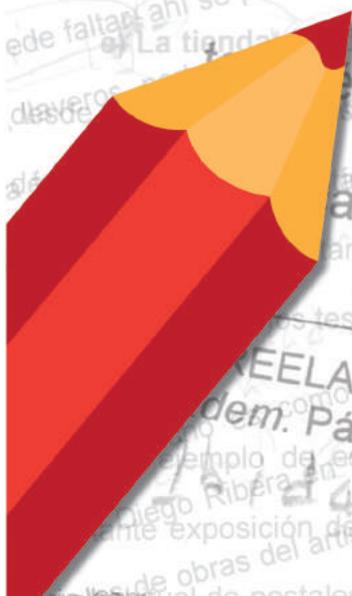


Los estudiantes y la escritura universitaria



ALONSO RAMÍREZ SILVA

Estudió la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como profesor de tiempo completo en 1982.

Participó en el diseño curricular de las licenciaturas que la UPN ha creado para los profesores de educación preescolar y primaria en servicio (planes 1979, 1985, 1990 y 1994).

Ha publicado antologías y guías de estudio para la formación de docentes (UPN, 2000) y los libros *La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria* (UPN-Porrúa, 2000) y *Los estudiantes universitarios y la lectura* (2006).

También ha impartido las asignaturas Comprensión y producción de textos, de la Licenciatura en Psicología Educativa; Análisis del discurso y Redacción de trabajos recepcionales, de la Licenciatura en Pedagogía; en la Unidad Ajusco de la UPN.

El valor de la escritura en la formación universitaria es secundario. Los docentes aprecian más la lectura como medio para el aprendizaje de la asignatura y emplean la escritura sólo para comprobar que sus alumnos adquirieron los conocimientos esperados. No consideran que enseñar a escribir textos académicos sea su responsabilidad, porque, entre otras razones, dan por hecho que esa competencia la obtuvieron los estudiantes desde la educación primaria.

Éstos, a la vez, escriben para responder a las demandas de los maestros y obtener una calificación aprobatoria. Utilizan la escritura como un medio de comprensión de los textos que leen y de aprendizaje de las materias y, únicamente de manera secundaria, como una estrategia de generación de conocimientos. Como los maestros, aprecian más la contribución formativa de la lectura que las aportaciones de la composición escrita.

La presente investigación, no obstante que confirma los planteamientos anteriores, aporta conocimientos sobre la diversidad de representaciones de los estudiantes. Ellos también valoran las enseñanzas de los docentes y las diferentes contribuciones de la composición escrita; dan cuenta de los múltiples fines, procesos y dificultades que tienen para escribir, y de las formas de relación cognitiva y afectiva que establecen con la escritura. Asimismo ofrecen un conjunto de ideas acerca de cómo impulsar la enseñanza de la producción de textos académicos en la universidad.

Con este trabajo deseamos propiciar la reflexión de profesores, estudiantes y profesionales de la educación acerca de la importancia de la redacción, en particular de textos académicos, y favorecer su integración sustantiva en toda la amplitud del currículum formal, en la práctica docente, en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos y, en síntesis, en la formación profesional del estudiante universitario.



Los estudiantes y la escritura universitaria

Los estudiantes y la escritura universitaria

Alonso Ramírez Silva

Los estudiantes y la escritura universitaria

Alonso Ramírez Silva

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco

Edición y corrección de estilo: Armando Ruiz Contreras

Primera edición, junio de 2012

© Derechos reservados por el autor Alonso Ramírez Silva

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-130-7

PN203

R3.4

Ramírez Silva, Alonso

Los estudiantes y la escritura universitaria /

Alonso Ramírez Silva. -- México : UPN, 2012

328 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-130-7

1. Redacción de escritos técnicos

2. Arte de escribir I.t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

*Este libro está dedicado a los profesores
y estudiantes que escriben
y, en especial, a los que no escriben.
También a Elisa, Alonso y Aurora*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
La presencia marginal de la escritura. Planteamientos de partida	9
Antecedentes de investigación.....	13
La escritura y el contexto	22
Principios didácticos de la escritura.....	28
Estrategia de investigación.....	35
I. ESCRITURA Y FORMACIÓN ACADÉMICAS	43
La importancia de la escritura y las contribuciones de la formación previa	43
La formación del estudiante como lector y autor de textos académicos	66
II. DOCENCIA Y ESCRITURA.	
SIGNIFICADOS Y ORIENTACIONES.....	85
El valor de la escritura para los docentes en el currículum universitario.....	85
Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos	103
Las diferentes clases de texto que solicitan los maestros	122

III. LA ESCRITURA: RAZONES, PROCESOS

Y DIFICULTADES..... 139
Usos y propósitos de los textos universitarios 139
El proceso de escritura según los estudiantes 161
Los estudiantes y sus dificultades de escritura..... 193

IV. LA PRÁCTICA DOCENTE:

ENTRE ASESORÍAS Y REVISIONES 225
Limitaciones y rendimientos de las asesorías de escritura 225
La heterogeneidad de la revisión y de la evaluación..... 242

V. LA ESCRITURA: RELACIONES AFECTIVAS

Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA 261
Escribir: entre la necesidad académica y el gusto personal..... 261
Aportaciones concretas..... 284
Preferencias diferentes entre la lengua oral y la escrita 286
Ideas, sugerencias y propuestas para la enseñanza de la escritura..... 291

CONCLUSIONES 313

REFERENCIAS..... 319

ANEXO..... 323

INTRODUCCIÓN

LA PRESENCIA MARGINAL DE LA ESCRITURA. PLANTEAMIENTOS DE PARTIDA

La lectura y la escritura son fundamentales en la formación de los alumnos de todos los niveles educativos, y desde los primeros grados de la educación básica los maestros enseñan a leer y a escribir de manera formal. Además en el currículum de primaria y secundaria se plantea la enseñanza de la lengua con base en las innovaciones pedagógicas aportadas por la investigación en diferentes ciencias del lenguaje y en disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología, entre otras.

No obstante la inclusión de planteamientos innovadores en el currículum formal de la educación básica para la enseñanza de la lengua y, en particular, las propuestas didácticas para el desarrollo de competencias relacionadas con la composición escrita, en la práctica docente prevalecen las ideas de que redactar no representa ninguna dificultad, pues sólo consiste en transcribir el pensamiento y el habla al lenguaje escrito con corrección gramatical y ortográfica.

Se considera que no es necesario enseñar a escribir, pues una vez que aprenden, los alumnos están preparados para producir cualquier clase de texto de las diversas asignaturas que estudiarán después, en la educación media y en la superior.

En los diferentes niveles educativos, con frecuencia, sólo los profesores de lengua son quienes se ocupan de la enseñanza y del aprendizaje de asuntos gramaticales, de estrategias de composición y de las características de los diferentes géneros textuales. En la universidad, sobre todo en licenciaturas y materias sin relación directa con el estudio de la lengua y la literatura, es probable que no se plantee necesario incorporar al currículum ni a la práctica de los docentes la enseñanza para que los estudiantes aprendan a escribir las diversas clases de textos académicos propias de la educación superior.

En la universidad, al parecer, los profesores esperan que los estudiantes escriban los trabajos sin dificultades puesto que suponen que escribir en la educación superior no es más que una continuación de la manera como elaboraban los trabajos en los niveles anteriores.

La escritura no constituye un medio de formación y, para que los estudiantes escriban los textos solicitados, es suficiente con proporcionarles las consignas respectivas.

Dadas las consignas, los docentes pasan a la revisión de los trabajos y se dan cuenta de que, en efecto, como en los niveles anteriores, los estudiantes manifiestan dificultades para expresar sus propias ideas, comprender las fuentes documentales e incorporar, en el texto que escriben, los conocimientos adquiridos; dificultades, entre otras, relacionadas con la cohesión del escrito, la coherencia y la sustentación de las ideas y hasta con escribir sin faltas de ortografía.

Pero, aunque reconozcan estas limitaciones, no se sienten del todo comprometidos a tener que enseñar, en la universidad, a leer y a escribir a sus alumnos. En primer lugar, porque les debieron enseñar y ellos aprender durante la educación previa, y si no

aprendieron, como estudiantes universitarios, tienen la responsabilidad de formarse por sí mismos en estas materias básicas. Los maestros de cada nivel culpan a los del anterior por las deficiencias de sus alumnos; los de la universidad atribuyen la falta de preparación de los estudiantes a la deficiente formación recibida en todos niveles anteriores.

En segundo lugar, porque consideran que su obligación no es enseñarles a escribir los textos que piden, pues su formación es en determinado campo de conocimientos, e imparten asignaturas relacionadas con las disciplinas en las que se formaron; no son maestros de redacción.

Los profesores no admiten que enseñan ciertas maneras de adquirir y relacionarse con el lenguaje, aunque tratan de inculcar por medio de la lectura, del lenguaje oral y de la escritura, la lengua de la asignatura que imparten.

Y, en tercer lugar, los maestros no enseñan a leer y a escribir sobre su asignatura pues, a pesar de que ellos hayan desarrollado diferentes estrategias de lectura y escritura para el ejercicio académico y profesional de su disciplina, creen innecesaria esta enseñanza, puesto que para elaborar los trabajos académicos que solicitan, los estudiantes sólo requieren saber escribir y leer en general y aplicar ciertas reglas gramaticales y ortográficas a estudiar por su cuenta, si es que no fueron aprendidas con anterioridad.

Las dificultades que los estudiantes enfrentan para escribir en la universidad, por una parte, y las contribuciones formativas de la escritura, por la otra, hacen necesaria la enseñanza de la composición escrita extensiva a todas las asignaturas del currículum, de manera que los estudiantes aprendan, como parte sustantiva de la formación profesional, a producir textos académicos acerca de las disciplinas que estudian.

No bastan los cursos propedéuticos ni los talleres remediales de redacción. Tanto para evitar la deserción y el rezago de quienes manifiestan carencias formativas y de origen sociocultural como para promover la plena participación de los estudiantes en la cultura escrita,

se requiere la integración sustantiva de la enseñanza de la escritura en los procesos de formación universitaria.¹

Leer y escribir son tareas comunes que los alumnos realizan en todos los niveles para aprender. Sin embargo no se aprecia su importancia para que los estudiantes adquieran y generen conocimientos y sean autores de textos académicos acerca de las disciplinas que estudian. Como plantea Anna Camps (2003, p. 10): “[...] el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás”;² un instrumento indispensable para la formación académica, el desarrollo profesional y la plena participación en la cultura escrita.

La escritura tiene un carácter marginado, además, porque la preocupación de los docentes se centra en la lectura, en que los estudiantes aprendan y se apropien de los conocimientos contenidos en los textos que les piden leer. Como la composición escrita no es objeto de enseñanza ni de aprendizaje, para los estudiantes también pasa a segundo término.

Al final, la marginación se manifiesta en su presencia restringida en la práctica docente. Respecto a la escritura, los maestros se limitan a solicitar y revisar trabajos y a utilizarla para comprobar los conocimientos que los alumnos han adquirido y asignar calificaciones.

El reconocimiento de la condición marginal y a la vez de la importancia de la escritura en los procesos formativos en las instituciones educativas de nivel superior, ha propiciado la investigación acerca de las interpretaciones de los estudiantes respecto a las consignas y expectativas de los maestros, así como a las formas de revisión y evaluación de los trabajos.

Sin embargo, este reconocimiento aunado al interés por comprender las diversas dimensiones de la escritura también ha contribuido a

¹ En relación con la necesidad de la escritura en la educación superior, véase, entre otros: Carlino (2006, pp. 11-16), Cassany (1999, pp. 91-113) y Gracida y Martínez (2007, pp. 15-18).

² Sobre las funciones de la escritura véase también Cassany (1999, pp. 53-56).

su constitución en un campo de estudio de diversas disciplinas desde diferentes enfoques. A continuación presentamos una muestra de los objetos y estrategias de investigación; de los enfoques y de los conocimientos generados en este campo.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Las consignas y revisiones de los docentes

De acuerdo con Paula Carlino (2007), para conocer las representaciones y expectativas de maestros y estudiantes en relación con la lectura y escritura; en particular para comprender en qué consisten las solicitudes de los maestros y cuáles son las aportaciones que brindan por medio de la revisión de los trabajos, se han realizado entrevistas y observaciones, y analizado las producciones escritas de los estudiantes, como estrategias, entre otras de investigación.

Con base en la información recabada, se puede decir que incluso cuando los profesores dan consignas detalladas para la escritura, los estudiantes las interpretan de manera diferente; asimismo, tienen ideas diversas acerca de las clases de texto que les solicitan. Además, los maestros en raras ocasiones explican sus expectativas y los criterios que deben cumplir los trabajos; entre ellos tampoco hay acuerdo en cuanto a las características de géneros textuales como la monografía y el ensayo.

Los estudiantes indican que las consignas de los profesores son insuficientes y confusas, y no proporcionan más explicaciones porque suponen que ellos ya saben cómo elaborar los trabajos. Ante esta falta de claridad, antes de escribir, leen, preguntan y comparten opiniones, como recursos que los ayuden a comprender las solicitudes de los maestros.

En cuanto a la revisión también encontramos resultados y conclusiones similares. Con frecuencia, los profesores hacen observaciones que los alumnos no entienden; corrigen nada más la ortografía y aunque identifiquen dificultades de diverso orden no

hacen señalamientos ni alguna aportación para corregirlos, porque consideran que esa no es su responsabilidad.

De acuerdo con Hilloks,

[...] de manera general las investigaciones han concluido que las observaciones por sí solas no afectan los trabajos de los estudiantes debido a que los comentarios son vagos y estereotipados o bien son significativos sólo para el profesor, pero confusos para los alumnos (en Pacheco y Villa, 2005, p. 1209).

Notas como “regular”, “falta argumentación”, “idea confusa, corregir”, en efecto, contribuyen poco a que el estudiante aprenda y mejore sus trabajos.

Poco a poco los estudiantes descubren en qué consisten las diferentes expectativas y criterios de los docentes en relación con los textos que solicitan. Pero después el proceso se reinicia, porque tienen otros maestros quienes a su vez plantean sus propias demandas en cuanto a las características formales y de contenido que deben satisfacer los trabajos.

De los productos al proceso cognitivo de composición escrita

En el ejercicio de la docencia es común la definición de la escritura como la aplicación de un conjunto de reglas lingüísticas para la comunicación de conocimientos. Con base en esta definición, Gilberto Fregoso (2000, pp. 14-19) analizó los trabajos de tres grupos de estudiantes de licenciatura y uno de maestría para identificar y clasificar dificultades de acuerdo con varios componentes del lenguaje escrito.

El objeto de estudio son los textos como productos de la escritura, separados de los procesos que siguen los estudiantes para escribirlos. En particular analizó tres clases de textos académicos: una ficha de trabajo, una reseña y un ensayo, con el fin de identificar

dificultades en seis niveles del código lingüístico: gramático, verbal, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico.

Aunque Gilberto Fregoso (2000, p. 15) plantea que: “La técnica empleada para la valoración fue de naturaleza cualitativa, pues se trató de un análisis psicolingüístico de los textos [...] de acuerdo con el conjunto de procesos cognitivos peculiares puestos en juego para la generación de los mismos [...]”; en realidad se trata de un estudio de corte cuantitativo enfocado a comparar porcentajes de errores y a identificar posibles diferencias entre los cuatro grupos participantes.

Los textos que los maestros solicitan como parte del trabajo académico cotidiano, y que a menudo se utilizan para la evaluación, en esta investigación fueron revisados para documentar y generar conocimientos acerca de las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con el empleo del lenguaje escrito.

Como, de acuerdo con los estudiantes que participaron en la investigación, “[...] muy pocos o ningún mentor se ha tomado la molestia de [...] indicarles los problemas de redacción [...], pues lo importante ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole” (Fregoso, 2000, p. 10), este autor propuso identificar y cuantificar los problemas de escritura más frecuentes, producto, según él, de una deficiente formación previa.

Las dificultades van de la caligrafía –revisó textos manuscritos–, al significado unitario de los escritos, y son comunes entre los grupos, no obstante las diferencias de nivel educativo, licenciatura y posgrado, y área de formación. En conclusión, y como sugerencia, Fregoso plantea realizar acciones que corrijan y atenúen estos problemas “[...] dada la frecuencia y similitud de este tipo de equivocaciones que se encuentran en la redacción” (Fregoso, 2000, p. 19) de estudiantes universitarios.

También Kelly y Takao y Kelly y Bazerman (en Pacheco y Villa, 2005, p. 1213) tomaron como objeto de estudio los textos producidos por los estudiantes. Después de presentar un software sobre las eras geológicas, les solicitaron la redacción de un ensayo al

respecto y revisaron los escritos de acuerdo con el enfoque del análisis del discurso.

A diferencia de la investigación de Fregoso, el propósito no era identificar las dificultades de redacción de los estudiantes, sino los conocimientos adquiridos por medio de esta experiencia de aprendizaje. Los autores plantean que esta forma de analizar el discurso permite comprender los diferentes niveles de complejidad de los conocimientos que los estudiantes expresan y generan por medio de la escritura.

La primera, aunque también estaba dirigida a la identificación del sentido del texto, así fuera una ficha de trabajo, se enfocó, con base en una aproximación gramatical, sobre todo a los atributos formales; mientras que la segunda, basada en el análisis del discurso, a los contenidos, a los conocimientos formulados en ensayos, una clase de textos particularmente apropiada para el caso. En ambas investigaciones el objeto de estudio fueron los productos de la escritura.

En contraste, diversas investigaciones, fundadas en la psicología cognitiva, se han dirigido al estudio del proceso que siguen diferentes escritores para la composición escrita. De acuerdo con este enfoque, la producción de textos consiste en la realización de operaciones cognitivas para solucionar los problemas que surgen en las diferentes etapas de un proceso cuyo propósito es responder a determinada situación comunicativa.

De acuerdo con Juana María Méndez (2004, pp. 40-44), Flower y Hayes estudiaron el proceso cognitivo de escritura por medio del método de pensamiento en voz alta, que consiste en audiograbar el discurso de los sujetos acerca de lo que piensan, mientras desarrollan determinadas tareas de escritura previamente asignadas. El investigador analiza la grabación y el texto producido una vez terminada la tarea, identifica las dificultades que enfrentan los escritores, las decisiones que tomaron y las estrategias utilizadas para darles solución.

Durante el proceso de composición escrita, se habían reconocido las etapas de planeación o preescritura, de traducción del plan

o de redacción y de revisión o postescritura.³ Sin embargo como plantea Marta Marín (2004, p. 277),

La novedad que aportan Flower y Hayes es que descartan la idea de “etapas” pensadas como peldaños o como compartimentos cerrados y en cambio se refieren a momentos recursivos que se imbrican, superponen y vuelven sobre sí mismos una y otra vez.

Los escritores realizan las diferentes etapas del proceso de redacción de acuerdo con el problema retórico que plantea el contexto social en el que se desenvuelven. Planean el texto con base en las características de los destinatarios; analizan los conocimientos que tienen sobre el tema; toman decisiones sobre el lenguaje a utilizar (formal, informal, general, específico, entre otras posibilidades de registro); escriben y revisan el texto en función de las demandas y las expectativas de la situación comunicativa y de los propios propósitos que se han planteado.

A partir de los estudios de Flower y Hayes se han desarrollado múltiples investigaciones de acuerdo con un enfoque cognitivo de la escritura. Se han propuesto diferentes hipótesis, diversificado las estrategias de investigación y posiciones teóricas de las que da cuenta Oscar A. Morales (2003, pp. 421-429), a la vez que expone la investigación específica que él realizó para aportar conocimientos acerca del carácter de la composición escrita.

Oscar A. Morales presenta las diferentes concepciones de Beiter y Scardamalia, Hairston y Elbow, por una parte, y de Smith, Murray, Moffett, Tierney y Pearson y Briton, por la otra. Los primeros sostienen, grosso modo, que existen diversos procesos de escritura; los segundos, que sólo existe uno.

De acuerdo con la primera concepción, los procesos de escritura son diferentes según la clase de textos a escribir, el carácter

³ Se han utilizado varios nombres para cada etapa. Preescritura, escritura y postescritura son los utilizados por María Teresa Serafini (2005) para organizar su libro *Cómo se escribe*.

de la tarea que demanda cada tipo de escrito, y la experiencia y las actitudes de los escritores. Así, los procesos para escribir una carta, un texto académico y uno literario son diferentes, en cuanto cada clase de texto posee características, exige tareas y se escribe con propósitos diversos. Los procesos también difieren en correspondencia con la experiencia y la manera particular como los escritores abordan la escritura.

