

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN PREGRADO: ENFOQUES Y DIFICULTADES

ANALYSIS OF THE UNDERGRADUATE WRITING PRACTICES: APPROACHES AND DIFFICULTIES

Daniel Eudave Muñoz 

Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
deudave@correo.uaa.mx

Margarita Carvajal Ciprés 

Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
mcarvaja@correo.uaa.mx

Ana Cecilia Macías Esparza 

Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
acmacias@hotmail.com

David Alfonso Páez 

Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
dapaez@correo.uaa.mx

Resumen. La escritura en el nivel superior juega un rol de primer orden como herramienta para el aprendizaje, pero también como el medio de apropiación de la cultura académica de cada campo profesional. Los alcances esperados en la competencia escritora están orientados por el currículum y las concepciones y prácticas de los docentes, y están determinados en parte por las limitaciones y dificultades de los estudiantes. En este estudio se reporta la sistematización de experiencias en torno al fomento de la escritura en tres programas de pregrado en una universidad pública en México. Primeramente, se realizó un análisis documental de los planes y programas de estudio, seguido de una entrevista a los coordinadores de cada una de las licenciaturas. Posteriormente se aplicó un cuestionario a los estudiantes. Adicionalmente se realizaron dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con profesores. En los resultados, tenemos que en los tres programas se realizan múltiples tareas de escritura con diferentes propósitos, alcances y niveles de complejidad. Las dificultades mostradas por los estudiantes reflejan carencias en la ejecución de procesos básicos, lo mismo que el limitado apoyo ofrecido durante la realización de los textos.

Palabras clave: escritura; educación superior; formación profesional; sistematización de experiencias.

Abstract. Writing at higher education plays a top-priority role as a learning tool, and also as the means of appropriating the academic culture for each professional field. The expected scopes for the writing skill are oriented by the curriculum along with the teachers' conceptions and practices, and partly determined by students' limitations and difficulties. In this study, the systematization of experiences towards the promotion of writing in three undergraduate programs at a public university in Mexico is reported. Firstly, a documentary analysis of the course syllabi and curricula was carried out, followed by an interview with the coordinators of each degree; then, a questionnaire was applied to the students. Additionally, two focus groups were held: one with students and the other one with the teachers. Results demonstrate that in the three programs, multiple writing tasks are performed with different purposes, scopes and complexity levels. The difficulties shown by students reflect deficiency in performing basic processes, as well as the limited support offered while developing texts.

Keywords: writing; higher education; professional training; systematization of experiences.

INTRODUCCIÓN

La escritura, lo mismo que la lectura, son las principales herramientas para enfrentar los estudios del nivel superior. De igual forma, son competencias que tienen que ampliarse y reconstruirse en este nivel. El fomento de la escritura en el nivel superior se puede abordar desde múltiples aristas: como una competencia necesaria para cumplir con las exigencias escolares (como un saber instrumental); como una estrategia de aprendizaje, lo que implica procesos de organización y construcción de saberes; como una forma de apropiación de las culturas discursivas de los campos disciplinares en los que se insertan los estudiantes universitarios.

Es frecuente que, en el medio escolar, los estudiantes se vean limitados a ser *lectores obligados* (Boato, Vélez y Bono, 2016), que leen y escriben ante una exigencia externa, sin tener un motivo o propósito de aprender el contenido, sino sólo cumplir con lo que demanda el profesor. En este contexto, la escritura suele asumirse como un control de la lectura, en donde escribir se traduce en registrar la información que solicita el profesor con respecto a un texto y, por tanto, considerar a la escritura sólo como un instrumento de evaluación.

Deseablemente, las actividades de lectura y escritura tienen que estar presentes como herramientas de aprendizaje conceptual, en especial la escritura, la que funciona como un medio para organizar y reorganizar

la información, lo que permite transformar el pensamiento del que lee y escribe (Vázquez, 2016). Las prácticas académicas que requieren del manejo de la lectura y la escritura en el nivel superior, pueden ser múltiples: las respuestas breves a preguntas de exámenes, el tratamiento de un tema mediante un desarrollo más extenso, la preparación de una monografía, la elaboración de un resumen, la producción de un texto, un ensayo (Vázquez, 2016). Sin embargo, algunos reportes nos muestran que aún son muy limitadas las prácticas de lectura y escritura en un sentido transcurricular (Cárdenas, 2014).

