XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes?.

Vázquez, Alicia, Pelizza, Luisa, Jacob, Ivonne y Rosales, Pablo.

Cita:

Vázquez, Alicia, Pelizza, Luisa, Jacob, Ivonne y Rosales, Pablo (2007). *¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes?. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-073/352

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/1Og

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.*

¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS TAREAS DE ESCRITURA QUE DEMANDAN A LOS ESTUDIANTES?

Vázquez, Alicia; Pelizza, Luisa; Jacob, Ivonne; Rosales, Pablo
FONCyT. SECyT. UNRC. Argentina

RESUMEN
El trabajo presenta resultados de un estudio cuyos propósitos fueron caracterizar las consignas de escritura propuestas a los estudiantes en una carrera universitaria y los procesos cognitivos demandados y analizar las concepciones de los profesores respecto de las tareas. El estudio se diseñó en dos etapas. La primera consistió en recoger y analizar consignas que solicitan la producción de un texto escrito. En la segunda se accedió a las concepciones de los profesores, atendiendo a: propósitos atribuidos a la tarea, principales resultados, problemas lingüísticos de los textos y orientaciones brindadas por los docentes. Se informan los resultados concernientes a esta segunda instancia. El análisis de los datos muestra la presencia de objetivos generales compartidos por los profesores: la promoción de procesos de pensamiento característicos de un procesamiento profundo de la información. Pese a identificar estos objetivos comunes, es posible inferir dos concepciones acerca de la escritura: una en la que es considerada como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes y otra en la que, sin desconocer lo anterior, es concebida también como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos.

Palabras clave
Escritura Concepciones Consignas Universidad

ABSTRACT
WHAT DO UNIVERSITY TEACHERS THINK ABOUT
THE WRITING TASKS THEY ASSIGN THEIR STUDENTS?
This paper presents the results of a study which had as its main objectives: first, to characterize the writing tasks assigned to students in a university study program and the cognitive processes involved, and second, to analyze teachers' conceptions regarding those tasks. The study was designed in two stages. The fist one consisted in collecting and analysing tasks which require the production of a written text. In the second stage, teachers' conceptions were addressed regarding: the purpose attributed to the task, main results, linguistic problems in the texts, and teacher guidance offered. The results related to the second stage are reported. Data analysis shows the presence of general objectives shared by the teachers: promoting thinking processes characteristic of deep/thorough information processing. Despite these shared objectives, two writing conceptions can be inferred. One considers it as a means of recording information, as well as an aid for student learning and for teacher control and evaluation. The other, although encompassing the previous conception, also considers writing as a tool for promoting meaningful and deep learning.

Key words
Writing Conceptions Tasks University

MARCO CONCEPTUAL
Numerosos estudios han puesto en evidencia que distintas condiciones, tanto internas como externas al escritor, tales como el tipo de tarea de escritura solicitada, el tipo de texto demandado, el contexto instruccional, los conocimientos temáticos, los conocimientos sobre el lenguaje escrito y las estrategias cognitivas, las representaciones que profesores y estudiantes elaboran acerca de la tarea, son factores que inciden en la calidad de los procesos y productos de la escritura académica (Applebee, 1984; Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; Vázquez *et al*., 2004a, 2004b; Vázquez y Miras, 2004).
En particular, el estudio de las consignas a través de las cuales se solicitan textos escritos a los estudiantes reviste interés por su influencia tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En su formulación una consigna puede promover, potencialmente, actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o "puede conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados" (Riestra, 2002: 60). Diversos autores señalan que las tareas de escritura pueden implicar distintos niveles de procesamiento cognitivo: aquellas que exigen reproducir una información requieren menor exigencia cognitiva que aquellas que demandan organización de información (Miras, Solé y Castells, 2000).
Asimismo, el estudio de las consignas tiene relevancia ya que orientan y organizan la actividad de los estudiantes. Las consignas expresan el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presentan como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Según sostiene Riestra (2002), constituyen textos que organizan las acciones mentales en los aprendientes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar. Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados, sostiene Alvarado (2000). Restringir esas opciones implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.
Las consignas, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura o estructuración (Gimeno Sacristán, 1988), conservan cierto margen de (in)definición ya que, por un lado, las consignas no pueden señalarle exactamente al alumno todo lo que debe realizar (en cuanto a procesos y productos esperados) y, por otro lado, es el alumno quien tiene que interpretar la consigna para proceder a resolverla, infiriendo aquello que supone se le solicita. La consigna constituye entonces un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes y la repre-

sentación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen.
Los estudios de las representaciones de los estudiantes acerca de las tareas de escritura son, comparativamente, más numerosos que los dedicados a analizar las concepciones de los profesores sobre esta misma cuestión. Precisamente, el principal interés de este estudio fue caracterizar las consignas de escritura que se proponen a los estudiantes en una carrera universitaria y analizar las concepciones de los profesores respecto de las tareas que solicitan y los procesos cognitivos que demandan.