De acuerdo con diversos estudios, se reconocen dos grupos. En el primer grupo se identifica a quienes se limitan a registrar las ideas que les vienen a la mente, sin planear ni revisar los textos que escriben. También a él pertenecen los escritores académicos, quienes, si bien introducen tareas de planeación y revisión, se limitan a anotar los conocimientos adquiridos de la lectura, la información recabada mediante la investigación o los planteamientos identificados en diversas fuentes, de acuerdo con ciertos géneros textuales académicos.

En el segundo grupo se incluye a los escritores expertos, quienes al escribir transforman sus propios conocimientos iniciales, generan nuevas ideas y descubren significados que surgen de la escritura misma. Se reconocen a sí mismos como escritores y están preparados para la utilización flexible y provechosa de las fases y tareas de planeación, escritura y revisión (Morales, 2003, p. 422; Caldera, 2003, pp. 363-368).

La segunda concepción plantea que hay un solo proceso de escritura que consiste en tres subprocesos inseparables y en constante interacción. En primer término, con base en ciertas intenciones, el escritor se prepara para escribir. Más que realizar tareas específicas de planeación, pone en marcha un subproceso de incubación de ideas; medita sobre lo que va a escribir y ensaya, en la mente o en el papel, diferentes formas de expresión escrita.

Las tareas de preescritura o preparación no sólo se realizan para escribir todo el texto y en cambio tienen presencia en diferentes momentos para la escritura de las diferentes partes, desde un enunciado, un párrafo hasta la totalidad del escrito.

Después de realizar diversas tareas de preescritura o preparación, de generar ideas, de meditar y de ensayar, en segundo término, el escritor redacta borradores, escribe; transcribe los pensamientos o el habla interna, pero a la vez descubre significados e intenciones que no tenía previstos. Las palabras fluyen fuera de su control, de manera que la misma escritura produce un significado propio no esperado por el escritor.

Y, en tercer término, durante el subproceso de revisión, el escritor descubre las ideas creadas por la escritura y responde a ellas, corrige el texto para que dé cuenta de sus anteriores y nuevas intenciones, y, asimismo, conteste a las características y expectativas de los posibles lectores.

Los tres subprocesos se sobreponen. La escritura de cualquier parte del texto, palabra, frase, párrafo, constituye la preescritura o preparación de la siguiente, del mismo modo que la revisión se realiza en los diversos fragmentos y en la totalidad del texto para dar origen a nuevos procesos de preescritura y redacción (Morales, 2003, pp. 422-424).

Con base en estos antecedentes conceptuales, Oscar A. Morales utilizó diversas estrategias de investigación: entrevistó a 10 escritores con formación académica y experiencias de escritura diferentes; analizó los testimonios escritos de cuatro escritores profesionales, y reflexionó sobre su propia experiencia como escritor, con el propósito de obtener información y elaborar explicaciones a favor de la concepción que plantea un solo proceso de escritura, o bien de la que sostiene la existencia de más de un proceso.

Después de recabar y analizar la información, llegó a la siguiente conclusión: “[...] todos los informantes siguen un proceso de escritura similar, independientemente de la tarea, de la audiencia y de las intenciones, a pesar de que indican, en su mayoría, que seguían distintos procesos” (Morales, 2003, p. 428). Aunque Oscar A. Morales plantea que su investigación confirma la hipótesis de la existencia de un solo proceso de escritura, también genera varias dificultades que no quedan del todo resueltas.

En términos generales y abstractos es válida la afirmación de que toda persona para escribir un texto realiza de alguna manera los subprocesos de preparación, escritura y revisión. Sin embargo la conclusión omite las particularidades de estos subprocesos y las tareas concretas que realizan los diferentes escritores, y que el mismo autor menciona.

La etapa de preparación puede durar varios años para un escritor profesional que escribe novelas, y casi no existir para una persona que sólo escribe listas de compras; durante la escritura los estudiantes suelen elaborar varios borradores para responder a las demandas del profesor, mientras quien escribe un diario no tiene esa necesidad; respecto a la revisión, no es lo mismo leer una carta para comprobar que expresa ciertas intenciones afectivas, que revisar y corregir un texto académico cuantas veces sea necesario para lograr ciertos fines cognitivos.

Los escritores realizan diferentes prácticas de escritura de acuerdo con su experiencia, la clase de textos que escriben, el sentido que le dan a la escritura y el contexto en el que escriben. Ya Linda Flower (Cassany, 1991, pp. 151-168), en 1979, se refería a dos tipos de prosa que distinguen a los escritores: un tipo de prosa tiene funciones expresivas y se dirige al mismo escritor. El otro tipo tiene funciones comunicativas y constituye una prosa para el lector.

Los escritores inexpertos escriben prosas de escritor, es decir para sí mismos; escriben espontáneamente, de alguna manera planean y revisan los textos pero sin considerar a los posibles lectores. Los escritores expertos escriben prosas para establecer comunicación con determinados destinatarios; de manera consciente y autorregulada planean, escriben y revisan los textos con base en sus propios propósitos y, a la vez, de acuerdo con las expectativas de los lectores.

De manera paradójica, los escritores novatos escriben de manera similar a los escritores de textos literarios. Ambas clases de escritores escriben prosas que cumplen unas funciones expresivas; textos que expresan diferentes características de personalidad:

ciertos afectos particulares y una manera peculiar de comprender el mundo.

No obstante estas similitudes, mientras los escritores inexpertos utilizan los textos para reconocer sus propias maneras de sentir y pensar, los profesionales los utilizan además para hacerlos objeto de revisión y corrección. Para el escritor novato la escritura espontánea es un medio cuyo único fin es la exploración de los propios conocimientos sin un destinatario determinado, en cambio para el competente sólo es una parte del proceso.

Los escritores de textos literarios, como los novatos, dejan fluir libremente la conciencia para generar, descubrir y transformar las ideas, pero después revisan y corrigen el texto, trabajan con el lenguaje para que, además de cumplir funciones expresivas y comunicativas, satisfaga determinados criterios poéticos o estéticos.

De manera ideal existe un único proceso de escritura, sin embargo en realidad, los escritores realizan diversas tareas concretas para la composición escrita. Hay similitudes entre los procesos que se siguen para escribir las diferentes clases de texto y entre los aprendices y los escritores competentes, pero también diferencias notables entre unos textos, como los académicos, que deben ser escritos con límites de tiempo y con características específicas, y otros, como los literarios, que responden a otros criterios y condiciones.

Diferencias entre unos escritores con dificultades para escribir incluso sobre asuntos conocidos y otros que han convertido a la escritura en un medio importante de apropiación de los conocimientos disciplinarios y de desarrollo de las ideas y organización del pensamiento; entre quienes escriben para sí y quienes han aprendido “[...] a tomar conciencia de la distinción entre expresión y comunicación, a transformar el pensamiento interior, discordante y privado, en prosa pública y comunicativa” (Cassany, 1991, p. 168).

LA ESCRITURA Y EL CONTEXTO

De acuerdo con la psicología cognitiva, el contexto es una representación que el escritor elabora de la situación comunicativa y del problema retórico a resolver; es decir, de las dificultades para convencer a los destinatarios, por medio de la escritura. Escribir es un proceso psicolingüístico, un conjunto de operaciones mentales que el escritor realiza para elaborar un texto que responda a las características y expectativas de los lectores y, a la vez, a sus propósitos.

En contraste con esta concepción de la escritura, con base en la sociología cognitiva, si bien se comparte la importancia de las fases y subprocesos cognitivos involucrados en el proceso de composición, se plantea la determinación del contexto en las representaciones y prácticas de los escritores. No existe un solo proceso de escritura, sino diversas representaciones y prácticas de redacción condicionadas por el contexto.

En el ámbito de la vida académica universitaria, en particular, el contexto adquiere diversos significados. En primer lugar, se define como la situación comunicativa concreta que da lugar a la producción textual del estudiante. El maestro comunica consignas, expectativas y criterios para la elaboración de los trabajos que son interpretados por los alumnos y determinan los procesos de escritura que llevan a cabo.

En segundo lugar, el contexto consiste en el conjunto de interacciones, formas de participación y posiciones sociales que conforman una comunidad discursiva. La universidad es una comunidad discursiva particular en la que profesores y estudiantes se relacionan y participan mediante discursos orales y escritos. Para ingresar a este contexto es necesario que los estudiantes aprendan ciertos usos del lenguaje académico y los utilicen de manera apropiada.

Y, en tercer lugar, el contexto se entiende como la diversidad de discursos producidos y en producción que conforman la cultura académica. Para participar de esta cultura los estudiantes necesitan leer textos académicos, adquirir conocimientos disciplinares

y adoptar una actitud crítica ante los mismos; intervenir en el contexto lingüístico formado por los discursos orales de maestros y compañeros, y producir textos académicos propios.

El contexto universitario, en sentido amplio, genera representaciones y prácticas propias en torno a la escritura, diferentes a las propiciadas en otros contextos. En este contexto, estudiantes y profesores realizan y vinculan ciertas prácticas de escritura a determinadas representaciones que les dan un sentido social particular; a la vez realizan tareas concretas con base en concepciones propias acerca del proceso de composición de textos académicos.⁴

El estudio de la escritura desde un enfoque sociocognitivo ayuda a comprender la diversidad, las similitudes y los contrastes entre las representaciones, las prácticas y los procesos. Los objetos de investigación son las relaciones entre los discursos orales presentes en el aula y los textos que producen los estudiantes; el contexto y los sentidos que construyen socialmente acerca de la escritura académica; los procesos cognitivos y lingüísticos de escritura y los mismos productos de la composición.

La escritura es un objeto de estudio vinculado a la enseñanza en contextos académicos específicos. Juana María Méndez estudió cómo un grupo de estudiantes construye determinados sentidos y prácticas de escritura académica de acuerdo con este enfoque. En particular el propósito fue: “Identificar, describir y analizar los procesos sociales a partir de los cuales se elabora el texto académico en la Unidad 241 [...]” (Castelló, 2002, p. 50), una de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) distribuidas en la República Mexicana.

Más que la comprensión del proceso cognitivo involucrado en la escritura, la investigación de Juana María Méndez tuvo por objeto conocer cómo se produce una clase particular de textos, los académicos, en el contexto social específico conformado por profesores y

⁴ Acerca de las diferentes definiciones del contexto y de las explicaciones sociocognitivas de la escritura véase Castelló (2002, pp. 6-8).

alumnos de la Licenciatura en Educación que ofrece la UPN a los profesores en servicio de educación preescolar y primaria; es decir, los procesos de composición escrita de un grupo singular de estudiantes universitarios porque a la vez son profesores de educación básica.

La etnografía fue el enfoque de investigación que empleó la autora, el cual le permitió “ver el aula como una unidad lingüística y comunicativa” (Castelló, 2002, p. 47) y comprender cómo en este contexto los estudiantes aprenden, realizan y dan sentido a determinadas prácticas de escritura.

En particular utilizó la estrategia de observación participante para establecer relaciones con maestros y estudiantes dentro y fuera del aula y formar parte del grupo como un integrante más. Después eligió a varios informantes entre los profesores con el objeto de obtener información de las ideas, competencia y limitaciones de sus alumnos relacionadas con la escritura.

Asimismo entrevistó a varios estudiantes y analizó sus trabajos escritos para comprender tanto la influencia del contexto social y lingüístico como sus propias interpretaciones del proceso de composición, de las cualidades y del sentido de los textos académicos que escriben.

Con base en el análisis de la información recabada, Juana María Méndez (Castelló, 2002, pp. 100-251) plantea que las indicaciones de los docentes acerca de cómo elaborar los trabajos, los discursos orales, las discusiones y las exposiciones respecto a los temas de estudio y, sobre todo, los conocimientos obtenidos de la lectura son las fuentes que alimentan las concepciones y procesos de composición, y definen las características formales y de contenido de los textos académicos.

Los maestros solicitan diferentes clases de textos, sin embargo respecto a sus características las definiciones son insuficientes y poco precisas; tampoco explican qué esperan encontrar en los textos elaborados por los alumnos. Como no se sienten comprometidos en la enseñanza de la escritura se limitan a hacer observaciones sobre aspectos formales y de presentación; a calificar los trabajos

sin proporcionar correcciones, ideas y sugerencias que contribuyan al aprendizaje y a mejorar los procesos de redacción.

Los estudiantes tienen dificultades para comprender las consignas y expectativas de los profesores; dudas respecto a los atributos de textos académicos, como el ensayo, el informe y el resumen, y acerca de cómo elaborarlos; además expresan que los profesores no les ayudan a resolverlas. Elaboran borradores, toman apuntes en clase, leen repetidas veces las fuentes, comparten opiniones y preguntan para compensar la falta de explicaciones y tratar de entender cómo realizar los trabajos que les solicitan.

Con frecuencia enfrentan el dilema de escribir sus propios planteamientos con el riesgo de que el maestro cuestione la falta de pertinencia y de argumentos académicos, o bien transcriben y explican los planteamientos de diversos autores para demostrar que los conoce y evitar las opiniones subjetivas, aunque con ello se expongan a las acusaciones de plagio y al señalamiento de no incluir sus propias ideas personales.

Para resolver la disyuntiva, de modo predominante, tratan de aprender a citar y a incluir referencias documentales; así dan crédito a los autores de ciertas ideas; también optan por las paráfrasis de los textos leídos y, aunque sus escritos resulten muy literales, es mejor que expresar ideas subjetivas; después de todo los maestros establecen que las conclusiones son el apartado donde los estudiantes pueden expresar con libertad sus apreciaciones personales.

El proceso empieza con la interpretación de las consignas, continúa con la redacción de un texto cuyas cualidades formales no son muy claras; en cuanto al desarrollo de los contenidos, éste depende, casi por completo, de los textos de referencia que el estudiante lea. Los trabajos se entregan en un plazo determinado; después son devueltos con una calificación y, a veces, con algunas notas, difíciles de interpretar.

Los estudiantes buscan por iniciativa propia oportunidades para la comunicación y el intercambio de ideas respecto a las solicitudes y las revisiones de los maestros. Comparten opiniones en

relación con las consignas e intercambian los trabajos revisados con el propósito de comprender por qué obtuvo cada uno determinada calificación o el significado de las observaciones, si es que el profesor las incluyó.

No todos comparten con los compañeros las experiencias de composición de los textos académicos y, en cambio, se esfuerzan por comprender, por sí solos, a los docentes. En el fragmento siguiente Juana María Méndez presenta los esfuerzos de una estudiante al respecto:

Nadia: [...] yo batallé mucho con ella, yo no le hallaba, a mí me hizo muchas observaciones, pero me ayudó mucho, y a dos clases para terminar el semestre entendí [...]: quería que este... leyéramos [...] y volviéramos a leer y no sacáramos textualmente las ideas del libro ¿me entiendes? (Castelló, 2002, p. 200).

La clave para entender las expectativas de los maestros, al parecer, consiste en identificar la importancia que asignan a la lectura en la elaboración de los textos académicos. Según la autora, son varias las clases de texto que se escriben en la universidad: fichas de lectura y apuntes de clase para estudiar; láminas, notas y escritura en el pizarrón para exposición de temas; cuestionarios, ejercicios y trabajos con el objeto de evaluar los conocimientos adquiridos.

Los estudiantes escriben las diferentes clases de textos por dos razones fundamentales: para adquirir conocimientos y reforzar el aprendizaje de las asignaturas que estudian y para demostrar la comprensión alcanzada de los diferentes temas de estudio y así obtener determinada calificación. Con independencia de las características y funciones de los textos, los estudiantes los escriben con base en la lectura.

No escriben textos originales para expresar ideas propias y documentadas, sino para mostrar sin cuestionamiento y de manera más o menos literal los conocimientos obtenidos de la lectura. En eso consisten las expectativas de los maestros que finalmente los

estudiantes aprenden a interpretar. No obstante, “es necesario reconocer que [...] engarzar unos textos con otros [...] implica integrar diversos discursos de manera [...] coherente [...]. [...] esta práctica [...] es [...] común [y] socialmente reconocida y prestigiada en la academia” (Castelló, 2002, p. 220).

En una línea de investigación muy semejante a la utilizada por Juana María Méndez, la escritura también ha sido objeto de estudio desde un enfoque sociocultural que incorpora las aportaciones de otros enfoques y en especial del sociocognitivo. En particular se ha estudiado cómo una determinada cultura institucional genera y reproduce representaciones, prácticas y usos de la escritura específicos, diferentes a los de otras instituciones (Carlino en Castelló, 2002, pp. 2-6).

Entre los integrantes permanentes de la universidad, maestros, investigadores y difusores de la producción escrita existen al menos ciertos acuerdos tácitos acerca de cómo, qué y para qué escribir como parte sustantiva del quehacer académico de la docencia, la formación e integración de los estudiantes en la vida académica y de la generación y difusión del conocimiento.

Las concepciones y prácticas de escritura dominantes en la universidad, se considera que son necesarias para lograr diferentes propósitos académicos y los profesores dan por hecho que los estudiantes las conocen y las aceptan, con independencia del semestre que cursan, su formación previa, su condición social y su identidad cultural.

Sin embargo, por su mismo origen sociocultural mientras para unos es relativamente fácil responder a las demandas de la universidad e incorporarse a la cultura académica, para otros constituye un obstáculo casi insuperable comprender las exigencias que le plantea la educación universitaria.

En relación con la manera como la cultura académica dominante divide a los estudiantes, elige a unos mientras margina a otros, Paula Carlino alude a “una práctica institucional del misterio”, que instrumentan y refuerzan los profesores con la falta de explicacio-

nes acerca de sus exigencias y expectativas y con su indiferencia ante el misterio que representa para los alumnos las convenciones académicas (Carlino en Castelló, 2002, pp. 4-5).

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA ESCRITURA

Para aprender a escribir

Las investigaciones sobre la composición escrita han producido muy diversos conocimientos que han cambiado y enriquecido nuestra comprensión al respecto. Además han contribuido a la fundamentación de diferentes enfoques y al diseño de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Las diversas aproximaciones conceptuales y propuestas didácticas varían en cuanto a la importancia que asignan a los diferentes elementos que intervienen en los procesos, aunque cada vez más se refuerza la tendencia de unificar principios y estrategias de enseñanza para promover el desarrollo de la escritura en los diferentes contextos educativos.

Las propuestas didácticas se han dirigido al estudiante, para que adquiera conocimientos que le permitan documentar sus propias ideas, lea como escritor y aprenda de manera espontánea diversas estrategias de composición escrita con la intención, asimismo, de convertirse en autor de sus propios textos.⁵

Se plantea, para promover el desarrollo de la escritura, empezar por favorecer la libre expresión de las ideas y experiencias personales de los estudiantes; permitir que ellos mismos elijan temas y géneros textuales hasta que adquieran seguridad en sus propias capacidades creativas y expresivas, después o a la par podrían ensayar la redacción de las diferentes clases de textos académicos.

⁵ Acerca del aprendizaje espontáneo, consúltese a Cassany (en Castelló, 2002, pp. 77-116) y Smith (1994, pp. 39-41).

Además se propone que utilicen la lengua escrita de manera funcional, y aprendan a escribir diferentes tipos de texto, para diferentes destinatarios y con distintos fines; textos para satisfacer las propias intenciones comunicativas, dirigidos a determinados lectores y en contextos reales (Serafini, 1991, en particular la tercera parte).

El estudiante universitario necesita reflexionar sobre cómo, qué y para qué escribe y reconocerse como autor de sus propios textos; analizar la importancia de utilizar recursos lingüísticos como la cohesión, la coherencia y la adecuación tanto para la escritura como para la revisión y la evaluación de los escritos, y comprender las diversas fases y tareas de los procesos de escritura de manera que las aplique de acuerdo con sus propias necesidades y criterios.

Propiciar el interés por pertenecer y participar en la comunidad de escritores de textos académicos y que el estudiante escriba con frecuencia textos propios en los que reconozca cómo sus ideas personales han adquirido consistencia conceptual, gracias a los conocimientos adquiridos por medio de la lectura y a los que ha generado a través de la misma escritura contribuye al proceso de construcción de su identidad como escritor universitario.⁶

El texto académico: objeto de enseñanza y de aprendizaje

Diversas propuestas se han centrado en la enseñanza de los diferentes géneros textuales y, en particular, se han dirigido a propiciar el aprendizaje de las diversas clases de textos académicos. El propósito es que los estudiantes aprendan el proceso que demanda la escritura de cada género discursivo de acuerdo con sus propias características y fines específicos.⁷

⁶ Sobre la formación del estudiante como autor y la escritura académica, véase en particular Creme y Lea (2000, caps. 1 y 7).