Además de herramientas intelectuales, la lectura y escritura en el nivel de pregrado son también puertas al campo disciplinar en la que se desenvolverán los futuros profesionales. Al ingresar al nivel superior, los estudiantes deben leer y escribir textos propios de su disciplina, utilizando un vocabulario técnico especializado, aprendiendo los géneros más comunes de sus profesiones, respondiendo a las demandas de lectores concretos. Los estudiantes tienen que participar en la cultura discursiva de las disciplinas, con análisis de textos especializados lo mismo que con actividades de producción de textos de diferente naturaleza y alcance (Carlino, 2003 y 2013).

Sin embargo, es frecuente encontrar en el nivel superior prácticas y tareas de lectura y escritura que exigen más la reproducción y la memorización que la elaboración y la producción (Caldera, 2007), así como tareas que requieren un procesamiento superficial de la información que exigen a lo más una selección literal de información o que no exige un elevado nivel de lectura y escritura (como por ejemplo, recordar información literal de un texto, subrayar, responder preguntas a una guía, copiar un texto, transcribir lo que dice el profesor) (Solé y Castells, 2004; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008). Pero también tenemos el lado opuesto, tareas tales como elaborar una monografía o ensayo, que exigen al estudiante tomar decisiones sobre la estructura del texto a producir para organizar e integrar la información previamente seleccionada de una o más y distintas fuentes (Mateos, et al., 2008).

Varios autores resaltan cómo es que los procesos que siguen los estudiantes, lo mismo que las dificultades que enfrentan, se vinculan fuertemente con el tipo de demandas de se tienen de acuerdo con su contexto escolar (González de la Torre, Jiménez Mora, y Rosas, 2016). Las demandas escolares tienen una configuración múltiple: los propósitos curriculares, el tipo de escrito que se solicita (género discursivo), los criterios que tienen que cubrir para efectos de evaluación, los apoyos o soportes que se dan de parte de los docentes o grupos de pares. Las percepciones y opiniones de los estudiantes también juegan un rol en los procesos de lectura y escritura. Su estudio nos permite conocer algunos hechos relevantes sobre las prácticas de lectura y escritura que realizan los alumnos, así como sus valoraciones subjetivas sobre las mismas, como, por ejemplo: sus gustos por la lectura, tipo de formatos más utilizados para leer (digitales o en papel), hábitos de lectura, sus opiniones sobre la ortografía, etc. (Sánchez y Brito, 2015). Es útil identificar las percepciones, creencias y opiniones que pueden condicionar o dirigir las actividades de lectura y escritura de los alumnos, pues el que los alumnos reconozcan y valore sus percepciones ayuda a la toma de consciencia sobre la importancia y el impacto presente y futuro de estas actividades en el desarrollo académico (Montijano Cabrera y Barrios Espinosa, 2016).

Los alumnos difícilmente podrán realizar solos un trabajo de largo aliento y tan especializado, y la inseguridad que esto les genera, tiene que superarse con el acompañamiento y la retroalimentación de parte de los profesores (Flores Aguilar, 2018). A los docentes corresponde la definición de tareas de escritura y lectura, pero en especial, de la retroalimentación a los alumnos y su evaluación, sin limitarse a la evaluación final o calificación. Sin embargo, aún prevalecen enfoques tradicionales centrados en la exposición del profesor, haciéndose un uso limitado de la escritura como herramienta de aprendizaje de los alumnos, y aunque los docentes sean conscientes de la importancia de la transversalidad de la escritura, no están preparados para trabajar de esta manera, además el currículum tampoco lo considera como una orientación y, por ende, no ofrece un margen de acción adecuado para el desarrollo de esta competencia (Giraldo, 2015).

Tomando como referencia el amplio espectro de posibilidades en cuanto al desarrollo de la escritura en el nivel de pregrado, nos preguntamos: ¿cómo asumen las instituciones de educación superior su papel en la formación en los estudiantes de las competencias de escritura?, ¿Qué actividades promueven de manera explícita para favorecer el desarrollo de la escritura?

Este trabajo tiene como propósito describir el contexto curricular y las concepciones en torno de la escritura de docentes y alumnos, así como las principales tareas de escritura que se promueven en tres licenciaturas en una universidad pública estatal en México. Se busca obtener un panorama de esta situación a partir de la sistematización y triangulación de los elementos identificados.