MÉTODO

Esta comunicación se origina en un estudio que se diseñó en dos etapas. La primera se destinó a la recolección y análisis de consignas de escritura que solicitan la producción de un escrito. En la segunda etapa se pretendió acceder, a través de entrevistas, a las concepciones de los profesores acerca de las tareas de escritura que demandan a los estudiantes, a partir de las siguientes categorías: concepciones sobre el escribir, implicancias cognitivas de la escritura, propósitos asignados a la elaboración de tareas escritas, relaciones entre el escribir y el aprender, dificultades de los alumnos en la tarea de escribir, productos textuales y cognitivos que se espera desencadene la tarea. Se pretendió además acceder a las orientaciones ofrecidas por los profesores para la realización de las tareas. En esta ocasión se informan los resultados concernientes a esta segunda instancia.
La información obtenida al finalizar la primera etapa permitió identificar consignas de escritura cualitativamente diferentes: aquellas que involucran un nivel de procesamiento cognitivo superficial y aquellas que suponen un tratamiento conceptual más complejo (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2006). Permitió también identificar las asignaturas en las que las mismas se demandan. En función de ello se seleccionaron 6 (seis) profesores que propusieron consignas de escritura contrastantes y que participan en materias que correspondan a distintos tramos formativos de la carrera: 2 profesores de los años iniciales y que propusieron tareas diferentes entre sí; de la misma manera 2 profesores de los años intermedios y 2 de los finales.

RESULTADOS

En relación con los datos obtenidos, el análisis muestra la presencia de **objetivos** generales comunes y compartidos por los profesores: la promoción de procesos de reflexión y de pensamiento aunque formulados con diferentes niveles de precisión.

Formulación de objetivos con alto grado de generalidad

"…Y tienen que hacer un análisis reflexivo y comprensivo de la información. A lo que apuntamos es que ellos puedan entender y comprender el por qué del contenido que estamos dando. … que cada cosa tiene un por qué, entonces entender por qué se dio tal acontecimiento y que [los alumnos] puedan comprenderlo y que lo puedan explicar con sus palabras. … es un análisis que es comprensivo, reflexivo de la información, que está muy lejos de ser mecánico" (Docente 1B).
"[La tarea]…obliga [a los alumnos] a reflexionar sobre lo que han hecho, los contenidos y todo, por eso es que se les pide de cada una de las unidades tareas escritas" (Docente 3B).
"… el escrito requiere en la mayoría de los casos un mayor nivel de organización que una exposición oral" […] "La idea del escrito que responda a cánones académicos y que tenga una extensión muy definida a una página, debería permitir al estudiante una consideración muy profunda de los materiales que buscó para hacer el informe" (Docente 5B).

Formulación de objetivos con alto grado de especificación

"Yo creo que a nivel de procesos una de las cosas que tienen que hacer [los alumnos] es [activar] procesos de selección, pero procesos de selección que tienen que ser continuamente contrastados entre textos, por qué esta idea aparece en este texto y no aparece en el otro […] pero necesariamente hay procesos de contrastación, comparación, búsqueda de complementariedad […]. Entonces habría selección, confrontación, integración necesariamente, organización de estructuras. Ese es también un proceso central en la construcción de la síntesis, porque a diferencia del resumen hay que elaborar una estructura nueva, creo que eso es un proceso fuerte y fundamental, es la construcción de esa estructura que puede no responder a ninguna de las estructuras del texto fuente" (Docente 1A).
Pese a identificar los objetivos comunes que los profesores comparten, es posible inferir dos concepciones acerca de las tareas de escritura: una en la que 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 y otra en la que, sin desconocer lo anterior, es concebida también como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos.
Los profesores que sostienen la primera concepción proponen prácticas de escritura instituidas por tradiciones de enseñanza, sobre las que no se reflexiona suficientemente 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. En cambio, los profesores que sostienen la segunda concepción proponen prácticas de escritura conceptualizadas, que forman parte del aparato didáctico elaborado para el desarrollo de sus asignaturas y que resultan coherentes con enfoques y contenidos adoptados en ellas. En conjunción con ello, se proveen mayores especificaciones en las consignas, se desarrollan acciones a fin de intervenir en la resolución de la tarea, se tiene mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan y se interviene sobre ellos durante el proceso de producción.
A continuación, se ofrecen fragmentos de las entrevistas mantenidas con docentes de la muestra, que reflejan ambas concepciones, considerando las siguientes dimensiones: procesos cognitivos que se intentan promover, producto esperado, especificaciones y orientaciones de los docentes y problemas en los textos de los alumnos.