⁷ Una propuesta centrada en la enseñanza de los géneros académicos es la contenida en Gracida y Martínez (2007).

En la universidad se espera que los estudiantes escriban textos académicos, entre otros, ensayos, informes de investigación, registros de observación, narraciones, descripciones y, hacia el final de la licenciatura, proyectos y trabajos de tesis, no obstante que no exista acuerdo entre los docentes acerca de las características de estos géneros ni claridad sobre los criterios de evaluación que emplean.

Además escriben textos surgidos directamente de la lectura, como los resúmenes o los comentarios de textos, toman apuntes, registran datos e ideas y elaboran cuadros sinópticos o mapas conceptuales; sin embargo se plantea que escriban no sólo para aprender las asignaturas que estudian, sino para reconstruir las interpretaciones que tienen sobre determinada disciplina, apropiarse de diversos conocimientos y, a la vez, producir su propio discurso disciplinario.

Para elaborar los textos académicos, aparte de los conocimientos generales, lingüísticos y estratégicos, que se utilizan para la redacción, los estudiantes necesitan diferentes competencias académicas específicas: argumentar los planteamientos; aportar pruebas que validen las afirmaciones; vincular la teoría con los datos y las experiencias; utilizar un lenguaje objetivo y formal; documentar las opiniones personales; organizar e interpretar la información; resumir e integrar los planteamientos de las fuentes, entre otras.

Se propone que no sólo escriban para los maestros ni nada más para aprobar las asignaturas, sino que escriban textos académicos para comunicarse con diferentes lectores sobre temas significativos, tanto para ellos como escritores como para los destinatarios. Los profesores asesorarían a los estudiantes para que desarrollaran una conciencia retórica, de manera que pudieran reconocer la necesidad de la revisión para transformar los escritos dirigidos a sí mismos, en textos convincentes para la comunicación con destinatarios específicos.

El ensayo es un género textual apropiado para el desarrollo de la escritura académica; sin embargo, éste y los otros géneros de texto académico constituyen un tipo peculiar de escritos: son un medio anormal de comunicación, puesto que sólo en apariencia están dirigidos a determinado destinatario, sin que en realidad tengan fina-

lidades comunicativas, tanto por lo ajeno de los asuntos que tratan como por el lenguaje sofisticado, diferente al hablado, que se utiliza.

El estudiante escribe textos académicos sin que haya desarrollado el interés por la escritura ni adquirido seguridad para expresar sus propias ideas y experiencias. Escribe, por lo general, ensayos sin iniciativa propia, porque los maestros los solicitan de manera predominante. Sin embargo, es importante que, dentro de ciertos límites, elija temas y géneros, y se comprometa con el estudio de asuntos de su interés, así adquiriría un sentido de propiedad de los textos que escribe.

La escritura, la práctica docente y la integración curricular

El maestro puede promover el desarrollo de competencias para la escritura académica con base en principios y estrategias de enseñanza surgidos de enfoques, como el comunicativo, el psicocognitivo, el sociocognitivo y el sociocultural, que no obstante las diferencias son asimismo complementarios.

En primer término, la enseñanza está orientada a favorecer el aprendizaje de estrategias lingüísticas de composición y a la adquisición de conocimientos gramaticales. Se considera que el docente, sin ser especialista en enseñanza de la lengua, puede presentar modelos de las clases de texto que solicita y propiciar la reflexión sobre cómo se estructuran y cuál es la lógica del discurso.

También es importante favorecer la adquisición de conocimientos y del lenguaje especializado de la disciplina en que se ha formado y de la asignatura que imparte. Puede explicar el proceso que él sigue para comprender las fuentes que estudia y las tareas que realiza para la redacción de textos académicos, así como resolver ante los alumnos dificultades de ortografía, cohesión, coherencia y adecuación de frases, párrafos y unidades más amplias del texto.

En segundo término, es necesario que los profesores expliquen esas clases de texto, las cualidades de los trabajos solicitados y cómo

los alumnos podrían elaborarlos, qué esperan encontrar en ellos y con qué criterios serán evaluados. Se requiere la asesoría acerca de las tareas vinculadas con la escritura; la revisión y corrección los textos producidos. Que los estudiantes reconozcan la importancia de la constancia y del esfuerzo; de los borradores y de la revisión cuidadosa para lograr un texto coherente y claro que dé cuenta de ideas relevantes y argumentos consistentes.

Y, en tercer término, promover que los estudiantes compartan sus experiencias y representaciones en relación con la escritura. Si bien escribir es en buena parte un proceso solitario, la ayuda de los compañeros y del maestro es fundamental para, después, desempeñarse como un escritor autónomo. En el salón de clase, los estudiantes tienen oportunidades de reconocer y compartir dificultades y temores respecto a la redacción académica, en particular, y de elaborar, mediante el diálogo y la cooperación, soluciones provechosas para cada cual.⁸

Cada vez se estrecha más el vínculo entre investigación y didáctica: se realizan investigaciones en el mismo salón de clase que contribuyen a la comprensión de las significaciones que maestros y estudiantes asignan a la escritura y de los procesos de composición escrita realizados en ese contexto; investigaciones que, en consecuencia, aportan conocimientos para la formulación de principios y estrategias encaminados a propiciar que los estudiantes adquieran las competencias para la escritura académica que demanda la formación universitaria.

A partir del reconocimiento de la importancia de la escritura para la formación académica y profesional de los estudiantes, la in-

⁸ Para propuestas de enseñanza de la escritura de acuerdo con los enfoques psicolingüístico y cognitivo, principalmente, consúltese, entre otros, Cassany (1996) y Maqueo (2007). Para propuestas fundadas en el enfoque sociocognitivo, se pueden consultar, por ejemplo, los artículos citados en esta introducción de Anna Camps y de Montserrat Castelló, y en cuanto al enfoque sociocultural, véase la propuesta de Villalobos (2007). Una experiencia de trabajo con las representaciones de los estudiantes y la cooperación se encuentra en Pereira y Di Stefano (2007).

investigación y la enseñanza han expandido su presencia, de los salones de clase y algunas asignaturas, a la institución y el currículum universitarios.⁹

En esencia las preguntas a las que se ha intentado dar respuesta se refieren a la manera como maestros y estudiantes se relacionan con la escritura, al valor que le asignan; a la manera como los maestros la enseñan y evalúan; a los procesos que los alumnos realizan para escribir textos académicos; a las representaciones que unos y otros han construido y a los usos que le dan para conformar la cultura letrada particular de una institución de educación superior concreta.

En articulación con la investigación de la escritura en las universidades, se han instrumentado diferentes propuestas para introducir y desarrollar la enseñanza de la composición escrita en todas las asignaturas del currículum. Se plantea, de manera específica, dos propósitos: promover la escritura para que los estudiantes adquieran conocimientos de las disciplinas que estudian; es decir, escribir para aprender, y enseñar estrategias de composición escrita para que aprendan a utilizar el lenguaje académico y produzcan textos dentro de determinado campo de conocimiento; esto es, aprender a escribir textos académicos propios.

La pregunta ha sido, y cobra sentido sobre todo en las universidades en las que ni siquiera se ha intentado formular, cómo integrar la enseñanza de la escritura en el currículum. Tres son las estrategias que se han propuesto y ensayado: trabajar de manera coordinada el profesor de la asignatura y un profesor de redacción; preparar a los estudiantes más avanzados para que revisen los trabajos de sus compañeros, y crear departamentos de asesoría de los trabajos que solicitan los docentes. Las posibilidades son diversas.

En la UPN, como en otras universidades, son pocos los cursos que se imparten con el propósito de favorecer la reflexión, la práctica y el desarrollo de la escritura. Estrategias para la lectura y la

⁹ Respecto a las propuestas y experiencias de investigación y enseñanza de la escritura a través del currículum, véase también Carlino (2005).

composición escrita sólo son objeto de enseñanza y aprendizaje de asignaturas como: Comprensión y producción de textos, del segundo semestre de Psicología Educativa, Seminario de trabajos recepcionales y Análisis del discurso, ambas relacionadas con el trabajo de titulación que los estudiantes elaboran en los dos últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía.

Cuando impartimos estos cursos, al principio del semestre, aplicamos un cuestionario para conocer el sentido que los estudiantes han dado a la escritura a lo largo de su formación universitaria; el tipo de textos que han escrito; las dificultades a las que se han enfrentado para la redacción de los trabajos que solicitan los maestros, y la forma como proponen que sea evaluado el curso, entre otros asuntos. La finalidad de la información recabada ha sido adecuar los contenidos de aprendizaje y las estrategias didácticas a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

La presente investigación surge de la docencia, con el propósito de comprender las representaciones que los estudiantes han construido, individual y colectivamente, de sus propias prácticas de escritura y de su participación en la cultura académica propia del contexto universitario de la UPN, así como las que han elaborado respecto a la importancia que los maestros asignan a la escritura académica y a las estrategias que utilizan para favorecer su aprendizaje.

Las cuestiones a resolver fueron: ¿qué importancia le asignan los estudiantes a la escritura en la formación universitaria?; ¿qué procesos y tareas llevan a cabo para escribir los textos que les solicitan los maestros y cuáles son sus dificultades?; ¿cuáles son sus propuestas para fomentar el desarrollo de la escritura académica?, y ¿cuáles sus opiniones respecto a la importancia que le dan sus maestros a la escritura y acerca de cómo orientan el proceso de redacción; asesoran y revisan los trabajos?

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN¹⁰

Participantes y recursos de investigación

Para responder a estas cuestiones aplicamos un cuestionario de 12 preguntas abiertas organizadas de la siguiente manera:

- Las preguntas 1 y 2 aluden, respectivamente, a la importancia que los estudiantes dan a la escritura y a las aportaciones de la formación previa para leer y escribir en la universidad;
- las preguntas 3, 4 y 5 se refieren a sus opiniones respecto a la importancia que los maestros dan a la escritura, a sus orientaciones para realizar los trabajos y a las clases de texto que solicitan, respectivamente;
- la pregunta 6 es acerca de los usos que dan a los textos que escriben; la 7 sobre los procesos que utilizan para redactar, y la 8 sobre las dificultades que enfrentan;
- La 9 y la 10 apuntan, en este orden, a las tareas de asesoría y revisión que los docentes realizan para favorecer la producción escrita de los estudiantes, y
- las preguntas 11 y 12 fueron para conocer, la primera, las opiniones de los estudiantes respecto a cómo se relacionan afectivamente con la escritura y, la segunda, a las acciones que se podrían llevar a cabo en la UPN para impulsar la escritura académica (véase cuestionario en anexo).

Aplicamos el cuestionario a 39 estudiantes, 21 estudiaban el segundo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa y 18 el octavo de la Licenciatura en Pedagogía. Con este cuestionario, recabamos y analizamos un total de 468 respuestas, producto de multiplicar las de 39 estudiantes a las 12 preguntas. También incorporamos al análisis las respuestas de 22 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía al cuestionario aplicado

¹⁰ Sobre una estrategia semejante de investigación acerca de la lectura, véase Ramírez (2006).

para adecuar el programa de la asignatura, Análisis del discurso, impartida el semestre anterior.

En particular, la información incorporada al análisis se refiere a las respuestas que dieron los estudiantes de séptimo semestre a cuestiones semejantes a las preguntas 1, 6, 7, 8 y 11 del cuestionario (estas preguntas las escribimos en cursivas debajo de la correspondiente en el cuestionario anexo). En total analizamos 578 respuestas: 252 de los 21 estudiantes de segundo semestre de psicología, 216 de los estudiantes de octavo, más 110 de los de séptimo de Pedagogía.

Fase de organización de la información

Después de transcribir las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios, la primera tarea consistió en identificar el sentido general de cada una de ellas y con base en las similitudes formar diversos agrupamientos. Así obtuvimos una primera clasificación de los diferentes grupos de respuesta, cada uno conformado de acuerdo con la similitud del asunto principal al que hacían referencia.

La segunda fue analizar los asuntos secundarios a los que aludían, identificar, de nueva cuenta, las semejanzas y formar las categorías de respuesta pertenecientes a cada agrupamiento. La clasificación de las respuestas dentro del agrupamiento y la categoría correspondientes se realizó con base en criterios surgidos del mismo análisis, y después de varios intentos hasta lograr que cada respuesta ocupara un lugar junto con las que compartía sentidos semejantes.

Todas las respuestas fueron incluidas en la clasificación y en el análisis aun cuando algunas tenían un carácter tan peculiar, que dificultó su incorporación a algún agrupamiento o categoría e interpretar su sentido general.

Falta de relación con las preguntas, singularidad de las opiniones en comparación con las similitudes halladas en otros puntos de vista sobre un mismo asunto, planteamientos abstractos e incoherentes que dificultaron el análisis fueron las características de

estas respuestas que no obstante su singularidad fueron incluidas porque contribuyen también al conocimiento de la heterogeneidad de ideas de los estudiantes en torno a los asuntos relacionados con la composición escrita.

Fase de análisis

Esta fase consistió en poner en práctica diferentes principios del análisis del discurso para interpretar las respuestas, las diferentes categorías y los agrupamientos conformados. De esta manera caracterizamos tanto las representaciones individuales como grupales y colectivas que los estudiantes pusieron de manifiesto por medio del lenguaje escrito respecto al tema, en relación con la escritura, planteado en cada cuestión.

Entendemos por discurso la continuidad de enunciados que las personas expresan para lograr ciertos propósitos comunicativos, de acuerdo con un contexto y unos interlocutores determinados. En la comunicación directa y presencial el discurso se basa en el lenguaje verbal y no verbal; para la comunicación diferida se utiliza el lenguaje escrito caracterizado por incluir elementos del contexto y satisfacer condiciones mínimas de coherencia y claridad a fin de que el texto cumpla las intenciones comunicativas por las que fue escrito (Cortés y Camacho, 2003, pp. 20-21; Dijk, 2000, pp. 22-45).

Los estudiantes respondieron por escrito a preguntas escritas. Analizamos de manera diferente los discursos porque entre ellos no existe la uniformidad y, en cambio, cada uno posee propiedades específicas que los diferencian unos de otros, aunque sea posible identificar en algunos de ellos ciertas similitudes, ya sea en la forma, en el contenido o en ambos; incluso, en ocasiones, podemos hallar los mismos términos.

Analizamos discursos que varían en cuanto a su dimensión. Algunas respuestas consisten en unas cuantas palabras o en un enunciado y otras llegan a desarrollarse hasta en dos o tres párrafos.

También varían en cuanto a la corrección gramatical, la cohesión, coherencia y adecuación lingüística expresadas y a los asuntos a los que hacen referencia para responder a las diferentes cuestiones.

No hay un modelo de discurso al cual se le puedan aplicar siempre de la misma manera reglas de análisis preestablecidas. El discurso es una realidad, no una abstracción, lingüística concreta presente cuando una persona habla sobre algún tema, o bien cuando el pensamiento se materializa en un texto escrito. El análisis de esta realidad, de los discursos escritos por los estudiantes, nos permitió un acercamiento a sus representaciones en torno a la escritura, mismas que originaron los diversos discursos particulares (Cantero y Arriba, 1997, p. 10).

Mediante el análisis tratamos de responder a preguntas como las siguientes, en cuanto al contenido: ¿a qué se refiere la respuesta de manera explícita y de manera tácita?; ¿a quién alude?; ¿se refiere a asuntos reales y concretos o a abstractos y confusos?; ¿cuáles planteamientos carecen de validez o son omitidos?; ¿cuál es el sentido de la respuesta y por qué respondió así?; ¿cuáles atributos, positivos y negativos, asignan a las personas y a las cosas?

En cuanto a la forma: ¿cuáles son los lugares comunes y las redundancias?; ¿las figuras retóricas empleadas (metáforas, comparaciones, sinédoques, hipérboles)?; ¿cuáles son los pronombres, las palabras comodín y los significados de ciertas palabras empleados?; ¿el orden de presentación de los asuntos y la sintaxis de los enunciados?, entre otras (Cantero y Arriba, 1997, pp. 106-165; Prieto, 1999, pp. 49-105).¹¹

Pasamos así de la interpretación de la forma a la del contenido, y viceversa, del análisis del significado con que se usó una palabra, al del sentido de la respuesta en relación con un posible contexto; o bien interpretamos las repeticiones e inferimos los posibles referentes omitidos, porque como plantean Luis Cortés y María Matilde Camacho (2003, p. 59): “[...] el orden es arbitrario [...] porque cuando se estudia un nivel, se hace, generalmente, a partir de otros

¹¹ Para el análisis de los recursos retóricos nos basamos, en particular en Galindo *et al.* (1997, cap. 3).

[...]; por eso podemos hablar de niveles, pero [...] integrados y plasmados en el discurso como producto”¹²

Las respuestas fueron diferentes en cuanto a la claridad, coherencia y solidez de los planteamientos: las hubo tan amplias y explicativas que nuestra tarea de interpretación se redujo al mínimo, sin embargo, en el otro extremo, también recabamos otras en las que la falta de claridad y de argumentos nos llevó a formular ciertas hipótesis sobre sus posibles significados. Para la comprensión de las respuestas utilizamos diferentes explicaciones conceptuales de la escritura y nuestros mismos conocimientos del contexto universitario.

En el análisis también identificamos diferentes dificultades gramaticales y ortográficas, ausencia de normatividad en el empleo de signos de puntuación y en el uso de acentos, faltas en la escritura correcta de las palabras, uso de abreviaturas y signos para la comunicación rápida (x q, en lugar de por qué; dific, por dificultades; + o -, por más o menos; entre otros). Sin embargo, no documentamos estas limitaciones de los estudiantes, sino las solucionamos para facilitar la lectura, la comprensión cabal del sentido de la respuesta.

Asimismo obtuvimos informaciones en cuanto a los procesos de escritura y, como veremos en el apartado correspondiente, nos encontramos con una gran heterogeneidad de respuestas. Algunas ilustran las fases del proceso cognitivo de escritura; sin embargo, las diferencias de los estudiantes respecto a sus habilidades, antecedentes formativos y la importancia que asignan a la redacción multiplican las posibilidades, la diversidad de tareas, subprocesos y procesos que en conjunto llevan a cabo para escribir.

Como en las investigaciones de Juana María Méndez y Paula Carlino, también identificamos representaciones de los estudiantes respecto a las prácticas de la escritura académica, a las demandas y expectativas de los docentes y al valor que la asignan a la composición escrita.

¹² Además de las fuentes citadas en este apartado, para la fase de análisis recurrimos a Vidal (1994).

A diferencia de las investigaciones citadas, la nuestra consistió en la aplicación de un cuestionario; no hicimos observaciones ni analizamos textos académicos. A cambio analizamos los discursos de los estudiantes para compartir sus representaciones acerca de cómo ellos mismos y los maestros potenciamos o restringimos las contribuciones de la composición escrita para la formación universitaria.

El conocimiento de los pensamientos de los estudiantes podría ser un punto de partida para la discusión respecto a la integración sustancial de la escritura en el currículum universitario y para la formulación de estrategias concretas dirigidas al desarrollo de competencias de composición escrita que favorezcan su formación universitaria, como escritores de textos académicos y como participantes de la cultura escrita.

El presente trabajo está conformado por cinco capítulos en los que se alteran las opiniones de los estudiantes sobre diferentes asuntos y las que se refieren de modo específico a representaciones y prácticas de los docentes en relación con la escritura. El orden de los capítulos y de los apartados que los integran corresponde a la secuencia de las preguntas del cuestionario.

Así, en el primer capítulo, analizamos las respuestas de los estudiantes que se refieren a la importancia de la escritura en su formación y a las contribuciones de la educación previa para la comprensión y composición de textos académicos en la universidad.

En el segundo, expresan sus ideas respecto a la importancia que sus maestros asignan a la escritura y a sus expectativas y criterios para orientarlos acerca de los trabajos que les solicitan; también sobre las clases de texto que necesitan escribir para cumplir con las demandas de los profesores.

En relación con los usos que dan a sus trabajos; los procesos y las dificultades para escribir son las opiniones de los estudiantes que analizamos en el capítulo tercero.

Las respuestas acerca de cómo los maestros asesoran la escritura y cómo revisan los trabajos que solicitan son objeto de análisis en el capítulo cuarto.