METODOLOGÍA

Son los estudiantes los que adquieren y perfeccionan la escritura, pero son sus profesores y el contexto curricular quienes pueden favorecer u obstaculizar dichas competencias. Para determinar si efectivamente las instituciones de educación superior son espacios promotores de prácticas de escritura, es necesario contar con la visión de los principales actores y de su contexto. En esta investigación se consideraron tres programas de pregrado de una universidad pública estatal en México: Licenciatura en Administración de Empresas (UAA, 2001), Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (UAA, 2008) y Licenciatura en Nutrición (UAA, 2003). En un primer momento, se realizó un análisis curricular (revisión de planes y programas de estudio), consistente en un análisis documental, con el cual fue posible identificar las propuestas institucionales y los espacios más idóneos para ello, en particular definidos como actividades y tareas contempladas en algunas asignaturas (según lo señalan los programas). A partir de este análisis se identificó el *currículum oficial o escrito* (los propósitos definidos por la institución), pero para conocer el *currículum operacional*, el que es realmente implementado (Posner, 2001), recurrimos a los principales actores del acto educativo: estudiantes y profesores.

Se elaboraron y aplicaron varios instrumentos y técnicas. El primero fue un cuestionario dirigido a los estudiantes para conocer qué tipo de actividades de escritura enfrentaban de manera más frecuente, con qué fin se realizaban y qué dificultades tenían al realizarlas. Este cuestionario se aplicó a todos los estudiantes de las tres licenciaturas y se procesó estadísticamente con un software especializado (SPSS). Adicionalmente se realizaron tres grupos de discusión, uno por cada licenciatura, con la participación en cada grupo, de 5 a 6 alumnos de diferentes semestres, para tener una idea más detallada sobre los procesos de escritura seguidos por ellos y las dificultades más comunes. Para esta última actividad, se diseñó una guía y las aportaciones de los tres grupos se grabaron en audio y se transcribieron para su análisis.

Para conocer la opinión de los docentes, se realizó una entrevista a los jefes de los departamentos académicos responsables de la coordinación de cada licenciatura y se hicieron tres grupos de discusión (uno por cada licenciatura) con los profesores de aquellas asignaturas en donde se detectó, según el análisis curricular, el fomento de tareas de escritura como una actividad relevante. Se diseñaron guías de entrevista, una para los jefes de departamento y otra para los grupos de discusión. También estas actividades fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Recurrimos a la estrategia metodológica de la Sistematización de Experiencias, para contrastar los puntos de vista de todos los actores y construir una panorámica del fenómeno de interés. Según Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez (2015, p. 132): La Sistematización de Experiencias es entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistemática e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan.

Ruiz Botero (2001, p. 10), considera que la sistematización se desarrolla a partir de una pregunta eje sobre un aspecto relevante para la comprensión de la práctica, en este caso, las prácticas de escritura. Con base en este aspecto central, se busca reconstruir las prácticas y concepciones que se dan en torno a él. Al sistematizar las experiencias, se crea un recurso para comparar y confrontar diferentes interpretaciones de una práctica. Como señala Verger i Planells (2007, p. 4):

La sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos. De esta manera, se diferencia de la evaluación, la cual enfatiza los resultados, y de la diagnosis, que se centra en la realidad sobre la cual se actúa. Así, a quien sistematiza le interesa rescatar el proceso, evidenciar cómo se ha actuado, analizar los efectos de la intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones que se han generado, sin por ello no considerar el éxito o fracaso del proyecto en términos de resultados. Permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquellos que la han protagonizado: aciertos, errores, topes, posibilidades.

Con la sistematización de experiencias es posible recuperar múltiples perspectivas, que lo mismo complementan los resultados y ayudan a disminuir posibles sesgos. Se sigue la lógica de la triangulación, que permite visualizar un problema desde diferentes ángulos (en este caso la visión de los diferentes actores y lo estipulado en la información documental), con lo que además se aumenta la validez y consistencia de los hallazgos (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

A continuación, presentamos los resultados agrupados en cuatro grandes rubros: los contextos y las tareas; la opinión de los alumnos; el punto de vista de los profesores; un balance general de lo encontrado. Una primera versión de esta investigación se presenta en Eudave, Carvajal, Macías, Páez y Cañedo (2019).