1. La tarea de escritura como práctica tradicional instituida (Docente 1B)

En este caso se trata de una tarea que consiste en responder a preguntas de una guía de lectura.

a) Procesos cognitivos que se intentan promover

"[Las respuestas a las guías] son datos, información que está obviamente en la bibliografía pero la tienen que inferir ellos, la tienen que razonar…" […] "Y tienen que hacer un análisis reflexivo y comprensivo de la información. A lo que apuntamos es que ellos puedan entender y comprender el por qué del contenido que estamos dando. […] que puedan comprenderlo y que lo puedan explicar con sus palabras"

b) Producto textual esperado

"[Del producto escrito] a mí me preocupan dos cosas [lo conceptual y la legibilidad del escrito], me preocupan porque si no entiendo lo que pusieron, si no es coherente la idea... las dos cosas me preocupan, para ellos el eje está puesto en poner lo que tengo que poner y que esté bien, no está en cómo le digo ni cómo le presento, porque yo les he dicho, no es lo mismo presentar una hoja tachonada, letra ilegible... a un trabajo bien presentado, no tiene que ser a computadora, nada. […] yo particularmente lo único que les pido es que se pueda leer, después lo que les digo es que, no es que yo les exija, pero me parece que si yo le presento el trabajo a una persona y esta persona lo tiene que leer, por una cuestión de respeto y de sentido común, que sea prolijo y que sea legible, nada más".

c) Especificaciones y orientaciones del docente (sobre el producto textual)

"…son observaciones en donde uno trata de orientarlos; trato no de ponerle la respuesta correcta, sino [que] trato de orien-

tarlos para que después busquen. De todas formas cuando yo devuelvo los trabajos y hago la devolución yo anoto los errores más comunes que por ahí han tenido".
"Cuando hay muchos errores conceptuales, errores gruesos conceptuales, les pido que reelaboren alguna preguntas y me las devuelven, en otros no. En realidad con los errores conceptuales más importantes yo los vuelvo a retomar en clase, se vuelven a conversar y bueno... y ahí quedan. Pero son pocos los trabajos que se vuelven a reelaborar porque son trabajos que no van con nota, son trabajos de seguimiento".
"…no me acuerdo ahora, de que me hayan entregado de nuevo un trabajo por un problema de redacción, se les pone: cuidado con la redacción, ojo con la redacción; pero no me han entregado un trabajo por problemas de redacción".
d) Problemas en los textos de los alumnos
"Es incoherente lo que dicen […] saltan de una idea a otra […] les cuesta mucho expresarse, les cuesta mucho organizar las ideas, entonces les cuesta mucho poder escribirlas, tienen mucho problemas de redacción cuando presentan un escrito". […] "Muchas veces no entienden lo que se está preguntando, otras veces la respuesta no es pertinente a lo que uno pregunta" […].
"No se entiende qué es lo que quieren poner, hay veces que no se entiende lo que escriben porque no se puede leer, porque la letra es ilegible y hay veces que no se entiende la idea porque está muy desorganizado, la expresión es muy desorganizada, entonces le cuesta mucho poner una idea y poder expresarla en la redacción".