En el último capítulo, en el quinto, analizamos sus expresiones escritas en relación con sus afectos hacia la escritura de diversas clases de texto y con sus sugerencias y propuestas para favorecer que los estudiantes universitarios desarrollen competencias de escritura académica.

Los capítulos están conformados por apartados y subapartados que se refieren a los agrupamientos y categorías, respectivamente, en que clasificamos las respuestas de los tres grupos de estudiantes a cada pregunta. Con la letra A designamos las respuestas de los que cursaban el segundo semestre de Psicología; con la B las de quienes estudiaban el octavo de Pedagogía, y con la C las del grupo de séptimo semestre también de Pedagogía. El número junto a la letra indica el cuestionario al que pertenece la respuesta objeto de análisis.

I. ESCRITURA Y FORMACIÓN ACADÉMICAS

Al aprender a leer y escribir como un poeta o un científico [...] aprenden las convenciones de la poesía y el discurso de la ciencia [...]. Pasan a formar parte del grupo cuya cultura escrita estudian, de modo que su pensamiento se convierte en una actividad no menos social que intelectual.

Margaret Meek

LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA Y LAS CONTRIBUCIONES DE LA FORMACIÓN PREVIA

Los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa han desarrollado diversas prácticas e ideas respecto a la escritura; saben que escribir es útil, entre otras cosas, para tomar apuntes, exponer un tema, cumplir con la entrega de un trabajo y obtener una calificación. Sin embargo, más allá de estos beneficios inmediatos ¿de qué manera las experiencias y la vida escolar han contribuido a formar una conciencia de la relevancia de la escritura en el proceso de formación?

La importancia de la producción de textos en la formación académica anterior y durante los estudios universitarios es, como veremos, reconocida o cuestionada por los estudiantes de diversas

maneras. En particular, para conocer sus opiniones al respecto preguntamos a los de segundo y octavo semestre: *Pregunta 1. ¿Cuál ha sido la importancia que ha tenido la producción de textos en tu formación académica anterior y durante tus estudios en la universidad?*, mientras que para los de séptimo la consigna fue: Explica la importancia que ha tenido la producción de textos en tu formación académica.

Antecedentes académicos y formación universitaria

Tan importante antes como ahora

La producción de textos no sólo ha sido importante para A7, puesto que el calificativo que utiliza y el cuestionamiento que plantea después, hacen pensar que para él la escritura tiene un significado especial; contestó: “Ha sido de vital importancia ya que mediante estos conocimientos previos, considero no tener problemas graves para redactar y elaborar los trabajos solicitados en la escuela. Actualmente he notado que en la universidad algunos maestros no toman en cuenta la elaboración del texto sino sólo se basan en sus criterios y considero debería ser muy importante recibir orientación en este rubro desde los primeros semestres ya que son el pilar para el resto de la carrera, y de esta manera elaborar tesis claras y concisas”.¹

Producir textos durante la formación previa genera conocimientos que son útiles para escribir en la universidad. Aunque no hay concordancia entre “la elaboración del texto” y “son el pilar”, se entiende que la orientación sobre la producción de textos desde los primeros semestres es fundamental para el desenvolvimiento en los siguientes y para culminar los estudios con una tesis que responda a determinadas características. De ahí el reclamo a ciertos maes-

¹ Acerca de los planteamientos curriculares y de las estrategias de profesores y estudiantes para elaborar los trabajos de titulación, así como las dificultades de diverso orden que se enfrentan véase la investigación de Calvo López (2010).

tros que al parecer no perciben esta dimensión de la escritura, pues “sólo se basan en sus criterios”.

También A15 alude a la importancia de la producción de textos antes de su ingreso, pero sólo como de paso para abundar en la escritura universitaria; expresó: “La importancia que le he dado a la formación de textos académicos consiste en que me ayuda a ordenar, sustentar y crear de manera coherente textos que contienen ideas de diferentes autores, para poder comprenderlos mejor, y en este momento en la elaboración de mi tesina.

“Desde mi bachillerato fue muy importante comenzar con la elaboración de textos aunque varía la forma o estructura que cada profesor quiere o pretende que se realice. En la universidad no es la excepción pues se incrementa considerablemente la producción de textos. Creo que el único problema es que cuando los trabajos se hacen en equipo no se logra que todos los participantes expresen sus ideas y con ello construyan el texto”.

En vez de “[...] a la formación de textos académicos”, quizá A15 quiso decir “la formación para la escritura de textos académicos”, pues así se entiende mejor que dicha formación le ayude a elaborar textos en los que expresa sus puntos de vista sustentados con base en la lectura de diferentes autores; por eso ha sido importante esa formación: porque le ha permitido crear textos con las características propias de los trabajos académicos, como las tesinas. Desde el nivel anterior era importante, y en la universidad al parecer más por la elevada demanda de trabajos escritos.

Coincide con A7 en señalar que los textos se elaboran de acuerdo con los criterios de cada maestro, pero no alude a la necesidad de una orientación más amplia, sino a la dificultad de trabajar en grupo para la expresión de las propias ideas y la colaboración equitativa.

A partir del ingreso a la universidad se advierte la importancia de la formación anterior, aunque no se aluda directamente a ella, como en la respuesta de A20: “Importante ya que me ha permitido redactar bien mis trabajos y sobre todo ayudarme a mejorar la ortografía, sobre todo ahora que estoy en la universidad”. A diferencia

de A15 que se refiere a características importantes del proceso de escritura como el orden, la sustentación y la coherencia, A20 fundamenta la importancia de la formación previa en su contribución a una tarea tan abstracta como “redactar bien”, y sobre todo a un aspecto tan específico como “mejorar la ortografía”.

La producción de textos en los niveles previos, de acuerdo con las respuestas anteriores aporta conocimientos y experiencias para escribir textos académicos en la universidad. A7 y A15, aun cuando apenas cursan el segundo semestre, parecen tener conciencia de la relevancia de la escritura para toda la carrera y, en particular, para la elaboración de un documento que al menos formalmente empezarán a elaborar a partir de los dos últimos semestres: una tesis o una tesina.

Ahora un poco mejor

En comparación con la formación previa, A3 y A12 valoran sus avances en la universidad. A3 planteó: “Creo que no se le ha dado como debería ya que mis textos no han tenido una fundamentación teórica de acuerdo con los temas que estudiamos, pero a comparación con los de prepa sí han mejorado”. A3 no reconoce como propia la baja estimación dada a la escritura; pero sí que sus textos no posean la sustentación correspondiente; no obstante identifica la mejoría en relación con los que escribía antes de ingresar a la universidad.

Asimismo, A12 compara su anterior ignorancia para redactar y la falta de calidad de sus textos, con la relativa facilidad adquirida al cursar actualmente una de las asignaturas del currículum universitario; declaró: “Antes no sabía cómo redactar y normalmente mis trabajos no tenían calidad, en este segundo semestre llevo la asignatura de Comprensión y producción de textos y se me facilita un poco más porque vemos las estructuras de las distintas redacciones”.

Antecedentes sin relevancia

Varios estudiantes plantearon la poca o nula importancia que tenía la producción de textos en su formación anterior y a la vez reconocieron la que cobra en la educación superior y en la formación de la identidad del estudiante universitario.

No fue sino hasta su ingreso a la universidad que A8 cayó en la cuenta de la importancia de la escritura para conservar su condición de estudiante, así como de la insuficiencia de la formación previa; respondió: “Al entrar a la universidad, me di cuenta que producir textos es uno de los requisitos más importantes para permanecer en ella, sin embargo, la formación académica anterior sólo me proporcionó bases que no han sido suficientes para redactar un trabajo excelente”.

Tampoco para A10 la escritura fue relevante ni suficiente a lo largo de su formación anterior. Ahora enfrenta diversas dificultades, sobre todo porque en la universidad necesita leer y producir textos especializados; explicó: “La producción de textos antes de mi ingreso a la universidad no fue relevante ya que nunca me pidieron que tuvieran un formato concreto o más aun, me los pedían muy esporádicamente, ahora que estoy en la universidad me ha costado mucho trabajo producir y comprender textos ya que como no estaba acostumbrada a textos especializados ahora para producirlos tengo que leer y releer para no encontrar que repito palabras o que mis ideas no llevan mucha coherencia entre sí, lo importante es que cada día trato de aprender cosas para mejorar mi redacción”.

La producción de textos fue irrelevante y la formación insuficiente; en la universidad es necesario redactar textos con cierta calidad, esforzarse, aprender estrategias y salvar los obstáculos para no sólo permanecer en la universidad sino para participar activamente en la cultura escrita. La misma universidad ofrece oportunidades para ver de otra manera las relaciones que se pueden establecer con la escritura, la lectura y los textos.

La escritura adquirió un nuevo significado y cierta importancia aunque sea sólo por su contribución a la comprensión de los textos,

como se desprende de la respuesta de B9: “Han sido de gran importancia en lo que respecta a la universidad, ya que anteriormente los textos que elaboraba no eran de gran importancia y no los tomaba muy en serio. Al elaborar textos en la universidad he ido aprendiendo a analizar textos y a razonar más sobre lo que se lee”.

Producción de textos y estudios universitarios

Para señalar la importancia que la producción de textos ha tenido en su formación, no todos los estudiantes aluden a los niveles educativos anteriores al de la universidad. Se refieren específicamente a la educación superior de diversos modos; utilizan términos como carrera, profesionista, formación, práctica, entre otros, para explicar la relevancia de escribir en la universidad.

El vínculo lectura-redacción

La escritura tiene importancia por sí misma, sin embargo el enlace entre los procesos de comprensión y de producción de textos adquiere un significado singular en relación con la formación universitaria. En la universidad, puede ser que desde los primeros semestres de la carrera, se enriquece el lenguaje que se utiliza para escribir de manera más formal.

Ni a la lectura ni a un determinado tipo de texto se refiere A4, empero podemos inferir que asocia la producción de textos con ciertas aportaciones de la lectura y la escritura de textos con fines formativos; es decir de textos académicos, escribió: “Ha sido importante en cuanto a la riqueza del lenguaje que vamos adquiriendo durante toda la carrera, ya que vamos acrecentando nuestro nivel lingüístico y comenzamos a plasmarlo de una forma más formal en forma escrita, lo último de gran importancia a estas alturas de nuestra formación como profesionistas”.

La universidad es el contexto donde se ofrecen oportunidades formativas para aprender estrategias de lectura y de escritura y re-

conocer su importancia en diversos ámbitos. B4 se refiere en primer término al campo laboral, después a la formación adquirida en la universidad de la siguiente manera: “La producción de textos en lo que a mi formación laboral y académica se refiere, ha sido muy importante pues aunque mi perfil está dedicado principalmente en el entrenamiento o la preparación deportiva de los pequeños y tomando en cuenta que las actividades se desarrollan fuera del salón de clases la mayor parte del tiempo, es de vital importancia saber redactar diferentes tipos de documentos como lo es el plan anual con el que se trabajará durante el ciclo escolar, basado en los planes y programas de la SEP.

“Por lo que toca a mi estancia dentro de la universidad, hago mención he tenido la oportunidad de ir corrigiendo las fallas que tengo para la redacción y al mismo tiempo he ido enriqueciendo y puliendo mi vocabulario, en base al análisis de los textos y a la bibliografía que he tenido la oportunidad de consultar por recomendación de la mayoría de los profesores con los que he tenido la oportunidad de trabajar en los diferentes semestres, tratando de prepararme lo mejor posible con miras a la elaboración de tesis”.

Con la formación universitaria los estudiantes enriquecen el lenguaje y aprenden a escribir textos más formales. B4 alude, con gerundios, a la manera continua y paulatina de superar sus dificultades de redacción y de mejorar su lenguaje; se refiere además, en un tono de armonía, a las recomendaciones de los maestros y a la preparación para la elaboración del trabajo de tesis.

La formación contribuye a mejorar los procesos de comprensión y de producción de textos, pero también el camino inverso es provechoso, como señala A5: “Es muy indispensable en la formación pues me ayuda a comprender, analizar y mejorar en la comprensión de los mismos en la universidad creo que son mucho más necesario”. En la respuesta de A5, no hay concordancia entre “son” y “más necesario” ni referencia a la producción y a los textos, sin embargo entendemos que la escritura ayuda a comprender y a analizar los textos más necesarios en la formación universitaria.

En términos muy semejantes, y más explícitos, se expresó C10 para fundamentar la importancia de la producción de textos en el vínculo escritura lectura; planteó: “La producción de textos dentro de mi formación ha sido de suma importancia, pues he podido mejorar mi redacción, mi lectura y el análisis de información que reúno, también me ha forzado a mejorar mi habilidad para recopilar y buscar bibliografía”.

Con la práctica C10 ha mejorado la “redacción” y, como A5, la lectura; además la escritura ha propiciado que adquiera conciencia de la necesidad de desarrollar ciertas habilidades como las de recopilar y elegir los materiales de lectura.

A la articulación lectura-escritura, C21 vinculó el carácter fundamental de los textos en la formación, tanto de los que se leen como de los que se escriben: “Bueno, en principio, mi formación académica, no se pude entender sin aquellos, toda vez que han sido elementos sine qua non, para la misma, pues es a través de ellos, que se plasma y se asimila, buena parte del conocimiento que se me ha presentado en las aulas, se puede afirmar, que en general, casi todos mis cursos concluían e incluían un trabajo escrito como parte importante de la evaluación, y era un síntoma o señal, evidente, del aprovechamiento de los mismos”.

Escritura y perfil profesional

A la relevancia de la producción de textos durante su formación y en relación con el perfil de las “pedagogas” se refirió C16: “Considero que la producción de textos durante mi formación académica es significativa para mí porque en la mayoría de las materias elaboré textos, aunque no fue fácil ya que me topé con ciertas dificultades, pero considero muy importante como Pedagogas sepamos elaborar textos”.

Sin mayor explicación, como C16, acerca de por qué es importante la escritura para el pedagogo, de manera reiterativa B18 planteó: “Muy importante ya que es importante sabernos expresar correctamente con la escritura, ya que un pedagogo debe ser ejemplo de una buena redacción”.

De una manera más general, es decir sin mencionar al pedagogo, B10 explicó la importancia, durante la formación profesional, de la escritura para expresar y dar cuenta de las propias ideas: “La producción de textos durante mi formación como profesionista, ha sido de vital importancia, debido a que mediante el desarrollo de estos he logrado plasmar mis ideas y puntos de vista que yo tengo acerca de las cosas y situaciones que se desarrollan alrededor de mí.

“Los textos y elaboración de los mismos, nos permiten desarrollar competencias, y al mismo tiempo nos permiten por medio de ellos transmitir mensajes a las demás personas. Así mismo mediante los textos que elaboramos, se puede dejar en claro qué es lo que queremos y hacia dónde queremos llegar”.

Aportaciones de la práctica

La práctica de la escritura es útil para mejorar el mismo proceso de producción de textos; es un medio para la expresión de ideas propias y la comunicación; además se vincula con la lectura para el aprendizaje de los contenidos de las diversas asignaturas en el marco de la formación y de la vida universitarias.

Aunque A18, al principio, no indicó la relación entre la importancia de la producción de textos y la necesidad de utilizar “varias técnicas”, después sí aclaró en qué radica el valor de la escritura; respondió: “Pues para mí ha sido importante ya que a lo largo de mis estudios he necesitado de varias técnicas para realizar trabajos que me han sido solicitados, así como: redactar cuentos, poemas y ensayos entre otros. Entonces para mí ha sido muy importante la producción de textos para saber utilizar las técnicas más factibles y realizar mis trabajos”.

B1, un estudiante de octavo semestre, reconoció la falta de desarrollo de competencias para la escritura y a la vez la importancia de la producción de textos en la formación, aunque el avance sea paulatino; expresó: “Me ha ayudado a mejorar un poco mi redacción aunque me falta mucho más e ir plasmando poco a poco mis ideas por eso ha tenido una gran importancia en mi formación”.

También a la práctica de producir textos y a la formación A19 atribuye sus avances; contestó: “Considero que ha sido de gran importancia, además de ir mejorando la producción de textos mediante la práctica, también conforme avanzo en mi formación académica me es fácil, realizarlos”.

“A lo largo de los estudios”, “ir plasmando poco a poco”, “conforme avanzo”, son expresiones que remiten a la continuidad de la práctica de la escritura. B13 utilizó una expresión semejante para responder en ese mismo sentido: “La importancia de la creación de textos durante la universidad ha sido importante para el desarrollo de la habilidad argumentativa”.

La producción de textos durante la formación universitaria tiene beneficios para la misma escritura: ayuda a mejorarla y a que sea más fácil, a saber emplear ciertas técnicas y a argumentar. Estos y otros aspectos son favorecidos con la práctica, además los mismos textos escritos muestran los conocimientos adquiridos, como planteó A14: “La producción de textos en mi vida académica ha sido de gran utilidad, pues a lo largo de los años he aprendido a modificar ortografía y redacción, estos trabajos nos permiten también analizar qué tanto captamos e indagamos en el tema”.

En los trabajos podemos reconocer lo que hemos captado de un determinado tema; por medio de la escritura materializamos y comunicamos los conocimientos aprendidos. Los textos nos permiten observar los logros propios y las limitaciones, en todo caso el aprendizaje alcanzado, este es el sentido de la respuesta de B17: “Ha sido de gran importancia puesto que en los textos que he elaborado a lo largo de la carrera de alguna manera se ve reflejado lo que he aprendido en las diversas asignaturas”.

Los textos reflejan el aprendizaje, pero el énfasis de la respuesta de B11 está dado a la función comunicativa, pues opinó: “La importancia de la escritura durante mi desarrollo universitario es fundamental porque mediante ella puedes comunicar la construcción de los aprendizajes obtenidos en el aula”. En la universidad, no es suficiente que la escritura sea útil para uno mismo, es importante,

además, que sea empleada como un medio de comunicación con los compañeros y, principalmente, con el maestro”.

De manera un tanto incoherente, C20 declaró: “La producción de textos para mi formación académica ha sido para hacer un buen uso de lo que deseo transmitir además se ha creado mi propio estilo de escribir”. Resulta difícil interpretar la respuesta de C20, a qué se refieren las expresiones “un buen uso” y “propio estilo”. No obstante, en la manifestación de una intención comunicativa, “lo que deseo transmitir”, y en la búsqueda de originalidad, “mi propio estilo de escribir”, podemos identificar las razones por las cuales considera importante la producción de textos durante la formación académica.

Las diversas funciones de la escritura

Sin vincular a la producción de textos con el perfil profesional o con la formación universitaria, encontramos diferentes respuestas sobre la importancia de la escritura por sí misma.

Aportaciones al aprendizaje gramatical y de los géneros textuales

La producción de textos cumple diferentes funciones, entre ellas, la de contribuir al aprendizaje de diferentes asuntos gramaticales de la lengua escrita, como son la ortografía, la sintaxis, el léxico, la cohesión y la coherencia. En la producción de un nuevo texto, A16 y B2 identifican un avance, una mejoría en el uso del lenguaje.

Casi en los mismos términos plantearon respectivamente: “Es muy importante ya que me ha ayudado a mejorar mi escritura y un poco a mi ortografía. En la utilización de más palabras y en cómo emplearlas. El desarrollo de la escritura”, y “Pues su importancia está en que me ha ayudado a mejorar mi redacción, ortografía y coherencia discursiva”.

Con la práctica, poco a poco, mejora la escritura; descubrimos soluciones que nos permiten superar las dificultades a las que nos enfrentamos cada vez que redactamos un texto, a la vez que surgen

nuevos problemas a los cuales necesitamos dar una solución original. En particular, logramos avances en relación con la ortografía, el léxico y la coherencia, pero también en varias otras dimensiones y, en general, en la escritura misma.

La práctica de elaborar diversos textos, según C13: “Ha tenido una gran importancia debido a que mediante la elaboración de distintos textos, se analiza y se toma una postura ante uno u otro autor, así mismo se desarrolla mejor la habilidad de redacción, gramática y ortografía”.

Por medio de la práctica de la escritura aprendemos a elaborar diferentes clases de texto y, en especial, los textos académicos que se caracterizan porque en ellos el autor expresa su propia “postura” de manera documentada, con base en la lectura de diversas fuentes y en los planteamientos de determinados autores. Además desarrollamos competencias para escribir con propiedad gramatical y ortográfica.