RESULTADOS

La escritura como apoyo a los procesos de aprendizaje

Aunque en los planes de estudio no se contemplan asignaturas orientadas *ex profeso* al desarrollo de la lectura y la escritura (salvo en la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, pero enfocadas al idioma inglés), sí se identificó la necesidad, explícita o implícita, de realizar diferentes productos de escritura en varias asignaturas. Así, por ejemplo, los tres programas de estudio incluyen como un rasgo de su perfil de egreso, la capacidad de realizar investigaciones propias de su campo, para la comprensión y eventual solución de problemáticas particulares. Se trata de un tipo de investigación aplicada que comprende todo un ciclo, desde la búsqueda de información bibliográfica, obtención de información empírica, análisis de datos y redacción de un informe. Las competencias de escritura se ponen en ejecución de manera especial en la redacción del informe, que implica la realización de textos a partir de diferentes fuentes, ya sean teóricas, o sean datos estadísticos, y la integración de ambas. Estas actividades se desarrollan en al menos dos momentos: el o los cursos de metodología de la investigación y en la o las asignaturas que tienen una función integradora de los saberes de toda la licenciatura y que concluyen con una tesina.

Hay otros rasgos de los perfiles de egreso que hace referencia explícita a la escritura, relacionados en su mayoría a la elaboración de documentos de carácter técnico, que por lo general tienen formatos estándar. El análisis de las descripciones de las asignaturas (lo que se señala en el plan de estudios y en los programas de cada materia), nos muestra una serie de tareas que implican la escritura y que confirman lo establecido en los perfiles de egreso y lo amplifican con otros elementos. Algunos ejemplos de estas tareas son los siguientes:

En la Licenciatura en Administración de Empresas:

- Redacción de informes de investigación (correspondiente a un curso de metodología de la investigación, del 2° semestre).
- Desarrollo de proyectos de planeación.
- Elaboración de manuales de organización.
- Elaboración de programas y planes estratégicos en diferentes áreas de la administración.
- Elaboración de proyectos de microempresas.
- Redacción de informes finales de integración de los temas vistos y las actividades realizadas en un curso (por lo general focalizados en una temática).

En la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés:

- Redacción de informes de investigación (en los dos cursos de metodología de la investigación educativa, impartidos en 6° y 7° semestres, y en el taller de integración del 8° semestre).
- Redacción de textos en inglés de diferente naturaleza: resúmenes, informes, ensayos.

En la Licenciatura en Nutrición:

- Redacción de informes de investigación (corresponde a un curso de metodología, un seminario de investigación y un seminario de integración, impartidos los dos primeros en el 6° semestre y en 7° semestre el otro).
- Resúmenes de lecturas de apoyo a diferentes cursos.
- Elaboración de manuales, para atender diferentes problemáticas nutricionales.
- Diseño de programas de mejoramiento alimenticio.
- Redacción de informes diversos, como trabajos finales.

En concordancia con los elementos antes señalados, los estudiantes reportaron en sus respuestas al cuestionario, las actividades relacionadas con la escritura que más han realizado durante sus estudios de licenciatura, sobresaliendo las siguientes: resumen de lecturas, ejercicios de síntesis de información de diferentes fuentes, reportes de prácticas de laboratorio, elaboración de ensayos, trabajos de investigación, redacción de reflexiones sobre lo aprendido, responder a guías de lectura. Hay otras actividades que mencionan realizar, pero son menos frecuentes (ver tabla 1).

Tabla 1. Trabajos relacionados con la escritura realizados por los alumnos (porcentajes)