2. La tarea de escritura como una práctica conceptualizada (Docente 1A)
En este caso se trata de una tarea de elaboración de una síntesis textual.
a) Procesos cognitivos que se intentan promover
"[La tarea involucra] los procesos de condensación y los procesos de integración. […] de qué manera se reestructura la síntesis […] Entonces habría selección, confrontación, integración necesariamente, organización de estructuras".
b) Producto textual esperado
"… a diferencia del resumen hay que elaborar una estructura nueva, creo que eso es un proceso fuerte y fundamental, es la construcción de esa estructura que puede no responder a ninguna de las estructuras del texto fuente, esa construcción de la nueva estructura y a partir de esa estructura ya vienen otros procesos que tienen que ver con una integración a nivel de armonización, cohesión, integración de las ideas que son expuestas en los textos".
c) Especificaciones y orientaciones del docente (sobre el proceso que siguen los estudiantes)
"[Los alumnos tienen] muchas oportunidades de ir aclarando [la consigna y la tarea] y además tienen las clases de consulta […]
"La tarea de síntesis lleva concretamente dos meses de trabajo, tienen procesos de enseñanza y de aprendizaje y tienen distintas instancias de evaluación. Algunas de esas instancias de evaluación, son autoevaluación al interior del grupo que trabaja la síntesis, porque se trabaja en grupos pequeños, después hay otra instancia de evaluación, para esa le entregamos una guía de control, pautas y criterios".
"… o sea hay una [evaluación] intragrupo y una intergrupal, o sea otro grupo realiza la tarea de revisar, por eso la llamamos intergrupal. Y otra que es al interior del grupo que revisa su propio texto".
"… los aspectos conceptuales se trabajan en los teóricos y entonces se van retomando en la elaboración que se hace en los prácticos, es decir... ejemplo: un primer aspecto conceptual es caracterizar la síntesis y lo trabajamos en los teóricos, se hace incluso en la clase una primera síntesis a partir de dos textos breves, menos de una página cada uno de los textos; entonces ahí vemos qué características tiene la síntesis, a medida que se va trabajando, porque se trabaja en clase; en otra clase teórica se puede retomar, se pueden trabajar los recursos de cohesión, por ejemplo".
d) Problemas en los textos de los alumnos
"… hay estructuras que, por más que son trabajadas, se terminan presentando como dos resúmenes y no hay integración en función del ajuste de la tarea".
"Uno de los problemas que aparece es la fragmentación, yuxtaposición, estrategias de cortar y pegar".
"… aparecen concretamente cuestiones a nivel de la escritura, de poder construir bien un párrafo, ya vamos a nivel de la producción, a nivel de la escritura, qué pasa con la subordinación, por ejemplo, sucesivas subordinaciones: que, que dijo, que pasó y no se logra construir la subordinada, poner un punto, comenzar otra oración, incluso ofrecer los recursos de cohesión que a veces se transforman en recursos artificiales porque [los alumnos] dicen: `en relación con esto...´, usan el recurso pero salen con otra cosa que no está en relación con esto, usaron el recurso porque creyeron que de esa manera integraban los dos párrafos. Hay problemas en relación con esto que se evidencia en esta distancia entre el informe metacognitivo acerca de la elaboración de la síntesis y la síntesis propiamente dicha; tienen conciencia de poner en marcha estrategias de integración, entonces dicen: `cuidamos la integración, nos fijamos si habíamos utilizado recursos de cohesión´ y después cuando miramos la producción de ese mismo grupo [que] dice esto a nivel metacognitivo, a nivel de la producción no está".

CONCLUSIÓN
Como evidencia el análisis realizado, se identifica la presencia de objetivos generales comunes y compartidos por los profesores para las tareas de escritura que demandan a los estudiantes. Sin embargo, estos propósitos comunes se plantean con intervenciones docentes diversas a lo largo de la realización de la tarea, con mayor o menor claridad respecto del producto esperado y con mayor o menor conciencia del potencial de la escritura para el aprendizaje.
Se observa que solo aquellos profesores que conciben a la escritura como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos, asignan tareas en las que se especifican con claridad los requisitos que debe reunir el texto solicitado, explicitan los procesos que se intentan promover, identifican los problemas textuales tanto conceptuales como lingüísticos, y desarrollan intervenciones sistemáticas tendientes a orientar a los estudiantes durante el proceso de escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, M. 2000 Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de trabajo, Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Imprenta UNQ.

APPLEBEE, A. 1984 Writing and reasoning. En Review of Educational Resarch. Vol. 53 (4): 577-596.

GIMENO SACRISTAN, J. 1988 El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

HAYES, J. y FLOWER, L. 1980 Identifying the organization of writing process. En GREGG, L. W. & STEINBERG, E. R. (Eds.) Cognitive process in writing. New Jersey, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

MIRAS, M; SOLÉ, I. y CASTELLS, N. 2000 Niveaux de difficulté des tâches d'evaluacion de la composition y de la comprehension écrites. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de la l'Association de Psicologie Cientifique de Langue Francaise (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre 14 - 16.

MONEREO FONT, C. 1997 Estrategias de aprendizaje. Madrid, Aprendizaje Visor.

RIESTRA, D. 2002 Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas 15: 54-68.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. 1992 Dos modelos explicativos de los

procesos de composición escrita. En TOLCHINSKY, L. Y TEBEROSKY, A. (Comp.) En Infancia y Aprendizaje. Número extraordinario: Más allá de la alfabetización.

VÁZQUEZ, A. y MIRAS, M. 2004 Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión Mente y Cultura: Cambios Representacionales en el Aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. (hppt://www. Crub1.uncoma. edu.ar). Fecha de consulta: 3 de abril de 2005.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I.; PELIZZA, L. y ROSALES, P. 2004a: Cambios en los enfoques para la gestión del texto académico. Resultados de una investigación con estudiantes universitarios. Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Río Cuarto, 28 al 30 de setiembre de 2004.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I.; PELIZZA, L. y ROSALES, P. 2004b Enseñar y aprender a gestionar textos escritos en la universidad. Trabajo presentado en las Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 2004.

VÁZQUEZ, A.; PELIZZA, L.; JAKOB, I. y ROSALES, P. 2006 Consignas de escritura y procesos cognitivo - lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/.