A la necesidad de aprender estas características y a la originalidad se refirió C2 al plantear: “La importancia de hacer escritos o cualquier tipo de texto que implique la escritura es saber cómo manejar correctamente la escritura e ir aprendiendo cuáles son las características que deben de tener los textos que se requieren, además de darle un sentido propio a lo que plasmamos en el papel”.

La escritura es importante porque obtenemos conocimientos y experiencias que nos permiten mejorar el mismo proceso de producción de textos; también porque aprendemos a escribir de acuerdo con las cualidades de cada clase de texto y a producir sentidos que “plasmamos en el papel”.

Aportaciones cognitivas

En relación con las aportaciones cognitivas de la producción de textos, los estudiantes se refieren a las ideas y a la reflexión o bien utilizan los términos conocimientos, aprendizaje o comprensión. Como C2, A6 utilizó un término “comodín” para referirse a una de las funciones cognitivas de la escritura; respondió: “El poder mane-

jar mejor las ideas, llevar un seguimiento en las reglas que se implementan para escribir un texto”.

El verbo “manejar” forma parte del lenguaje que se utiliza comúnmente en el ámbito académico para referirse a muy diversas actividades; por ejemplo, se dice “El profesor ‘maneja’ (en vez de *conoce*) muy bien la materia”; “esas ideas se ‘manejaron’ (en vez de *se estudiaron* o *se expusieron*) la clase anterior”, y yo aprendí a “manejar” (en lugar de *utilizar* o *emplear*) los signos de puntuación”.

Con otras palabras, A6 manifestó un planteamiento similar al expresado por B7: “Considero que es de suma importancia ya que a partir de producir textos es como podemos ayudarnos a ordenar nuestras ideas”. El proceso es recurrente, para escribir un texto requerimos utilizar ciertas reglas y organizar las ideas, pero por la misma escritura aprendemos estas tareas.

Aprendemos a organizar las ideas, aunque “manejar mejor las ideas” también puede significar “generar ideas apropiadas respecto a un tema” o “conocer mejor ciertos conceptos para argumentar ciertas ideas”. La producción de textos además propicia la reflexión acerca de los temas sobre los cuales escribimos, como planteó A21: “Me ha ayudado en el sentido de que así puedo yo reflexionar acerca de un tema en específico o a su vez elaborar uno y de ahí a desarrollarlo”.

Comprender es la función cognitiva que destacó A17: “Me ha ayudado a comprender de una mejor manera los textos, así como a redactarlos”. En relación con la lectura y la escritura los procesos son asimismo recurrentes: a la comprensión de los textos contribuye la escritura, y para escribir, sobre todo trabajos académicos, se requiere leer.

Al igual que B11 y B17 (véase supra pág. 50), C5 y C6 se refirieron a la escritura como un medio de expresión del aprendizaje. Primero C5 alude al reforzamiento, articulación y adquisición de los conocimientos, después a los textos y al aprendizaje; explicó: “Ha sido importante porque a través de la investigación de los temas, he ido reforzando y ligando los conocimientos adquiridos en

clase y a través de los textos he podido expresar mi aprendizaje en las diferentes materias”.

El proceso parece desarrollarse en dos etapas: la de consolidación del conocimiento adquirido, y la de expresión del aprendizaje por medio de los textos, o, de manera más precisa, de la producción de textos. La escritura no participa en la construcción del conocimiento, pero es la manera como C5 puede manifestar el aprendizaje.

En la respuesta de C6 podemos identificar un razonamiento similar, no obstante que en la segunda parte de la respuesta se refiere a otra función de la escritura; consideró: “Es la manera en que he podido concretar cada uno de los contenidos que he visto en cada materia, funcionan como la síntesis de lo que he aprendido y que no sólo me sirven para la materia, sino que he podido mejorarlos con ayuda de otras técnicas para una mejor comprensión del tema”.

Los conocimientos sobre los contenidos de las asignaturas fragan en el texto escrito y es posible entonces confirmar cuáles se poseen realmente. Los textos “funcionan como una síntesis” para aquilatar el aprendizaje, pero además son la base para nuevas producciones que contribuyan a “una mejor comprensión del tema”.

De la práctica escasa y las aportaciones limitadas a las múltiples funciones

Con la referencia a la poca práctica y a una tergiversación del sentido de la escritura A9 subestimó más que las contribuciones de la producción de textos la formación que ha tenido al respecto; manifestó: “Durante mi trayectoria estudiantil no he tenido mucha tarea respecto a una producción de textos, más bien ha sido leer y transcribir las lecturas sin entenderlas y eso para mí no es una producción de textos”.

Durante su breve trayectoria en la universidad, estudiaba el segundo semestre, A9 había tenido pocas oportunidades de practicar la producción de textos; C22 tampoco escribía con frecuencia no obstante que cursaba el séptimo semestre, pues contestó: “Por

lo regular son pocas las veces que lo hago sobre todo la creación o formación de un ensayo”.

Para A9 el sentido de la escritura no es la transcripción de textos que no se entienden; la transcripción es una tarea frecuente, pero no la elaboración de trabajos. De manera complementaria, C22 plantea que escribe poco, pero no se refiere a la reproducción de un texto sino a la redacción de un texto académico como es el ensayo.

El estudiante, con el limitado propósito de demostrar al maestro que leyó determinado documento repite fragmentos textuales, explica con sus palabras los planteamientos del autor, elabora resúmenes o comentarios. Para elaborar un texto académico, sin embargo, el estudiante interviene de una manera mucho más comprometida y plena con sus propios intereses, ideas y conocimientos; toma decisiones y resuelve problemas, entre otras varias posibilidades.

En el primer caso la escritura depende en buena parte del texto de referencia a leer; en cambio la escritura de un texto académico obedece a las ideas documentadas del estudiante, quien como autor integra los planteamientos propios y los que provienen de la lectura, y se apropia y utiliza diversos argumentos de las fuentes para sustentar sus propios puntos de vista.

Resulta difícil establecer a qué tipo de tarea y trabajos escolares aluden A2 y A11 respectivamente, pero coinciden en que la producción de textos ha sido de ayuda; A2 señaló: “Muy importante, debido a que me ha ayudado a hacer mi tarea”, mientras que A11 escribió: “Gracias a la producción de textos me ha ayudado a poder hacer mis trabajos escolares con gran facilidad”.

Identifican una aportación, producir textos ayuda, facilita; además con la práctica es posible mejorar, en este sentido se pronunció C15: “Ha sido importante porque entre más trabajos se realizan se tiene la oportunidad de ir mejorando esta actividad”. Escribir parece ser sólo útil para el mismo fin general: escribir.

Cuando no son escasas las oportunidades para producir textos académicos, son limitados los fines, incluso si se trata de la escritura de un documento tan importante como la tesis. C17 consideró que

su experiencia como escritor de textos académicos se concreta en un solo fin; opinó: “Creo que todo lo que hemos hecho a lo largo de estos 6 semestres, en cuanto a la producción de textos, es con el fin de aprender a redactar lo que será nuestro trabajo de tesis”.

El valor que acumula la escritura durante el recorrido de tres cuartas partes, y probablemente hasta el final de los estudios de licenciatura, depende de la importancia que adquiere un solo documento para la culminación de la Licenciatura en Pedagogía: la tesis. La capacidad de producir una tesis o tesina marca la diferencia entre los estudiantes que dan un paso decisivo para obtener un título y quienes no logran salvar el obstáculo.

En contraparte C19 multiplicó en las funciones que cumple la producción de textos al responder: “La importancia que ha tenido evidentemente es mucha ya que cada texto que se elabora, a lo largo del tiempo pasa a ser complemento del otro ya que ayuda a poder desenvolverte más a la hora de escribir y a ir corrigiendo los problemas gramaticales y ortográficos que se tiene, así como plasmar en cierta forma todo lo que se nos ha enseñado y por ende lo que hemos aprendido”.

En la escritura de un trabajo confluyen otros, los leídos y los escritos por uno mismo; la práctica de integrar los conocimientos obtenidos de la lectura y de la experiencia mediante la escritura favorece la solución de dificultades lingüísticas y el desenvolvimiento como escritor; la expresión de “lo que hemos aprendido”.

El verbo plasmar también fue utilizado por C9, no obstante en un sentido un poco diferente; además aludió a funciones de la escritura diferentes a las mencionadas por C19, pues explicó: “Me han ayudado a plasmar mi punto de vista sobre tal o cual tema, a hacer crítica, a pensar, reflexionar, a decir en un escrito lo que oralmente no puedo, a tratar que el texto cumpla la finalidad con la que fue elaborado, es decir que el lector comprenda lo que se quiere decir”.

Más allá de “plasmar” el aprendizaje determinado por la enseñanza, C9 parece haber convertido a la escritura en una herramienta epistemológica, es decir en un medio para el desarrollo de procesos

cognitivos: la expresión de ideas, la crítica, el pensamiento y la reflexión. A diferencia de la creencia según la cual la escritura no es más que la transcripción de la lengua oral, planteó las posibilidades del proceso de la producción de textos como instrumento cognitivo y de comunicación; asimismo destacó la función expresiva y la necesidad de escribir de acuerdo con las expectativas y características de un destinatario.

Atributos de los textos y de las producciones

La ambigüedad propia del lenguaje, los conocimientos y las experiencias del lector o del interlocutor, entre otros factores, ocasionan que quienes lean un texto o escuchen un discurso no siempre asignen a las palabras el mismo significado que el escritor o el hablante deseaban darles. Así el término “producción de textos” puede significar tanto el “proceso”, como el “producto” de la producción.

Los estudiantes producen textos, escriben o crean textos; pero las editoriales producen también textos en el sentido de que los fabrican y materializan, por ejemplo, en libros, y la producción está destinada a la venta. La revisión y corrección del editor, la impresión, la encuadernación, y demás tareas del proceso de edición son diferentes a las involucradas en el de redacción.

En las respuestas identificamos la referencia a la producción; no obstante, los estudiantes mencionan también, directamente o de modo implícito, a los textos, sin ninguna alusión a la producción ni como proceso ni como producto. El término “textos” se presenta literalmente en la respuesta de B14, quien expresó: “Los textos son importantes ya que es gracias a estos que los alumnos podemos tener una visión más completa del contenido de cada materia ya que siempre es bueno contar con distintas fuentes de información que podemos analizar”.

La variedad de textos es importante para el aprendizaje de los contenidos desde distintos enfoques; también los estudiantes men-

cionan otras aportaciones aunque omitan el término, como veremos enseguida. De manera tácita A1 se refiere a los textos, pues respondió: “De vital importancia ya que son básicos para la educación y formación”.

Los textos son los “básicos”, porque es un sustantivo contenido en la pregunta que es significativo para A1; no necesitó escribir “textos”, le bastó conjugar el verbo en la persona y el número correspondientes. Como A1, también B3 omitió el término de referencia y señaló el carácter básico de los textos; planteó: “Pienso que son muy importantes ya que son la base de los conocimientos que he adquirido a lo largo de mi formación profesional”.

Otra vez apareció el verbo manejar en la respuesta de C12, pero si le damos un significado preciso tal vez quiso decir “conocimiento”; respondió: “Son vitales para el manejo de los temas, discusión de clase y para la formación del bagaje que necesitamos adquirir”.

La palabra “conocimiento” sí la escribió C11, al responder: “Principalmente que me ha proporcionado conocimiento, e interés por seguir conociendo, son prioritarios y necesarios en mi aprendizaje, pues uno, al leer muchas veces los analiza, critica y a veces, proponemos”.

No obstante que C3, como C11, omitió los términos “producción” y “textos”, a ellos aludió sin preocuparse de la concordancia; consideró: “Fundamental, ya que la carrera al ser más teórica que práctica y desde el inicio de la carrera se han utilizado estos recursos, han sido la base de nuestra formación como pedagogos. Que muchas veces no adquirimos el libro como tal (fotocopias) pero aun así es carácter rígido el tener que darles uso, pero un uso benéfico y de mucho placer personal”.

En cuanto a la formación profesional del pedagogo y dado el carácter abstracto de la carrera, los textos son básicos desde el principio, aunque el soporte material no sea un libro necesariamente, sino fotocopias del libro o, con frecuencia, fragmentos fotocopiados, que de todas maneras se usan con una constancia rigurosa, pero para el beneficio y el gusto personal; tal es el sentido de la respuesta de C3, si es que no malinterpretamos sus palabras.

Los estudiantes se refieren a los textos, sin embargo es común que empleen como sinónimo la palabra “lecturas”, esto puede explicarse que C4 primero utilice el pronombre “ellos” y después “ellas”: “Son de gran importancia ya que de ellos nos valemos como base para comprender todo lo que se nos enseña, también en ellas practicamos lo que se nos pide, por ejemplo, algún análisis de ellas o nos permite remontarnos a épocas pasadas y aprender todo lo que existió antes y cómo lo podemos usar para nuestro presente”.

Los textos son básicos y hasta vitales para la educación, la formación y adquirir conocimientos, comprender y analizar; para hacerse de un acervo, podríamos decir, de conocimientos y experiencias académicas; las lecturas nos ayudan a aprender del pasado. Incluso para asuntos más específicos como la discusión en clase. Aunque no los mencionan se refieren a los textos, a las lecturas, y a su influencia.

De la referencia a los textos, C11 pasó al acto de leer, porque la relación del texto con la lectura es tan intrínseca que, por lo menos en el ámbito educativo, una lectura es un texto y en ella o en él opera el animismo, porque ni las lecturas ni los textos por sí solos, aunque adquieran la forma de libros, cumplen las funciones que sólo pueden realizarse mediante el acto de leer.

Así lo manifestó C18, quien se refirió directamente a la acción y a las aportaciones de leer de la siguiente manera: “Lo importante de leer los textos es sacarle el mejor provecho del contenido y verlo desde distintos puntos de vista”. La producción, las lecturas y, en general, los textos son importantes por las mismas razones que tiene la lectura. El trabajo de extracción de conocimientos diversos de los textos es posible con la lectura.

Las lecturas son, en general, textos breves, como el capítulo, un apartado, la introducción o la conclusión de un libro; una nota periodística, cada uno del conjunto de textos que conforman una antología, un ensayo, un artículo de revista o de periódico; también algún texto literario, como un cuento o el fragmento de una novela.

Además de referirse a los textos, a las fotocopias y a las lecturas, identificamos alusiones directas e indirectas al término producción de textos como conjunto de textos existente, como acopio de textos disponibles para los estudios universitarios, posiblemente, de libros de consulta en la biblioteca o de venta en las librerías.

No indica con exactitud quiénes o quién “brinda”, pero A13 se refiere directamente a la importancia de la producción como conjunto de textos que se emplean para la enseñanza; planteó: “Es muy importante pues la producción de textos que se nos brinda hace más explícita la información que los docentes dan en las clases; en textos se pueden encontrar ilustraciones, ejemplos de un tema en específico y haciendo más fácil la comprensión o entendimiento de dicho tema”.

Contar con una producción, con un conjunto de textos, cuyas referencias con seguridad el maestro proporciona, ayuda a aclarar la información; en particular los textos poseen cualidades que facilitan la comprensión del tema.

Tampoco B6 se refiere a alguien en particular que ponga al “alcançe”, y como A13 señaló el carácter de los textos a disposición de los estudiantes; escribió: “Considero que la reproducción de textos ha sido y es la base y fuente fundamental para enriquecer y ampliar nuestro conocimiento, de igual forma su importancia es relevante en la universidad, tanto para la Carrera como para nuestro nivel, el hecho de contar con textos de Autores relevantes que ponen a nuestro alcançe”.

En la universidad se reproducen los textos por medio del fotocopiado, y de esa manera es más fácil que estén a disposición de quienes no están en condiciones de comprar los libros. A las aportaciones de “la producción” para la formación tanto como estudiante como persona se refirió C14 al contestar: “Personalmente la producción de textos me ha ayudado a crecer como estudiante y a ver que realmente el texto tiene sentido y es de suma importancia para la vida cotidiana, así como para la vida académica”.

Al principio, C7 parece discrepar de las dos respuestas anteriores, sin embargo al final se observa que el desacuerdo no es tal;

explicó: “Para mí la importancia de la producción de textos no es muy importante, porque de nada me sirve leer libros, si en realidad no hay un análisis o comprensión hacia los libros. Sin embargo cada vez que piden un libro con la finalidad de analizarlo y tiene un propósito para mi formación, es ahí donde realmente cobra importancia, y mucha; ya que estos serán prácticamente los que me den la herramienta y conocimiento para discernir en cuestiones educativas”.

Los textos son lecturas y un modelo especial de textos son los libros. Las lecturas, las fotocopias, son los materiales de uso cotidiano, pero en realidad, en la representación colectiva de maestros y estudiantes, los libros son el objetivo al que se dirigen los principales atributos culturales, pedagógicos y académicos.

A un tipo particular de libros se refirió B5; consideró: “Muy importante porque la producción de libros de texto ha reforzado el aprendizaje y el entendimiento de las diferentes teorías de la pedagogía nos han ayudado a describir el desarrollo de dicha disciplina en la sociedad. Y antes no les tomaba mucha importancia a los libros porque no sabía la importancia de su saber”.

La producción de textos es relevante para el estudio de una asignatura y el desenvolvimiento del estudiante, quien gradualmente descubre el sentido y el valor de los textos en su vida. En particular, el libro cobra importancia con la lectura, con el análisis para fines formativos y para comprender las “cuestiones educativas”, materia de estudio de la pedagogía, o las teorías pedagógicas.

Los maestros eligen la bibliografía para el desarrollo del programa de las asignaturas que imparten, y en ella consignan los datos de los libros que podríamos considerar de texto o básicos para el estudio de una disciplina como la pedagogía.

Los estudiantes se refieren a la importancia de la “producción de textos” y de la lectura para lograr los amplios propósitos de la formación o los más específicos del estudio cotidiano; sin embargo omiten las referencias a sus propios procesos de producción o composición escrita.

Otra manera de aludir a los textos fue expuesta por B16 de la siguiente manera: “Ha sido muy importante ya que dentro de estos años el uso de material de lectura ayuda a la comprensión de los temas que se ven en clase”. Los textos son el material de lectura que durante la carrera ha tenido una gran importancia, aunque por una razón más acotada: ayudar a comprender los asuntos que se estudian “en clase”.

La misma importancia le asignó B15 por un motivo semejante; consideró: “Justo ha sido muy importante en la universidad porque me ayuda a tener más información con la que puedo ayudarme a tener una postura sobre el tema a investigar”.

Escribir para demostrar y aprobar

La producción de textos es uno de los principales medios que utiliza el maestro para identificar los conocimientos adquiridos por el estudiante y la manera particular de comprender ciertas cuestiones. Además, la escritura de determinados trabajos a lo largo del semestre y, en particular, al final, contribuye a la evaluación y a la acreditación del aprendizaje.

En la pregunta planteamos qué importancia ha tenido la producción de textos para la formación académica, sin embargo algunos estudiantes en vez de referirse a este asunto, valoraron la contribución que tiene la redacción de trabajos en la evaluación y acreditación de las asignaturas. La breve y redundante respuesta de B8 tiene este sentido: “La importancia ha sido importante, ya en varias materias era lo primordial para aprobarla”.

Puede ser que en otras asignaturas los trabajos escritos no fueran tan importantes para la evaluación y la acreditación. B12 no alude a “varias materias” sino a los docentes; también de manera sucinta planteó: “Bastante ya que la mayoría de los docentes utilizan los trabajos escritos para obtener los criterios de evaluación”. Los maestros tal vez no explican cómo se tienen que elaborar los

textos académicos, pero evalúan a los estudiantes con base en los trabajos que escriben.

Una explicación complementaria y más amplia del proceso esbozado en las respuestas anteriores es la que ofreció C8: “Los profesores necesitan evidencias tangibles para evaluarnos, por lo que siempre piden trabajos escritos, de ahí su gran importancia, sin embargo a veces por expresarnos erróneamente de forma escrita la calificación baja, algunas otras se me ha facilitado este tipo de expresión, pero siempre es con el ‘miedo’ del punto de vista subjetivo del profesor”.

De modo explícito C8 se refiere a las evidencias de aprendizaje; el estudiante necesita demostrar con pruebas “tangibles” el aprovechamiento alcanzado, y el profesor comprobar de la misma manera ese aprendizaje. Pero los profesores no se limitan a confirmar el aprendizaje, porque también lo acreditan o lo desapruaban con apreciaciones subjetivas que, no obstante la disposición del estudiante para expresarse por escrito, producen temor.