TRABAJOS ACADÉMICOS	TAREA								
	LAE			LEI			LN		
	N	AV	F	N	AV	F	N	AV	F
Resumen de lecturas.	2.3	75	22.7	19.4	50	25	0	54.8	42.9
Descripción de estadísticas.	29.5	54.5	11.4	77.8	13.9	0	36.9	51.2	2.4
Síntesis de diversas fuentes.	9.1	54.5	34.1	5.6	36.1	47.2	1.2	16.7	79.8
Reportes de laboratorio.	47.7	40.	9.1	77.8	5.6	5.6	3.6	22.6	71.4
Reportes de lectura.	6.8	54.5	38.6	16.7	17.7	24.3	2.4	48.8	46.4
Ensayos.	9.1	59.1	31.8	0	13.9	80.6	14.3	66.7	19
Resumen de la clase.	4.5	59.1	36.4	8.3	47.2	36.1	2.4	44	53.6
Trabajos de investigación.	0	25	75	2.8	33.3	58.3	3.6	25	71.4
Escribir una reflexión sobre lo aprendido.	38.6	45.5	15.9	8.3	16.7	69.4	36.9	47.6	13.1
Copiar un texto.	59.1	36.4	2.3	61.1	22.2	8.3	52.4	29.9	13.1
Organizar, ampliar apuntes.	38.6	43.2	15.9	41.7	33.3	19.4	31	38.1	21.4
Responder guías.	31.8	63.6	2.3	58.3	30.6	2.8	36.9	51.2	2.4
Monografías.	75	18.2	4.5	75	11.1	5.6	70.2	22.6	6
Informes.	18.2	61.4	20.5	19.4	41.7	33.3	40.5	41.7	16.7

N: nunca; AV: a veces; F: frecuentemente.

Nota: en las casillas que no suma un 100% es por la ausencia de respuesta de algunos estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Algunas tareas son menos usuales, como afortunadamente es el caso de la opción “copiar un texto”. Pero hay otras actividades que tiene un amplio potencial para el desarrollo del autoaprendizaje y que son poco trabajadas, como el caso de escribir monografías. También llama la atención que una actividad como la descripción de estadísticas, no es una tarea frecuente, lo que nos hace suponer un uso limitado de la argumentación fundamentada en evidencias numéricas, lo que puede ir en detrimento de su comprensión estadística, pero también en la integración de los diferentes saberes que deben demostrarse en los trabajos de integración, como son los reportes de investigación y las tesinas.

No está de más señalar algunas diferencias entre carreras en las respuestas de los estudiantes según la profesión en la que se están formando, y que tiene que ver con las actividades y géneros que pueden tener un valor o importancia en cada campo profesional.

Perspectiva y dificultades de los estudiantes

En los grupos de discusión se confirmó que la escritura es una actividad frecuente para los estudiantes, principalmente como productos que tienen que entregar para acreditar las asignaturas. El tipo de documentos que dicen realizar, coincide con lo señalado previamente: reportes de prácticas, resúmenes, ensayos, manuales, etc. Los estudiantes que participaron en el grupo de discusión comentan que por lo general los profesores les proporcionan guías que especifican lo que cada documento debe incluir. La asesoría que reciben tiene que ver más con aspectos formales (extensión, tipo de letra, apartados que debe incluir, etc.), siendo limitada la orientación sobre la planeación y desarrollo de un texto (cómo estructurar un documento, cómo presentar y desarrollar las ideas, cómo trabajar el marco teórico, cómo redactar las conclusiones, etc.).

La información aportada por el cuestionario permite visualizar con detalle las dificultades que enfrentan los estudiantes (ver Tabla 2). Las diferencias en los puntos de vista de los estudiantes de las tres carreras, nos confirma que en cada programa la escritura puede tener variados énfasis y, por ende, diferentes tipos de apoyos. De cualquier forma, se aprecian algunas tendencias generales, como una mayor dificultad para organizar la información, desarrollar la idea central de un texto, desarrollar las ideas propias con apoyo de las de otros autores, utilizar el vocabulario apropiado de la materia, entre otras. Es de notar el reconocimiento de las dificultades relativas a aspectos gramaticales y de sintaxis.

Tabla 2. Dificultades que dicen tener los alumnos al redactar. (Porcentajes)

	LAE	LEI	LN
Determinar el tema del documento.	6.8	47.2	8.3
Determinar el objetivo del trabajo.	18.2	52.8	27.4
Localizar información.	27.3	55.6	29.8
Organizar la información.	25	61.1	40.5
Desarrollar el punto central o tesis.	36.4	52.8	25
Comprender las ideas de los autores.	40.9	25	27.4
Desarrollar mis ideas y apoyarla en las ideas de los autores.	38.6	61.1	41.7
Usar vocabulario apropiado a la materia.	31.8	33.3	20.2
Gramática.	15.9	47.2	16.7
Utilizar adecuadamente los signos de puntuación.	15.9	61.1	20.2
Hacer uso adecuado de las reglas ortográficas.	20.5	36.1	28.6
Dar coherencia a las oraciones, párrafos y al texto.	31.8	30.6	20.2
Convertir en palabras la información gráfica.	36.4	22.2	35.7
Qué escribir en la introducción.	20.5	63.9	20.2
Cómo escribir la introducción.	20.5	30.6	16.7
Qué escribir en las conclusiones.	13.6	47.2	46.4
Cómo escribir las conclusiones.	15.9	19.4	32.1
Conocer la estructura del trabajo.	20.5	30.6	10.7

