela Vélez. SECyT-UNRC.

2 Proyecto: "Consignas de escritura en la universidad. Procesos cognitivos implicados y su relación con el aprendizaje de contenidos disciplinarios". Perteneciente al PICTO "Lectura y escritura en la universidad. Dimensiones personales y contextuales en el aprendizaje y la enseñanza". N° 16/30245/05. Directora: Alicia Vázquez. ANPCyT-FONCyT.

BIBLIOGRAFÍA

APPLEBEE, A. 1987 Contexts for learning to write: studies in secondary school instruction. New Jersey, Ablex Publishing Corporaion.

BEAN, Th. W. 2000 Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. En Kamil, M. L.; P. B. Monsenthal; P. D. Pearson & R. Barr (Eds.)

- Handbook of Reading Research. Vol III (pp. 629 - 644. Nueva York, Longman.
- CAMPS, A. 2007 Prólogo. En Castelló, M. (coord.) *Escribir y Comunicarse en Contextos Científicos y Académicos*. Barcelona, Graó.
- CREME, P. y M. R. Lea (2000) *Escribir en la universidad*. España, Gedisa.
- LEA, M. R. y B. STREET 1998 *Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, 23 (2): 157 - 172.
- LEMKE, J. 1997 *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires, Paidós.
- MIRAS, M; SOLÉ, I. y CASTELLS, N. 2000 *Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition y de la comprehension écrites*. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de la l'Association de Psicologie Científique de Langue Francaise (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre 14-16.
- NEWELL, G. y WINOGRAD, P. 1989 *Writing about and learning from history texts : the effects of task and academic ability*. *Research in the Teaching of English* 29 (2) : 133 - 163.
- SCHUMACHER, G. y J. NASH 1991 *Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing*. *Research in the Teaching of English* 25 (1) : 67 - 95.
- SOLÉ, MATEOS, MIRAS, MARTÍN, CASTELLS, CUEVAS y GRÀCIA, 2005
- TYNJÄLÄ, P. 1998 *Writing as a tool for constructive learning : students learning experience during an experiment*. *Higher Education* 36 : 209 - 230.
- TYNJÄLÄ, P.; L. MASON y K. LONKA 2001 *Writing as a learning tool: an introduction*. En Tynjälä, P.; L. Mason y K. Lonka (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. The Netherlands, Kluwer Academia Publishers.
- TYNJÄLÄ, P. 2001 *Writing, Learning and the development of expertise in higher education*. En Tynjälä, P.; L. Mason y K. Lonka (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. The Netherlands, Kluwer Academia Publishers.
- VÁZQUEZ, A.; L. PELIZZA, I. JAKOB y P. ROSALES 2006 *Consignas de escritura y procesos cognitivo lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad*. En Rodi, A. y M. Casco (coord.) *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.