Da “miedo” escribir y someter al juicio de los profesores los textos producidos. Hay otras varias razones por las que la producción de textos es importante; sin embargo la evaluación es una razón significativa pues no sólo suscita ciertas emociones, además involucra la reprobación o la aprobación de las asignaturas.

Escribir tiene importancia porque es la base para la evaluación, no obstante son posibles otros beneficios, como los mencionados por C1, que escribió: “En primer lugar considero que la importancia principal de la escritura de textos es la evaluación que recibimos por ellos. En mi caso particular varios de los textos producidos en clase han servido para la construcción de nuevos trabajos, así como de práctica para corregir errores de redacción, escritura y de puntuación”.

“La principal importancia” recae en la evaluación, pero la utilidad de los trabajos no termina con una evaluación, porque se aprende con la práctica a producir otros trabajos y a corregir los errores.

La escritura representa para los estudiantes una contribución a la formación universitaria y profesional, al aprendizaje de las asignaturas, al desarrollo de los procesos cognitivos y de las mismas habilidades implicadas en la producción de textos. Reconocen la importancia de escribir en la formación que tuvieron en los niveles de educación anteriores y sobre todo en los estudios universitarios.

Asimismo valoran las aportaciones de la práctica y las diversas funciones de la escritura; también se refieren al peso de los trabajos en la evaluación y, en especial, en la asignación de calificaciones. En contraparte, algunos señalan la escasa relevancia que tuvo la producción de textos en la formación previa comparada con la de la universidad.

Pensamos que la falta de reflexión sobre la importancia de la escritura en la formación contribuyó a que varios estudiantes juzgaran que sus aportaciones son escasas, o bien se refirieran a las que ofrecen la producción, los textos y la lectura, en vez de mencionar el valor formativo de sus propios procesos, prácticas y experiencias relacionados con la composición escrita.

LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE COMO LECTOR Y AUTOR DE TEXTOS ACADÉMICOS

Los estudiantes reconocen la importancia de la producción de textos en la formación académica, aunque son pocos los que aluden a los niveles anteriores al de educación superior, sin embargo como estudiantes universitarios, en particular, ¿qué plantean acerca de la formación, adquirida en la educación básica y media, relacionada con la lectura y escritura?; ¿piensan que dicha formación fue fundamental para continuar su desarrollo como lectores y escritores en la universidad?; ¿consideran que la formación universitaria en estas materias es un parteaguas, o que no existen diferencias en este sentido con los niveles de educación anteriores?

Para conocer las representaciones de los estudiantes acerca de cómo sus antecedentes formativos les han permitido salvar los obs-

táculos vinculados con las prácticas universitarias de la lectura y la producción de textos, de manera específica planteamos la siguiente pregunta: *Pregunta 2. ¿De qué manera la formación como lector y escritor de textos académicos que recibiste en los niveles de educación básica y media te ha ayudado para la comprensión y producción de textos en la universidad?* Esta pregunta sólo fue contestada por los estudiantes de segundo y octavo semestres, de las licenciaturas de Psicología y Pedagogía respectivamente.

Los diferentes grados y niveles de la educación formal dan la impresión de que se han ordenado en correspondencia al desarrollo progresivo de las competencias intelectuales, afectivas y sociales del ser humano y para la adquisición continua de conocimientos del alumno, desde la educación básica hasta la universidad.

La representación de una secuencia de los currículos que van de preescolar a la educación superior es dominante. El currículum de cada grado y de cada nivel permitiría que el alumno siguiera la trayectoria de la formación básica a la especializada; de la adquisición de una cultura general al aprendizaje de conocimientos científicos y tecnológicos, y de la comprensión de nociones elementales de las ciencias al desarrollo de competencias para generar competencias en determinada disciplina.

No obstante la organización progresiva de los contenidos de los más simples a los más complejos; la adecuación de las estrategias de enseñanza de acuerdo con el desarrollo progresivo psicológico y social del alumno, y de la sucesión lógica de grados y niveles, las desviaciones, cuando no los retrocesos, y las rupturas en las trayectorias escolares de los alumnos también son evidentes.

Los alumnos que transitan de preescolar a la primaria se enfrentan a un currículum, a una enseñanza, una disciplina y una organización escolar que no tienen precedentes. Los que ingresan a la escuela secundaria cursarán nuevas asignaturas, aunque el enfoque de los profesores sea el de la enseñanza tradicional y sus estrategias sean muy semejantes a las empleadas por los maestros de primaria.

De la secundaria al bachillerato el camino continúa la ramificación iniciada desde la secundaria (secundaria general, técnica; modalidad de telesecundaria, por un lado; bachillerato propedéutico, tecnológico, carrera técnica terminal; vocacionales, preparatorias y CCH, por el otro). A pesar de las innovaciones pedagógicas y los nuevos enfoques de enseñanza subsisten las dificultades y las deficiencias en todos los niveles y grados de un mismo nivel; en la docencia y en la formación integral del alumno.

Una porción indeterminada de maestros de un nivel se quejan de la mala preparación de cierta parte de los alumnos que reciben del nivel anterior y así sucesivamente hasta los docentes de educación superior, quienes pueden culpar a los de todos los niveles anteriores. Si los estudiantes que ingresan a la universidad tienen problemas para leer y escribir es porque la formación previa ha fracasado en estas materias tan importantes, y es responsabilidad de ellos aprender cuanto antes para cursar los estudios universitarios.

En cuanto a la calidad y aportaciones de la formación previa como lectores y escritores los estudiantes expresaron sus propias opiniones, experiencias e impresiones. Algunos se refirieron a una preparación pobre o inexistente; otros a las dificultades que han resistido en la universidad; también encontramos respuestas que aluden a la importancia de la formación universitaria e incluso de los niveles de educación básica y media para el aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita. A continuación analizamos estos asuntos.

Experiencias negativas, dificultades posteriores

De la nula y escasa formación como lector a la inexistente como escritor

En relación con la pregunta anterior un conjunto de estudiantes omitió toda referencia a la escritura para argumentar sobre la importancia de la producción, de los textos o del material de lectura; en las respuestas a esta pregunta también identificamos la ausencia de cualquier alusión a la formación del estudiante como escritor.

En la pregunta anterior destacan la importancia de los textos y de la lectura, mientras que aquí citan de manera predominante la formación como lectores.

Lejos de hallar continuidad entre la formación previa y la formación universitaria, A10 y B15 subrayaron la nula ayuda que les proporcionó su preparación anterior; plantearon respectivamente: “No me ayudó en nada o en nada que me parezca relevante mencionar”, y “La verdad de ninguna manera me sirvieron pues considero que sólo los maestros nos limitaban de información con un solo texto”.

De acuerdo con la pregunta, A10 se refirió a la formación como sujeto del verbo “ayudó”; B15, suponemos, a los textos como sujeto del verbo “sirvieron”. No obstante la diferencia de los referentes, ambos coincidieron en la nulidad, por un lado, de la formación, por el otro, de la utilidad de los textos que los maestros empleaban y limitaban para la formación.

Las experiencias con la lectura y con la producción de textos fueron tan irrelevantes que no valió la pena mencionarlas. Con una respuesta que ya prefigura un estilo lacónico A2 calificó el modo como le ha ayudado la formación previa como lector y escritor de textos académicos; respondió: “Muy poco”.

Mientras A10, B15 y A2 se refirieron tácitamente a la lectura y a la escritura, B1 sí aludió directamente a la lectura al plantear: “Pues la verdad no me han ayudado mucho, me falta mayor retención al leer y comprensión a la primera lectura”. B1 reconoció la falta de antecedentes formativos y las limitaciones propias, B15 identificó las restricciones que imponían los maestros.

En un breve relato A9 se refirió a la trayectoria seguida para convertirse en lector: “En la escuela en particular no me fomentaron ser un lector, en realidad yo empecé a agarrar gusto por la lectura por mi mamá, y durante mi estancia en la preparatoria leía por un compromiso para cumplir con la tarea y después ya leía por interés y para aprender algo nuevo”. A9 señala que el gusto por la lectura lo adquirió fuera de la escuela por su madre y después por iniciativa propia.

En la escuela, los maestros desalientan la formación de los alumnos como lectores, porque no leen de acuerdo con sus intereses, sino para cumplir con las demandas. Tampoco la práctica es suficiente, pues como planteó A4: “A pesar de que en los primeros niveles educativos se leyó bastante, esta lectura se fue realizando bajo modelos educativos muy tradicionalistas haciendo que no fuera algo significativo en muchas de las ocasiones, aunque en ocasiones textos que llegué a leer fuera del ámbito escolar me han ayudado más que los que por obligación nos hacían leer”.

En la escuela, los alumnos leen por obligación ciertos textos que eligen los maestros, quienes para comprobar “la comprensión de la lectura” aplican cuestionarios que, la mayoría de las veces, los alumnos contestan con el recuerdo de la información correspondiente. Fuera de la escuela los alumnos leen textos por iniciativa propia y sin tener que demostrar que aprendieron de acuerdo con determinadas expectativas.

Se puede leer mucho en la escuela sin que por ello la lectura sea significativa, sin que, por tanto, esa práctica influya cognitivamente y afectivamente en el alumno y contribuya a su formación como lector, definido como una persona que lee con diversos propósitos, para satisfacer intereses propios, por necesidad, pero también por gusto e iniciativa personales.

En la escuela, la lectura puede ser incluso tan ajena a la voluntad que pasa desapercibida su importancia en la formación del alumno como lector; en ese sentido explicó B11: “Durante mi trayecto por la escuela básica y media no tuve conciencia de que se trataba de textos académicos, sólo eran lecturas para mí, y nunca me di cuenta de que estaba teniendo una formación como lector, yo pienso que la formación como lector me la dio de alguna manera ver que mi padre leyera y no así la escuela”.

Como A9 y A4, B11 leía en la escuela, pero su formación como lector sólo fue significativa fuera del ámbito escolar y a ella contribuyó también uno de los progenitores. Incluso A5 valora positivamente los primeros grados de educación, y sin embargo mencionó

la falta de significación de la lectura y de la escritura sin mencionarlas; manifestó: “Creo que en la educación básica se dieron los elementos necesarios que se requieren, pero creo que en un momento no se le da cierta importancia y cuando se requieren es cuando se pregunta, y no se sabe con exactitud”.

En la escuela la lectura y la escritura pueden no tener importancia por la manera tradicional como se enseñan y se practican. No es que los estudiantes no leyeran o no escribieran, pero tal vez no tenían conciencia de la importancia de leer y escribir; hacían trabajos y leían textos académicos, no obstante no lo hacían con la plena intención de aprender ni identificaban el significado de estas prácticas en sus futuros estudios universitarios.

Ante problemas nuevos, antecedentes cuestionados

Otra manera de poner en tela de juicio la formación previa es a partir del enfrentamiento con ciertos obstáculos tanto para la lectura como para la producción de un texto académico. Al respecto A13 respondió: “Pues lamentablemente no mucha es la ayuda que una recibe durante su formación como estudiante ya que no promueven la cultura por la lectura y los docentes no se preocupan por ello así que estando ya en la universidad para la comprensión y producción de textos me es muy difícil, y tedioso”.

Una queja manifestó A13 por la indiferencia de los docentes para cultivar la lectura, que podríamos interpretar como una falta de preparación de los profesores para fomentar en los alumnos intereses y gustos literarios, despreocupación y quizá desconocimiento para emplear estrategias encaminadas al desarrollo de hábitos de lectura. Ya en la universidad A13 resiente esta falta de formación.

La falta de “cultura por la lectura” vuelve difícil y tediosas no sólo la comprensión sino aun la producción de textos. La precaria formación para la lectura hace necesarios, sobre todo durante los primeros semestres, mayores esfuerzos para ponerse a la altura de los estudios universitarios. Este es el tema de la respuesta de B12, contestó: “Tanto en la educación básica como media la lectura era

esporádica así que en lo que respecta a la comprensión y producción de textos dentro de la universidad me costó labor adaptarme al ritmo de trabajo que se mantiene en esta institución”.

De nueva cuenta la escasa lectura, la falta de un hábito, repercute en las energías a invertir para alcanzar el ritmo de trabajo de la universidad. Las deficiencias de la formación previa se manifiestan, de modo concreto, en la poca lectura y en la escasa producción de textos en comparación con las demandas de la universidad en estos aspectos; este es el sentido de la respuesta de B9: “Al parecer la formación anterior a la universidad fue un poco deficiente ya que al llegar a ella me fue muy complicado poder empezar a leer y escribir mucho más que antes”.

La entrada a la universidad marca la diferencia y permite tomar conciencia de la formación previa y valorarla; después conforme se asumen las nuevas responsabilidades se superan los obstáculos iniciales, no obstante aún en octavo semestre continúan las dificultades; aunque de manera un tanto confusa este fue el planteamiento de B8: “La verdad me enseñaron lo básico en 1 semestre aprendí a hacer buenos trabajos y comprenderlos aún me cuesta trabajo”.

El octavo semestre, igualmente, estudiaba B2, y sus dificultades no sólo son de lectura; respondió: “De manera regular; la verdad no me ha ayudado tanto porque siento que tengo algunas deficiencias y me falta desarrollar habilidades de lecto-escritura”. Primero utilizó un adjetivo sutil, luego expresó “la verdad” que explicó en términos de una emoción o impresión.

Las dificultades se identifican en relación con la lectura, con la comprensión y la producción de textos y, como en la respuesta de B2, con la “lecto-escritura”. B13 era un estudiante de octavo, y se refirió a la escritura cuando ingresó a la universidad, recordó: “Considero que la formación que me impartieron en años anteriores no fue del todo completa por lo que al llegar al nivel universitario se me complicó la elaboración de algunos textos”.

Y no sólo es la cantidad de textos a leer o a producir, también son obstáculos el desconocimiento, por lo menos, del género de

textos al que aludió A12 y las deficiencias ortográficas; valoró: “La formación que recibí en primaria, secundaria y preparatoria no fue la adecuada pues está demás que la educación en estos niveles es muy pobre, uno llega a la universidad con una ligera idea de lo que puede ser un ensayo pero nadie sabe con precisión cómo se hace, además de que llegamos con una pésima ortografía”.

Las impresiones de los estudiantes al entrar a la universidad son diversas: hay que leer y escribir más; si antes leían y escribían, al parecer sin grandes dificultades, ahora resulta más difícil y hasta tedioso; en particular, los maestros piden ensayos, pero los conocimientos sobre ese género son del todo insuficientes; incluso la buena ortografía es una exigencia que no saben cómo resolver.

Antes de estudiar en la universidad, A18 incluso parece no haber cuestionado la calidad de la formación en los niveles educativos anteriores; expresó: “Pues considero que la formación que recibí fue muy deficiente, porque al llegar a la Universidad, me han solicitado trabajos que al ser revisados por los profesores han resultado con bastantes errores, ortográficos y de redacción”. Cuestiona la formación previa, pero sólo por las evidencias posteriores.

Para referirse a las dificultades que se presentan con el ingreso a la universidad, los estudiantes de segundo semestre respondieron en presente porque probablemente son complicaciones que aún viven y necesitan sortear si han de continuar los estudios. Los de octavo se expresaron en pasado, porque tal vez los principales problemas los identificaron también en los primeros semestres, no obstante que B8 y B2, después de más de siete semestres, reconocen deficiencias.

Hasta la universidad

La universidad es una nueva etapa que tiene sus propias vicisitudes; también es un nivel desde el cual se ven las limitaciones de la formación previa, sin embargo ofrece una manera diferente de ver la lectura y la producción de textos para desenvolverse en la vida académica y en la formación profesional.

La preparación previa contribuyó a que el estudiante tuviera ciertos acercamientos a la lectura y a la escritura, pero es hasta la universidad que leer y escribir adquieren otro carácter tanto en la práctica como en las apreciaciones. A3 se refirió a actividades relacionadas con la lectura que realiza ahora; explicó: “Pues no mucha ya que hasta la universidad es como voy tomando notas y sacando ideas y utilizando el aprendizaje que saco de los textos, pero es básica y en prepa, uno como estudiante muchas veces no le das la debida importancia”.

Hasta la universidad A3 parece sentir la necesidad de escribir mientras lee, de identificar ideas y utiliza el aprendizaje obtenido por medio de la lectura, posiblemente, con la intención de elaborar un texto, participar en clase o reafirmar los conocimientos. Como A3, A20 mencionó las limitaciones de la formación anterior y, además, uno de sus logros actuales; expresó: “Antes de la universidad no fue muy buena porque sólo leíamos, casi no hacíamos trabajos por escrito, ahora en la universidad ha sido muy importante porque ya no me cuesta tanto trabajo hacer los ensayos o lo que se me pida”.

El antes y el ahora son comparados para establecer las diferencias: la formación es básica, pero A3 nos involucra en su opinión con la segunda persona del singular, “no le das la debida importancia”, en tanto, en la universidad es necesario realizar ciertas actividades relacionadas con la lectura. La formación anterior se reducía a la de lector, ahora la escritura es importante, y A20 reconoce su propio avance.

En la universidad, los estudiantes adquieren o refuerzan la conciencia del alto valor de la formación como lectores y escritores de textos académicos. Antes leían y escribían, pero la reflexión sobre la naturaleza de esos procesos apenas si existía. A11 reconoció las aportaciones de la universidad y utilizó una hipérbole para referirse en particular a la preparatoria; comparó: “Realmente lo poco que sé es gracias a la universidad, ya que en la preparatoria jamás vi algo así relacionado con la producción y comprensión de los textos”.

Exageramos una verdad, utilizamos una hipérbole para enfatizar nuestra versión de los hechos, probablemente A11 tuvo que

leer y escribir ciertos textos en la preparatoria, pero con el “jamás” anuló esa formación, no obstante sabemos que la intención era sólo poner de relieve su punto de vista, como cuando decimos que los estudiantes no leen en la universidad.

Contribuciones de la formación previa

Diversas apreciaciones sobre la educación básica y media

No obstante esta subestimación de la formación previa en comparación con la de la universidad, asimismo identificamos estudiantes en cuyas respuestas reconocen la ayuda brindada por la enseñanza precedente en estos ámbitos. Así el carácter propedéutico de la formación previa lo señaló A1: “Como todo una base la cual te ayuda para comprender cosas más complicadas”.

La generalización “como todo una base [...]” y la ambigüedad de las “[...] cosas más complicadas” utilizadas por A1 para señalar la aportación de la formación previa, A15 las reemplazó por referencias concretas de la siguiente manera: “Considero que desde que aprendí a leer ya se cuenta con una gran ayuda, luego con la comprensión de textos y finalmente con la elaboración de resúmenes y de síntesis o con la identificación de moralejas (en el caso de leer fábulas). En el bachillerato con la elaboración de intentos de ensayos, monografías y trabajos finales que eran recopilaciones de todo lo visto durante el curso”.

En la respuesta de A19 la referencia no es al aprendizaje de la lectura, sin embargo se remontó a la educación básica para hacer un balance de su formación como lector y escritor; planteó: “Ha sido importante desde la educación básica ya me han dado herramientas para comprender y producir, a lo largo de mi formación académica he ido ejercitando, y mediante o como lector también creo ha ayudado tanto para la ortografía como para la redacción”.

“Desde que aprendí a leer”, “desde la educación básica”, las referencias mencionadas son remotas. B4, un estudiante de octavo, también partió de una referencia semejante; no obstante la confu-

sión entre elaboración y producción, explicó: “La formación que recibí desde los niveles básicos me ha ayudado tanto en la elaboración y en la producción de textos, ya que es en esta etapa donde tuve la oportunidad de aprender tanto reglas gramaticales, como de acentuación, que a mi parecer son unas de las bases para el desarrollo y al mismo tiempo para la comprensión de los textos a nivel universitario”.

En la respuesta de A1 no hay alusiones específicas a la lectura ni a la escritura; A15 citó la iniciación a lectura como la gran ayuda que le dio la formación previa, luego se refirió a la comprensión y a la escritura de diferentes géneros textuales según el nivel educativo; A19 a ciertas “herramientas para comprender y producir”, a la práctica y a su formación como lector que también le han ayudado a la ortografía y a la redacción.

La ayuda o la importancia de la formación previa lo mismo es valorada con planteamientos generales que específicos, con referencias a la lectura, a la escritura o a ambas. La lectura es precursora de la formación posterior, pero también la escritura, y aspectos tan específicos como el aprendizaje de las reglas de gramática y acentuación, son básicos, según B4, para el posterior “desarrollo” de la escritura y la “comprensión de los textos a nivel universitario”.