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las dificultades mencionada por los estudiantes es la falta de tiempo para elaborar sus documentos, pues dicen estar saturados con actividades escolares y extraescolares (cursos presenciales, prácticas de laboratorio, servicio social, prácticas profesionales), por lo que terminan haciendo sus reportes de una manera apresurada. Ante esta situación, también recurren a estrategias como distribuirse entre varios estudiantes la realización de los diferentes apartados de un documento, cuando el trabajo se realiza en equipos. Afirman que es difícil recurrir al plagio, porque por lo general los reportes los tienen que hacer con base en la información que recaban de fuentes vivas (encuestas, cuestionarios, etc.). Hay que mencionar que, en esta institución, se tienen que cursar simultáneamente de 5 a 6 asignaturas cada semestre, las jornadas de trabajo en la universidad pueden ser de cinco a seis horas diarias, pues se exige la asistencia de los alumnos en las aulas, talleres o laboratorios, reduciéndose el tiempo de trabajo independiente. El énfasis en una instrucción escolarizada y en la saturación de actividades rutinarias deja poco tiempo para un estudio autónomo fundamentado en lecturas y la construcción de textos de un nivel de complejidad mayor.

La visión de los profesores y jefes de departamento

En su mayoría, los jefes de departamento y los profesores que participaron en los grupos de discusión, hacen mención a las diferentes actividades que se les asignan a los estudiantes y que implican tareas de redacción, coincidiendo con lo detectado en el análisis curricular (lo que establecen planes y programas de estudio). Señalan las deficiencias que los alumnos tienen para redactar: falta de vocabulario, mala ortografía, dificultades en la sintaxis y en la organización de ideas, que están acostumbrados a “copiar y pegar” información que obtienen del Internet. También señalan que los alumnos no tienen el hábito de la lectura, tienen dificultades para comprender lo que leen, y por lo general sólo leen textos relacionados con sus asignaturas y cuando se les indica hacerlo.

Es interesante que varios profesores comenten que las dificultades de escritura de los estudiantes están relacionadas con una falta de estrategias de aprendizaje, con sus limitaciones de comprensión de los textos, con la preocupación de muchos estudiantes de acreditar la materia sin contemplar a futuro la integración de todos sus aprendizajes, y que esperan que los profesores les indiquen todo lo que hay que hacer y cómo, notándose poca iniciativa por parte de los mismos. Sin embargo, no hay un reconocimiento de que las mismas actividades de enseñanza implementadas pudieran provocar este tipo de reacciones en los estudiantes.

Los profesores reconocen el potencial de las materias integradoras para desarrollar la escritura, las competencias genéricas (como por ejemplo la capacidad de análisis y síntesis) y específicas (las que distinguen el ejercicio profesional de cada carrera). Con los trabajos de fin de semestre, se espera que los alumnos reflexionen sobre los conceptos teóricos involucrados y las evidencias empíricas con las que se relacionan, sin embargo, los profesores no mencionaron si dan algún tipo de orientación o apoyo en estos procesos de reflexión y construcción. Reconocen que la escritura juega un papel importante en esta reflexión y se infiere, aunque no lo mencionan explícitamente, que de esta forma los estudiantes pueden construir sus aprendizajes, pero al parecer, es una tarea que los estudiantes enfrentan solos.

Por sus comentarios, pareciera que su labor de asesoría se dirige más hacia los aspectos formales que deben cubrir los documentos, como especificar que contenidos se deben presentar, los criterios de evaluación que se utilizarán, las sanciones en caso de plagio. Algunos profesores consideran conveniente implementar cursos propedéuticos de redacción y ortografía, lo que implicaría no enfrentar directamente dentro de los cursos ordinarios el desarrollo de esta competencia.

Los docentes también reconocen que una limitante que tienen los alumnos es tener una carga de trabajo saturada de actividades escolares, que deja poco tiempo para un trabajo de investigación independiente. En esto coinciden con la opinión de los estudiantes.