En el primer grado de la escuela primaria aprendemos a leer y a escribir; ese es un aprendizaje fundamental para el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión y producción de textos en los niveles de educación subsecuentes; además desde la educación básica A17 adquirió antecedentes formativos relacionados con la escritura que, ahora, en la universidad rinden sus frutos; manifestó: “Conocí nuevas formas de redacción a lo largo de toda mi educación Básica y en la Universidad no se me dificulta la redacción”.

En la respuesta de B6 las aportaciones de la formación las identifica más en el nivel medio que en el básico; respondió: “Mi formación en lectura considero fue buena y aunque en la educación básica no recibí tanto como en reproducción de textos fue buena, en la Preparatoria, tuve más formación en este aspecto, tanto en

comprensión y redacción de textos, de leer documentos y libros que sin duda me sirvieron y me están sirviendo desde que ingresé a la universidad”.

No sabemos cómo interpretar “no recibí tanto como en reproducción de textos” ni “tuve más formación en este aspecto”, no obstante es claro que considera buena su formación como lector desde la educación básica, y si por reproducción quiso decir producción también fue buena como escritor; sin embargo, la formación de la preparatoria, sobre todo en lectura le ha sido particularmente útil en la universidad.

Con un alto valor referencial B10 fundamentó las diferentes aportaciones de la educación básica y la educación media a la formación como lector y escritor; explicó: “Hablando de la preparación que recibí durante la educación básica, yo digo que deja mucho que desear, pues prácticamente te exigen resúmenes o en el peor de los casos copias enteras de las lecturas de algunos libros, sin pedirte que plasmes tus ideas o tu opinión acerca de las lecturas, por lo que es difícil que comprendas o entiendas lo que estás haciendo, pues por lo tedioso que es el trabajo la mayoría de las veces sólo haces las cosas por hacerlas sin pensar en lo que haces, y por lo tanto cuando se te pide que redactes algo por tu propia cuenta te cuesta trabajo y es difícil dejar fluir las ideas, y también cuando se trata de comprender lo que lees pues cuesta trabajo.

“Ya en el nivel medio superior, es un poco distinto, pues los profesores comienzan a dejar trabajos distintos, como ensayos, historietas, (actividades en las cuales tienes que pensar un poco más), así mismo las lecturas que te dan para estudiar requieren en un grado mayor de comprensión y la mayoría de los profesores te pide tu punto de vista o reflexión sobre lo que lees lo que permite que vayas adquiriendo una mejor y mayor habilidad de lectura y comprensión”.

No hay una referencia en particular a algún nivel; no obstante A7 valoró positivamente la formación anterior, a la vez que cuestionó la actual: “De manera importante porque gracias a los textos leídos y elaborados se me ha facilitado de cierta manera mis

trabajos solicitados en la escuela. Aunque cabe señalar que el nivel proporcionado es muy bajo en comparación con escuelas privadas y extranjeras. Se deberían proporcionar más herramientas a los alumnos para que por medio de la lectura y la escritura, penetremos al mundo del saber y tengamos más oportunidades para ser competentes a nivel nacional e internacional”.

Por la educación anterior relacionada con la lectura y la escritura, las dificultades en la escuela, o universidad, han sido escasas; el bajo nivel de las escuelas públicas, y de la universidad, sin embargo, “es muy bajo”. A7 no utiliza el pasado “fue” para referirse a la formación anterior; en cambio alude a la universidad porque emplea el presente “es” y recomienda en pospretérito “se deberían proporcionar más herramientas”. Esta interpretación se confirma en la respuesta a la pregunta anterior (véase supra págs. 43-44).

Antecedentes y experiencias formativas diferentes; variedad de reflexiones, valoraciones y críticas formuladas de manera retrospectiva; diferenciación entre los niveles educativos y por si fuera necesario aumentar la complejidad contraste entre las escuelas particulares y extranjeras, por un lado, y las públicas, por el otro.

Contribuciones de la lectura y los textos

En este grupo de respuestas las referencias principales, en relación con la formación precedente, son a la lectura y a los textos. La formación como lector fortalece las aportaciones de la misma lectura, la estimula y también contribuye en diversos sentidos a la producción de textos académicos. Estos y otros atributos son compartidos con los textos.

La aportación de la formación como lector A16 la reconoció de la siguiente manera: “Me ha ayudado a comprender lo que leo y no sólo leer sino en realidad comprender lo que me transmite cada texto, es una forma más amplia de relacionarte con el texto”. Lectura y texto forman una unión indisoluble: los textos son distantes en cuanto se leen por leer y próximos cuando los comprendemos; pueden sernos indiferentes cuando no responden a nuestros intereses o podemos cargarlos de afecto si satisfacen nuestras necesidades cognitivas y emocionales.

Otras aportaciones de la formación como lector anotó A21 en la siguiente respuesta: “En el sentido de que puedo en primera saber leer un texto ya sea poemas, científicos etc. Cualquier tipo de texto, en segundo lugar a comprenderlo a no leer nada más por hacerlo. Por último a poder hacer una crítica propia y no copiar tal como está en el texto”. Una formación sólida para la lectura significa desarrollar intereses sobre los diferentes géneros con la intención de comprenderlos y escribir sobre ellos de manera crítica, con base en ideas propias, sin copias.

La formación previa ha contribuido a diversificar las relaciones con los textos y al desarrollo de las prácticas presentes de lectura. A6 se refirió a tres asuntos concernientes a la lectura favorecidos por la formación anterior, manifestó: “Me ha ayudado más que nada en el fomento a la lectura, a analizar la lectura y aprender a manejar las ideas que hay en las lecturas, y crear crítica alguna”.

En ninguna de las tres respuestas anteriores hay mención directa de la formación previa en general, ni a la de lector o escritor, en particular, sin embargo como el énfasis está dado a la lectura, suponemos que se refirieron a las aportaciones de la formación como lector.

Sería a esa formación, entonces, que A6 debería el impulso con que lee, las habilidades que ha desarrollado para “analizar” y para “aprender a manejar”, o tal vez relacionar, identificar o utilizar “las ideas” (las palabras comodines, como manejar, son ambiguas por definición) y para cuestionar (si es que interpretamos correctamente la alteración sintáctica “y crear crítica alguna”).

A esa misma formación alude implícitamente B18 al responder: “Bastante pues la lectura es esencial para poder tener una buena cultura, y de esta forma coadyuva tanto en la lectura como en la producción, pues adquieres referentes”. Con la lectura se adquieren conocimientos y cultura, antecedentes que potencian la comprensión y la producción de textos.

Las palabras clave son “leer” y “lectura”, en segundo plano están “textos” ya sea como referencia directa o implícita. También los

textos por sí solos son importantes (como vimos en un grupo de respuestas a la pregunta anterior y en la respuesta de A6, en este apartado), son citados sin mención de la lectura y son objetos a los que se asignan, asimismo, valores culturales, intelectuales y afectivos, sobre todo si están materializados en forma de libros.

Principalmente en relación con los textos y con los niveles educativos, B14 dijo: “En los niveles de educación básica fue prácticamente de memorización y los de educación media fueron un poco más de reflexión, por lo que en general en la universidad el aprender a valermé de textos referidos al tema dentro del programa de la materia, resultó de gran ayuda para la comprensión, reflexión y otras perspectivas del tema tratado”.

“Fue” concuerda con la “formación” y “fueron” con los “textos”, pero si aceptamos que en los dos casos se refiere a los textos, podríamos decir que los textos se memorizaban en la educación básica y se utilizaban para la reflexión en la educación media; a pesar de la conexión “por lo que”, la segunda parte no tiene relación con la primera, carece de cohesión y gira en torno a una redundancia: los textos referidos al tema ayudan “para la comprensión, reflexión y otras perspectivas del tema”.

La cuestión importante es que el sentido de la respuesta de B14, es semejante al de la respuesta de B17, quien explicó: “Realmente en el nivel básico no se me dieron muchos textos académicos que me dejaran algo significativo ya en el nivel medio fue cuando tuve más contacto con diversos textos de literatura, filosofía y pude involucrarme un poco más en cuanto a la comprensión y producción de textos”.

Los textos de la educación básica se utilizaban para memorizar y no fueron significativos; también pudieron ser demasiado simples y fragmentados, a diferencia de los de educación media que eran para reflexionar, eran de géneros diversos y favorecieron una formación para comprender los temas desde diferentes perspectivas e involucrarse más en “la comprensión y producción de textos”.

En particular, los textos son revalorados en relación con el carácter de los estudios universitarios por B5 de la siguiente manera:

“Me han ayudado de manera muy importante porque en ellos se sustenta todo el conocimiento adquirido durante toda mi vida y este conocimiento me ha ayudado mucho en mi formación como universitario en la carrera de Pedagogía”.

Desde antes de ingresar a la universidad y durante la educación básica y media, por lo menos, B5 ha otorgado una alta estima a los textos y les ha concedido el valor de sustentar los conocimientos que ha adquirido, probablemente no todos ni durante toda su vida, aunque sí es posible que los textos y los conocimientos que le aportaron le hayan ayudado a su formación universitaria.

Respecto a las aportaciones de los textos, la opinión de A8 introdujo otra reflexión: “Puedo decir que sí me han ayudado los textos académicos, aunque la universidad requiere de un mayor esfuerzo y dedicación, ya no se trata de leer novelas rosas, o de crear pequeños escritos. La carrera necesita comprender a fondo y producir con bases firmes”.

A8 alude a dos clases de texto, al parecer, opuestas que leía y escribía antes de entrar a la universidad; además advierte, como estudiante de segundo semestre, que necesita leer de otra manera los textos académicos y escribir con mejores y más amplios argumentos.

Los textos han sido de gran ayuda para B5, a A8 también le han ayudado aunque en la universidad necesita invertir mayor “esfuerzo y dedicación”. Pensamos que más que a los textos, B16 se refirió a la aportación de la formación como lector, pues contestó: “Más que nada es para saber diferenciar los textos que sí pueden ayudar de una manera más apropiada”.

A pesar de que B16 sólo mencionó una aportación de su formación como lector, de alguna manera coincidió con A8, en cuanto a la necesidad de elegir aquellos textos que mejor contribuyan a comprender las asignaturas y a la formación académica, porque, en la universidad, ya no se trata de leer cualquier texto, o leer nada más con un fin recreativo.

Ayudas concretas, referencias ausentes a la formación anterior

Hubo aún otra manera de interpretar la pregunta que nosotros inferimos a partir de las respuestas de un estudiante de segundo semestre y dos de octavo. El primero sólo se refirió, al parecer, a sus experiencias en la universidad sin alusión a la preparación que recibió en los niveles anteriores. A14 comentó: “La ayuda ha sido muy favorable, pues con asesorías de los profesores es más fácil darnos cuenta en qué parte estamos mal; y con lo que ya aprendimos podemos orientarnos para una buena entrega del trabajo”.

No mencionó ninguna formación previa como lector o escritor, en cambio opinó sobre la ayuda de los profesores para elaborar y entregar un buen “trabajo”. Tampoco encontramos referencias sobre esta formación en la respuesta de B3, quien se limitó a afirmar: “Sí, me ha ayudado a corregir mi manera de escribir y ampliar mi vocabulario”.

Después de más de siete semestres en la universidad es difícil saber si la ayuda recibida por B3 corresponde a la formación en los niveles anteriores, a la adquirida durante los estudios universitarios o a ambas. Inferimos que la primera le ayudó a cursar los primeros semestres de la licenciatura, sin embargo es probable que la misma formación universitaria haya contribuido al aprendizaje de la escritura, como planteó A14.

Las mismas posibilidades son válidas para interpretar la respuesta de B7, aunque pensamos que la ayuda puede provenir no sólo de su formación como escritor sino además como lector, ya que contestó: “Me ha ayudado en la comprensión de temas así como a aprender a redactar”.

En relación con la pregunta planteada, los estudiantes se refirieron de manera directa a la formación previa, por una parte para señalar la precariedad de su preparación como lector y escritor de textos académicos y cuestionar esa formación, con base en las dificultades que les han planteado los estudios universitarios, y, por la otra, para reconocer las aportaciones a la comprensión y producción de textos.

Al igual que en la pregunta anterior, se refieren a las aportaciones de la lectura y de los textos tanto para leer como para escribir los trabajos académicos y así responder a las demandas de los estudios universitarios. Asimismo aluden a las ayudas concretas de la formación, aunque omiten toda referencia a algún nivel educativo.

El valor de la escritura para la formación es reconocido, de manera especial, a partir de la formación universitaria. También desde la universidad, se pone en entredicho la importancia de la composición escrita y la formación como escritor y lector de textos académicos en los niveles de educación anteriores.

Antes, en la educación básica, sobre todo, el enfoque de enseñanza era tradicional. Se fomentaba la memorización y la escritura se reducía a reproducir textos. En cuanto a la lectura, no es infrecuente que el interés y el gusto se adquieran más por familiares fuera de la escuela que por los maestros.

II. DOCENCIA Y ESCRITURA. SIGNIFICADOS Y ORIENTACIONES

Aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios [...] motivo por el cual es preciso que los profesores se ocupen no sólo de transmitir conceptos sino de enseñar sus propias prácticas lectoras y escritoras.

Paula Carlino

EL VALOR DE LA ESCRITURA PARA LOS DOCENTES EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Para comprender la diversidad de representaciones y de prácticas con las que los estudiantes participan de la cultura escrita constituida en el contexto universitario es importante conocer qué piensan de sus trayectorias como lectores y escritores a lo largo de su formación escolarizada; analizar la importancia que le dan a la producción de textos durante su formación y las ideas que se han formado acerca de sus relaciones con la lectura, la escritura y los textos, así como su misma participación en la cultura escrita propia de la educación universitaria.

Asimismo es útil analizar sus opiniones respecto a los docentes; conocer cómo valoran las relaciones que los maestros crean para la enseñanza y para potenciar el aprendizaje; lo que piensan sobre la forma en que fomentaron o no el interés por la producción de textos, y el compromiso invertido en la enseñanza de estrategias de composición y corrección de textos, entre otros asuntos.

Las dos preguntas anteriores estuvieron dirigidas a obtener respuestas para empezar a comprender qué representaciones tienen los estudiantes de sí mismos, específicamente, en relación con la importancia de la escritura y de su formación previa como lectores y escritores. Sin embargo, a partir de la tercera pregunta introdujimos tres cuestionamientos en relación con el maestro. El primero que formulamos acerca de lo que los estudiantes piensan sobre sus maestros fue: *Pregunta 3. ¿Cuál consideras que es la importancia que tus maestros asignan a la escritura para lograr los propósitos de las asignaturas?* Con esta pregunta nos referimos a los estudios y a los docentes universitarios, eliminamos toda alusión a la formación preuniversitaria y fue planteada sólo a los estudiantes de segundo y octavo semestre de psicología y pedagogía respectivamente.

A pesar de que los estudiantes se refirieron a maestros de la misma licenciatura, cuando no del mismo semestre y grupo, sus respuestas son diversas y expresan de igual manera experiencias diferentes con los profesores. A continuación presentamos el panorama de planteamientos que expresaron sobre cómo interpretan la importancia que le dan sus maestros a la escritura, dentro de su práctica docente para lograr los propósitos de las asignaturas que imparten.

El poco valor de la escritura

Escasas correcciones a una práctica pobre

La escritura como proceso cognitivo que favorece la reflexión sobre los contenidos de las asignaturas, la generación de ideas propias y conocimientos acerca del mismo lenguaje que utilizamos parece no formar parte de la docencia ni es un medio que se enseñe a utilizar

a los estudiantes. Estas son algunas de las conclusiones a las que llegamos después de analizar el siguiente grupo de respuestas.

La respuesta anterior que proporcionó A2 respecto a cuál considera que es la importancia que sus maestros asignan a la escritura es igual que la anterior; en ambas se limitó a decir: “Muy poco”. No hay concordancia entre “importancia” y “muy poco”, sin embargo sí concuerda con *valor*, de manera que así cobra sentido su respuesta; o bien puede tratarse de una frase incompleta a la que faltaría *lo que les importa*.

Asimismo las respuestas de A17 y B15 son de carácter vago y expresan una opinión que parece más referirse a ellos en vez de al maestro; expresaron respectivamente: “Para mí tiene una importancia media”, y “Considero que tiene un punto medio”. En otras palabras, no tiene ni mucho ni poco valor, sino *regular*, y no la “tiene” para ellos, pues, suponemos, piensan en la importancia que tiene para el maestro.

Quien sí ofreció una referencia específica para explicar que son pocos los maestros que dan importancia a la escritura fue A19, que contestó: “La verdad son pocos los profesores que le dan importancia ya que pocas veces corrigen la ortografía o la redacción”. La importancia se manifiesta con una práctica de los docentes muy concreta: corregir.

“Pocos” y “pocas veces” corrigen propiedades formales de la escritura como la ortografía y la redacción. Con una explicación complementaria B2 argumentó su impresión sobre la poca importancia que los docentes dan a la escritura; expresó: “Siento que le toman muy poca importancia; ya que la mayoría se enfoca en el contenido de los trabajos y no en cómo los escriben”. Escasos maestros revisan la manera como escriben los estudiantes y corrigen la ortografía y la redacción; la mayoría valora nada más el contenido de los trabajos, por eso tiene poca importancia la escritura para lograr los propósitos de las asignaturas.

Para muchos maestros es suficiente que el escrito contenga las ideas principales de determinados textos identificadas mediante

la lectura, las ideas propias argumentadas con solvencia conceptual, o composiciones intermedias con diferentes combinaciones de planteamientos citados textualmente y comentarios personales, sin importar mucho que el trabajo no tenga una estructura lógica, un estilo sencillo y directo o una ortografía apropiada.

Pero la poca importancia de la escritura no sólo radica en la falta de atención de los maestros a estas cualidades de los trabajos; además se manifiesta en la escasa práctica de la escritura, según B10: “Algunos de los profesores de la carrera piden bastantes escritos, y los consideran importantes, pero la mayoría de ellos se basan más en los comentarios orales entre el grupo, y sólo piden trabajos escritos el fin de semestre, pocas veces te piden que entregues ensayos, opiniones o redacciones, así que creo que tienen un poco desvalorizada este tipo de actividad”.

El lenguaje oral predomina sobre el escrito como medio de comunicación y de aprendizaje en grupo; es común que los estudiantes dialoguen durante las clases, mientras que la escritura sólo se exige al final del semestre. Son pocos los maestros que consideran importante a la escritura y piden muchos trabajos o revisan la ortografía y la redacción; en cambio la mayoría la desvaloriza porque pocas veces pide trabajos o porque nada más se fija en los contenidos.

Una razón más para argumentar sobre la poca importancia de la escritura en la práctica de los docentes la proporcionó B13; declaró: “Creo que no se le da la importancia que debiera a los trabajos escritos, ya que en muchas ocasiones los profesores ni siquiera leen los trabajos”.

Para la formación, para el aprendizaje de las asignaturas y para el desarrollo de las clases en las aulas los docentes fomentan y exigen la lectura, demandan la participación en exposiciones, en discusiones y debates con base en opiniones documentadas;¹ sin embargo los maestros, de acuerdo con las respuestas anteriores, no consideran de relevancia que los estudiantes también escriban como un

¹ Sobre el predominio de la lectura en la formación de los estudiantes de la UPN y de las universidades en general, consúltese: Tirzo Gómez (2001).

medio para la formación en la disciplina que estudian y, si no tiene importancia la escritura para el aprendizaje de las asignaturas ni, por tanto, los trabajos que escriben, tampoco vale la pena leerlos.

Escasa presencia, importancia acotada

La escritura tiene un lugar secundario para el estudio y los propósitos de las asignaturas, no obstante adquiere mucha importancia cuando se trata de la evaluación y la calificación de trabajos escritos. Con planteamientos muy similares a B10, A4 respondió: “La mayoría de los profesores evaluaban la participación en clase (comunicación oral) sin embargo recaía mucho la calificación en trabajos escritos que se entregan a finales de semestre, haciendo así que la expresión escrita fuera de gran importancia pero en muchas de las ocasiones los mismos profesores no sabían cómo orientarte para plasmar tus ideas por escrito”.

Frente a la comunicación escrita, la oral tiene mayor presencia para el aprendizaje e incluso la evaluación de los conocimientos adquiridos; para identificar dificultades en la comprensión de los temas, mejorar las estrategias de enseñanza y, tal vez para asignar alguna calificación parcial; sin embargo, al final, los trabajos escritos son decisivos en relación con la aprobación o reprobación de las asignaturas.