Limitaciones y potencialidades de las tareas de escritura

Las actividades implementadas en los tres programas educativos, privilegian el uso de la escritura como una herramienta, como un saber instrumental a aplicar (como si no implicara una reflexión conceptual y una construcción de saberes). Aunque los profesores reconocen el papel de la escritura más allá de una mera técnica (al menos implícitamente), como un elemento necesario para la integración y construcción de saberes, de hecho, las actividades realizadas no parecen estar dirigidas para el logro de la capacidad de un trabajo autónomo. En este contexto, pareciera que los estudiantes se limitan a cumplir.

Por lo recabado en las entrevistas y grupos de discusión, podemos afirmar que al interior de cada carrera hay un trabajo colectivo importante, pero son insuficientes las interacciones interdepartamentales, que son las que pueden dar otro significado a las tareas de lectura y escritura. Un ambiente de aprendizaje propicio para hacer de la escritura un ejercicio de construcción de conocimientos, pudiera implementarse a partir de una coordinación de los profesores de las diferentes asignaturas, que ponga el énfasis en la redacción de trabajos relevantes para el desarrollo de competencias profesionales específicas y también para la competencia genérica de la escritura. Esto pudiera al mismo tiempo ayudar a una mejor optimización de los tiempos, y evitar que los alumnos elaboren trabajos en los que hay poca construcción personal. Es importante garantizar que los estudiantes tengan el tiempo suficiente para hacer sus trabajos de integración. Idealmente, esto se debe clarificar en el perfil de egreso, y en la definición de rutas curriculares que indiquen los momentos y acciones para lograr esta competencia.

Los alumnos perciben como un propósito de las materias integradoras, acercarlos al ámbito laboral de una manera realista, con situaciones y tareas muy similares a las que enfrentarán en su futuro desempeño profesional, lo que les permite poner en práctica sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios. En otras palabras, hay un reconocimiento implícito de la necesidad de apropiarse de la cultura discursiva de su profesión, lo mismo que del conjunto de saberes y técnicas requeridos para su desempeño laboral. Sin duda, muchas de las propuestas didácticas de los profesores tienen el mismo sentido, pero al no tener estrategias concretas de carácter interdisciplinar que favorezca el aprovechamiento de los contenidos y tareas de varias asignaturas, muchos esfuerzos quedan fragmentados.

Corresponde a los profesores (en lo singular y como colectivo), mostrar los espacios curriculares y laborales (prácticas y tareas concretas) en donde son necesarias estas competencias básicas; promover las vinculaciones entre asignaturas (las antecedentes y las consecuentes, las conectadas horizontal y verticalmente); buscar la conexión o vinculación con las necesidades y requerimientos laborales.

Del análisis de las entrevistas a jefes de departamento, profesores y alumnos, vemos que aún no se cubren todas las actividades que idealmente debería realizar un profesor para favorecer la integración de saberes. Uno de los principales aspectos o problemas es que los profesores tienen como centro de gravedad la disciplina que imparten, y en segundo lugar está el interés por las habilidades generales indispensables para el logro de los objetivos de las asignaturas que imparten, esto es, abordan el fomento a la lectura y la escritura en la medida que son útiles para cada curso, pero sin tener en cuenta una perspectiva de más amplio espectro.

En cada campo profesional predominan ciertos géneros narrativos, estilos, recursos, procedimientos, que requieren de una ampliación de las habilidades lectoras y de escritura. La apropiación de las culturas discursivas de cada profesión implica también la necesidad de desarrollar la capacidad de búsqueda y sistematización de información especializada, la capacidad de comprenderla y transformarla en los distintos documentos técnicos y de comunicación que en cada profesión se requieran. La lectura se ve afectada actualmente por los sistemas de búsqueda y las bibliotecas virtuales disponibles en la Internet; la escritura asume nuevas posibilidades gracias a los procesadores de texto y se ve sometida a recreaciones y distorsiones en las redes sociales. Estas dimensiones, los actores entrevistados no parecen tomarlas en cuenta para el desarrollo de la capacidad lectora y de escritura.

CONCLUSIONES

En el caso de los tres programas de pregrado analizados, se encontró que en diferentes asignaturas se privilegia la elaboración de documentos que sirvan para comprobar o demostrar la realización de una tarea de apoyo al proceso de enseñanza, tales como los reportes de prácticas de laboratorio, reportes de lecturas previas a la presentación de un tema en el salón de clase o de refuerzo, investigaciones bibliográficas (consulta sobre un tema en particular). La lectura y la escritura son un complemento a las actividades de enseñanza, son un recurso necesario para cumplir con otras tareas, sin hacer énfasis en el perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura, o lo que es lo mismo, no es aprovechado como una estrategia de aprendizaje individual o colegiado. Otro aspecto a resaltar son las dificultades que los estudiantes dicen enfrentar en cuanto al desarrollo de un escrito, aspecto atendido por los profesores, pero en los elementos más superficiales.

La metodología de Sistematización de Experiencias permitió poner en un mismo plano de análisis, los diferentes puntos de vista que tienen los actores de un proceso educativo, ayudando a identificar las coincidencias instruccionales que puede optimizarse para un mejor desempeño de los estudiantes, lo mismo que los desajustes con respecto a la propuesta curricular que tendrán que corregirse y adecuarse. Esta metodología cumple un papel de recopilación de evidencias, su integración y contrastación y, por tanto, su triangulación.

Reconocer la relevancia de las tareas de lectura y escritura en la formación de los estudiantes de pregrado, desde diferentes ángulos y a partir de las necesidades de cada uno de los actores educativos, da la pauta para el diseño de propuestas didácticas transversales, que sin dejar de atender los propósitos utilitarios de estas competencias (como habilidades para desarrollar los trabajos requeridos en cada asignatura), establezcan espacios para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y la inmersión en las culturas discursivas de cada profesión. El reto es considerable, pues implica más que nada, del trabajo colegiado de profesores de diferentes áreas y otorgarle un lugar preponderante a la formación de estas competencias básicas, junto con la formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro reconocimiento a María Guadalupe Muñoz y Mary Carmen Márquez por su participación en el procesamiento y análisis de los datos. La investigación se realizó con recursos del Programa de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

REFERÊNCIAS

- Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa, J.C., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149.
- Boato, Y., Velez, G., & Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. Vazquez, A. (coord.) *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Argentina: Universidad de Río Cuarto, 36-64. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>
- Caldera, R. (2007). Alfabetización Académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.

Eudave, D., Carvajal, M., Macías, A.C., Páez, D.A., Cañedo Ortíz, T.J. (2019). Sistematización de experiencias de prácticas de escritura en tres programas de pregrado. En Costa, A.P., Oliveira e Sá, S., Castro, P., Neri de Souza, D. *Actas del 8º Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (CIAIQ2019)*. Vol. 1. *Investigación Cualitativa en Educación*. Lisboa, 16 al 19 de julio. ISBN: 978-989-54476-3-3, 991-1000 Disponible en: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/issue/archive>

Cárdenas, C. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe Colombiano, *Praxis*, Vol. 10, 60 – 77. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907169>

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2013, 18(57), 355-381. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003

Flores Aguilar, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior* 47 (186), 23-49. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/344/245>

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151538.pdf>

González de la Torre, Y., Jiménez Mora, J., y Rosas, J. (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281011>

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M., & Cuevas, I. (2008) Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista Educación*, 347, 255-274. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_12.pdf

Montijano Cabrera, M., y Barrios Espinosa, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32 (8), 289-309. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481017>

Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Posner, G.J. (2001). *Análisis de Currículo*. Colombia: McGraw-Hill

Ruiz Botero, L.D. (2001). *La sistematización de prácticas*. Disponible en: <http://www.oci.es/equidad/liceo.PDF> (consulta: 9 de abril de 2016)

Sánchez, J. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (1), 117-141. Disponible en: http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/502/pdf_16

Sole, I., & Castells, N. (2004) Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4). Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1144-aprender-mediante-la-lectura-y-la-escritura-existen-diferencias-en-funcion-del-dominio-disciplinarpdf-ruOld-articulo.pdf>

UAA (2001) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración de Empresas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

UAA (2003) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Nutrición*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

UAA (2008) *Plan de Estudio de la carrera de Licenciado en Enseñanza del Idioma Inglés*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Vázquez, A. (Coord) (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Argentina: Universidad de Río Cuarto. Colección Académico-Científica. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>

Verger i Planells, A. (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistem_verger.pdf (consulta: 9 de abril de 2016)