La escritura no es importante por sí misma, sino por su peso en las calificaciones. De acuerdo con A4, resulta incongruente que la expresión escrita adquiriera tanta importancia a la hora de acreditar las asignaturas, mientras los mismos profesores carecen de conocimientos para enseñar a escribir a los alumnos.

Escribir textos académicos tiene un significado especial para los estudiantes porque para ellos es fundamental aprobar las asignaturas y porque para los mismos maestros los trabajos escritos tienen una importancia cardinal en la toma de decisiones relacionadas con la acreditación de las asignaturas. Al respecto y sin más B12 respondió: “La importancia es mucha ya que como mencionaba en el inciso 1 es utilizada como forma de evaluación”.

En su respuesta a la pregunta 1, B12 señaló la gran importancia que para él ha tenido la escritura porque “los docentes utilizan los trabajos escritos” con fines de evaluación; en ésta reiteró su planteamiento, ahora en relación con los maestros. Los profesores les dan importancia a los trabajos escritos porque deciden que en ellos recaiga principalmente la calificación, como vimos antes en la respuesta de A4 y como, de manera redundante, planteó B7: “Pues considero que es de gran consideración ya que los profesores le dan un mayor porcentaje de la calificación a los trabajos escritos”.

Las calificaciones y la acreditación son las razones principales que explican la importancia que los maestros dan a la escritura, aunque B4 hizo otra consideración en los términos siguientes: “Pienso que los maestros toman a la escritura, como pilar para el desarrollo de sus asignaturas pues si no todas, si la mayoría se rigen por la entrega de trabajos de investigación, reportes, ensayos o resúmenes, etc. En la que la manera en que se cuida la redacción del contenido del trabajo, será el resultado que se obtenga como calificación del trabajo”.

En el proceso no hay incongruencias: para el desarrollo de las asignaturas, o en la realización de los cursos (o bien para el aprendizaje y evaluación de las asignaturas, B4 no precisa) es indispensable que los estudiantes elaboren, y sobre todo entreguen, textos de diferente género, los cuales serán calificados, de acuerdo con la atención puesta a determinados criterios de redacción del contenido.

La escritura también puede formar parte de la enseñanza de las asignaturas, en cuanto a que, a lo largo del semestre, a cada trabajo corresponde una calificación. A9, como en sus respuestas anteriores, no se refirió a la escritura sino a la lectura, en particular a la condición de leer para acreditar y “participar”; opinó: “Creo que le dan importancia en cuanto a pasar la asignatura ya que la mayoría de mis maestros nos dicen “si no leen no pasan la materia y no pueden participar en clase” así que ellos también lo ven por puro trámite”.

Para A9 ha sido más importante leer que escribir; pero los intereses se comparten y si escribir es importante para los maestros,

también para los estudiantes. Los trabajos escritos son fundamentales para que los maestros evalúen y para que los estudiantes acrediten las asignaturas; los maestros incluso comparten el mismo propósito de los estudiantes: pasar la asignatura. Los estudiantes aprenden por medio de la escritura de diferentes trabajos y si leen pueden participar en clase, pero su importancia académica, no recae en el aprendizaje; se reduce a un “puro trámite” porque, al final, si no *escriben* ni leen no aprueban.

En la evaluación y en las calificaciones radica la importancia de la escritura para los maestros; aunque es “el pilar para el desarrollo de las asignaturas”, también podemos cuestionar esta importancia, porque su función se vincula y limita principalmente a “la entrega de trabajos” y a la acreditación, de acuerdo con las respuestas anteriores.

La escritura como estrategia de aprendizaje

La escritura, sin embargo, cumple diversas funciones. Escribir diferentes tipos de texto es una estrategia que utilizamos en diversas condiciones para aprender y asimilar conocimientos e informaciones provenientes de maestros, de los textos y de los compañeros.

Tomamos apuntes, elaboramos notas y hacemos resúmenes para registrar información y consultarla después; redactamos textos expositivo-argumentativos como un medio de apropiación y generación de conocimientos. Escribimos durante las clases, las discusiones, la lectura y mientras escuchamos a un conferenciante con el fin de elaborar un trabajo sobre cierto tema.

Aunque no se refiere a los maestros, B8 por lo menos incluye otro motivo por el que es importante la escritura; consideró: “La escritura en las asignaturas ocupa un gran lugar para calificar el trabajo en clase y es la base para aprender”. B8 no proporcionó explicaciones, no obstante apuntó el valor sustancial de la escritura para el aprendizaje y “calificar” o valorar las actividades y los propósitos que conforman el trabajo cotidiano en clase.

La apreciación de B9 también fue sobre el carácter básico que asignan los maestros a la escritura; con brevedad expuso: “Me pa-

rece que le dan mucha importancia porque lo toman como la base para el aprendizaje significativo”. B8 y B9 coincidieron en que la escritura es la base del aprendizaje; empero, mientras el primero omite al sujeto, el segundo, de acuerdo con la pregunta, alude a los maestros, aunque después utiliza “lo” en vez de “la” para referirse a la escritura.

Como B9, A20 mencionó, de manera indirecta, a los maestros y al aprendizaje; además a otras contribuciones de la escritura e incluso de la lectura; opinó: “Es mucha la importancia, ya que se nos piden trabajos en los que podamos explicar los temas que analizamos y así por medio de la lectura y la escritura lograr un buen aprendizaje”. Los temas los aprendemos al explicarlos por escrito, por eso los maestros le dan mucha importancia a la escritura y “piden trabajos”. La lectura y la escritura contribuyen al aprendizaje.

También la lectura y las explicaciones orales a maestros y compañeros favorecen el aprendizaje, aunque A15 señaló las ventajas particulares de la escritura, en ciertas condiciones; analizó: “La Lic. en Pedagogía implica teoría, por lo que yo creo que los docentes piensan que realizar un trabajo final o un texto de algún libro, autor o tema, asegura la comprensión de lo estudiado por lo que le dan mucha importancia, a parte no tienen el tiempo para escuchar de manera oral un pensamiento de los alumnos por lo que recurren al trabajo escrito”.

Psicología estudiaba A15, no pedagogía. Tal vez las confundió porque consideró que ambas licenciaturas son esencialmente teóricas. Como los maestros no tienen tiempo para escuchar a los alumnos, ni la docencia se funda en el carácter experimental y práctico propio de estas disciplinas, le dan mucha importancia a los trabajos finales para garantizar la comprensión de los contenidos.

“Los profesores evaluaban la participación en clase”, según A4 (véase pág. 91), pero “no tienen tiempo para escuchar” qué piensan “los alumnos”, de acuerdo con A15. Tenemos dos apreciaciones opuestas de dos estudiantes de un mismo grupo, sin embargo las implicaciones de estos dos juicios son similares: los trabajos fi-

nales son muy importantes, aunque las razones son opuestas: por un lado, porque en ellos recae la calificación, y, por el otro, porque los estudiantes concretan el aprendizaje alcanzado o aseguran “la comprensión de lo estudiado”.

La escritura como un medio y un fin

Sin considerar la referencia “para lograr los propósitos de las asignaturas” contenida en la pregunta, el centro de atención de este grupo de respuestas fue la escritura misma. En primer lugar citamos la interpretación de las respuestas que se refieren a la revisión, a la corrección y al mejoramiento de la escritura como fundamento de la importancia que los profesores dan a la escritura. En segundo de las respuestas relacionadas con la importancia de producir textos respecto al logro de diversos fines vinculados con la escritura.

Escribir para mejorar los escritos

El valor que los maestros dan a la escritura se manifiesta en una preocupación porque los estudiantes escriban, corrijan y mejoren la calidad de sus textos. A7, con el espíritu crítico de las dos respuestas anteriores distinguió entre dos clases de profesores; analizó: “Algunos profesores se preocupan y ocupan por dar clases de calidad y más aún con el objetivo de que nosotros en el rol de aprendices aprehendamos los conocimientos y tácticas para la escritura, nos revisan la ortografía constantemente, nos dejan trabajos donde pongamos a prueba nuestros conocimientos por medio del desarrollo de textos propuestos y vistos en clase. Algunos otros no le dan la importancia que debieran a lo antes mencionado”.

De diferentes maneras los maestros expresan la importancia que le dan a la escritura, piden trabajos que utilizan para el aprendizaje y la evaluación, enseñan procedimientos para producir textos y revisan la ortografía. A5 mencionó otro modo de manifestar esa importancia; consideró: “Me parece que cada uno de los maestros

tratan de que mejoremos en cuanto a escritura, coherencia revisando nuestra ortografía que nos hace mucha falta”.

Ante las carencias, A5 valora los intentos de los maestros para que los estudiantes mejoren, aunque el medio, la revisión de la ortografía, no corresponda con el fin, que la escritura sea coherente. De un modo conciliador también A13 valoró la corrección ortográfica de los profesores: “Afortunadamente para mí los maestros que tengo le dan mucha importancia pues corrigen mi ortografía en trabajos, exámenes, cuestionarios, ensayos y todo tipo de tareas”.

Por varias razones los estudiantes dijeron que los maestros le dan importancia a la escritura, y una que aprecian es su interés por la ortografía. A14 no mencionó a los profesores, sin embargo por el valor que le dan a la escritura ha tenido varios progresos; afirmó: “Es muy alta la importancia pues nos facilita ésta, y así corregimos y vamos perfeccionando varios factores, por ejemplo: ortografía y caligrafía”.

Por ese alto sentido que le dan los profesores a la escritura, a A14 le han ayudado a escribir con más facilidad y a mejorar la ortografía y la legibilidad de los textos que escribe (de hecho respondió con una clara letra manuscrita).

Las propiedades de los textos que mejoran son muy limitadas y su contribución a la escritura como proceso para generar y organizar ideas propias y para crear trabajos que posean cohesión, coherencia y sustento conceptual es mínima. Sin embargo, en las representaciones de la buena escritura, tanto de maestros como de estudiantes, la ortografía ocupa un lugar fundamental.

La revisión y la corrección ortográficas son tareas que realizan o ayudan a realizar los maestros y son evidencias de la importancia que tiene para ellos la escritura; otra demostración es la exigencia de calidad de los trabajos que piden; al respecto A12 explicó: “Los profesores de la Universidad te exigen un excelente calidad en tus trabajos contando ortografía y redacción, eso te sirve a lo largo de la carrera para mejorar”.

Apenas cursaba el segundo semestre A12 y ya generalizaba la acción de exigir a todos los maestros de la universidad. Como en

las respuestas anteriores la preocupación de los maestros por la ortografía y la redacción, expresa su interés por que los estudiantes escriban bien. Sus exigencias son útiles para escribir sus trabajos, e incluso “para mejorar” *durante los estudios*.

Los maestros exigentes no sólo son valorados por A12 de manera positiva. En la educación primaria y secundaria, por lo menos, es común la representación de los padres de familia del maestro exigente como buen maestro que establece la disciplina entre los alumnos y se preocupa por su aprovechamiento escolar.

Después, en el bachillerato y en la educación superior, tal vez por la costumbre de obedecer las exigencias de los docentes, en vez de actuar con autonomía, sobrevive entre otras expectativas de los mismos estudiantes la de una autoridad, como la del profesor, que instituya y exija el cumplimiento de un conjunto de reglas y los conduzca a cursar con éxito los estudios.

Para los maestros la escritura es relevante porque exigen trabajos con buena ortografía y redacción, además cuando manifiestan preocupación también por la coherencia, según A6: “En la preocupación por la buena ortografía, aprender a redactar, y la coherencia que deben llevar mis textos”.

La ortografía es una preocupación de los maestros, y de acuerdo con la respuesta de A6, asimismo les preocupa “aprender a redactar”, pero no ellos, los profesores, sino que los estudiantes aprendan a escribir y escriban con coherencia los textos que les solicitan. B3 ya ni siquiera mencionó a la ortografía y, en cambio, aludió, como A6, a la escritura, a la coherencia; consideró: “Para que logremos escribir correctamente, con coherencia y que realmente expresemos lo que queremos decir de cada lectura, como identificar las ideas principales”.

La intención es que los estudiantes, de acuerdo con B3, utilicen la lengua escrita apropiadamente para expresar sus propias interpretaciones de los textos que leen con la integración, si suponemos bien, de las ideas principales identificadas. La misma intención, sin la alusión a la coherencia ni a la lectura, los maestros la llevan a

cabo por medio de la corrección, como planteó A11 a una segunda persona: “Pues que al corregirte te están ayudando a mejorar y/o saber utilizar el lenguaje”.

Así también se explica la importancia de la escritura para los maestros: porque les importa, tienen la intención o propósito de que los estudiantes logren escribir correctamente; los corrigen, justamente, para ayudarlos a utilizar mejor el lenguaje.

Sin mencionar algún sujeto en particular y sin una referencia clara a los elementos de la pregunta, B1 parece referirse a la escritura como un medio de continuidad de la enseñanza; expresó: “Es una forma de darle seguimiento a lo enseñado desarrollando lo que se piensa y se escribe”. A los maestros les importa que los conocimientos impartidos sean reafirmados y contribuyan al desarrollo del pensamiento y de la escritura de los estudiantes, no obstante ésta sólo es otra posible interpretación.

Las opiniones de los estudiantes se dividen: los maestros no le dan importancia a la escritura o sólo le asignan una importancia media; le dan mucha relevancia pues es la base de la evaluación o nada más les interesa para calificar; los profesores se preocupan, aunque algunos no; exigen, otros revisan, corrigen y se interesan por la ortografía. También ayudan a los estudiantes a que aprendan a redactar con coherencia y a utilizar el lenguaje como medio de desarrollar el pensamiento.

El discreto valor de la escritura en el currículum

En las siguientes respuestas identificamos razones que justifican la importancia que los maestros conceden a la escritura no sólo para los propósitos de las asignaturas que imparten sino por sus aportaciones al desarrollo curricular. Entre los maestros universitarios existe la idea de que es importante que los estudiantes escriban para fines muy diversos, ya sea que manifiesten o no esta idea sin actuar en consecuencia o, en efecto, impulsen a sus alumnos a escribir.

Si bien no todos los maestros dan la misma importancia a la escritura, por lo menos hay una coincidencia mayoritaria; este es

el sentido de la respuesta de A1: “Dependiendo de cada maestro pero la mayoría manejan la escritura”. Según sea un maestro u otro la importancia dada la producción de textos varía, no obstante la mayoría pide trabajos escritos, reportes de lectura o alienta a los estudiantes a escribir diferentes clases de textos académicos.

Este puede ser el significado del verbo manejar y del complemento de la oración de A1. Otra posibilidad es que se refiera al aprecio a la escritura de la mayoría de los profesores, sin que esto los lleve a realizar un comportamiento en particular consecuente con ese aprecio. “La mayoría manejan la escritura” equivaldría a “la mayoría aprecia la escritura”, piden trabajos, pero no la enseñan.

La respuesta de B6 es semejante y contribuye a aclarar el asunto; explicó: “Pues considero que más bien tiene que ver con cada Profesor, porque no con todos es igual, considero que todos le dan importancia, pero hay maestros que ponen más empeño, que se preocupan por ello, y hay quienes no lo requieren”. Es diferente la importancia concedida, pues depende de “cada Profesor” (¿tendrá algún significado la *p* mayúscula?), no obstante para la mayoría o para todos es importante.

Los profesores aceptan la importancia de escribir porque quizá piensan que es provechoso para la formación del estudiante, aunque actúan de manera diferente: unos “ponen más empeño”, mientras otros, tal vez, no se preocupan por revisar siquiera la ortografía.

A pesar del interés generalizado, de acuerdo con las respuestas de A1 y B6, quien sin duda realizaba una práctica congruente con este interés era la maestra que impartía a A3 la asignatura Comprensión y producción de textos, en segundo semestre, pues especificó: “En este curso, es mucha ya que la escritura es el lenguaje por el cual podemos llegar a los demás y con las TIC’s es fundamental”.

El curso es el referente, pero sólo por metonimia, por ser contiguo para quien en realidad es importante la escritura: la maestra. De alguna manera ella ha demostrado la importancia de la escritura para la comunicación y para el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Los profesores de lengua son los que fomentan el interés y la práctica de la escritura entre sus alumnos, sin embargo A21 no se refirió a un docente en particular ni a los que se formaron en estas materias; expresó: “En lo personal opino que le dan mucha importancia ya que los profesores interesados en las materias de escritura, buscan llamar la atención de cierta forma de los alumnos hacia la escritura. Puesto que este es su principal objetivo para ellos es un logro que no le veamos con aburrimiento ni que sea algo tedioso. Sino que lo veamos como un elemento importante para nuestra formación dentro de lo educativo”.

A un grupo muy particular de docentes aludió también B17 al responder: “Pues algunos maestros si le dan gran importancia a la parte de la escritura dentro de un texto y me parece que es lo correcto pues finalmente para la realización de un proyecto de titulación es de suma importancia escribir de manera adecuada”.

Los maestros interesados en la escritura buscan influir afectivamente a los estudiantes con el fin de que descubran y desarrollen la composición de textos, intereses y capacidades propias; también para que vean que la práctica de la escritura es indispensable, y hasta disfrutable, en la formación intelectual, profesional y personal. B17 se refirió, posiblemente, a los maestros del octavo semestre, el que cursaba, porque, en particular, ellos ponen especial atención a la adecuada escritura del proyecto de titulación, precursor de la tesis o tesina, texto culminante de la formación universitaria.

A los maestros de segundo semestre por lo menos se refirió A18 en relación con un género de textos que es solicitado con frecuencia desde el inicio de la licenciatura; respondió: “Pues considero que es demasiada la importancia que los profesores llegan a asignar a la escritura, porque para realizar ensayos se necesita tener también una coherencia”.

De acuerdo con las respuestas anteriores el valor de la escritura llega a ser muy elevado, sin embargo su presencia objetiva en el discurso y en la práctica es discreta, se limita a grupos particulares de docentes; a áreas y asignaturas específicas del currículum. De

manera muy localizada se pueden señalar los acotamientos: sólo es importante de una manera peculiar que depende de cada maestro, en determinadas materias y nada más para profesores que tienen cierto interés por la escritura. También a la mayoría le importa, si no es que a todos, pero sólo unos lo demuestran en la práctica.

Cuando los estudiantes aluden al significado que tiene la escritura para los maestros señalan los límites y cuando no es así se trata de explicaciones abstractas que poco tienen que ver con la cuestión planteada, como las de B16 y B18. En sus respuestas omitieron toda referencia a los profesores y a la escritura, pero sí aludieron a un “deber ser” sin aportar fundamentos; B18 consideró: “Muy importante, porque tenemos como pedagogos que dominar esta competencia, para poder desenvolvernos mejor tanto en la universidad como en el trabajo”.

En la respuesta anterior la importancia de la escritura se fundamenta más por medio de declaraciones abstractas, y el primer fundamento de B16 además de abstracto es remoto; planteo: “Muy importante, en México el nivel de escritura es muy bajo así que el uso de técnicas y ejercicios de escritura son muy necesarios para el desarrollo académico”.

En las dos respuestas las afirmaciones no son referenciales; es decir, no aportan ninguna información específica que las argumente; no hay explicación de cómo los maestros podrían favorecer el desarrollo de competencias para la escritura o de por qué el nivel de escritura es muy bajo, por ejemplo; tampoco hay argumentos para demostrar la importancia o no de la escritura para los profesores o dentro del currículum. B18 sólo planteó el deber de los pedagogos de “dominar esta competencia”, y B16, con una falta de concordancia (“el uso [...] son muy necesarios”), la necesidad de “técnicas y ejercicios”.

La escritura desplazada

La importancia de la lectura y ausencia de la escritura

Dos términos contenidos literalmente en la pregunta son “maestros” y “escritura”, y los estudiantes podían referirse a ellos de manera directa o implícita, pero ya vimos que las dos respuestas anteriores son opiniones de los estudiantes respecto a ciertos asuntos generales, pero no acerca del lugar que consideran tiene la escritura para los maestros.

Las siguientes respuestas incluyen a los maestros; sin embargo, los términos relacionados con la lectura y los textos substituyen toda alusión a la escritura como proceso. De este modo A16 se refirió a la importancia que los maestros dan a la comprensión de la escritura considerada como texto; manifestó: “Siento que cada maestro le da una importancia diferente, algunos nos ayudan a reflexionar y le dan énfasis en cómo comprender, y otros creen que dejarnos solos nos hace comprender mejor la escritura, y por lo tanto poder comprender el tema o los temas de la asignatura”.

A16 utilizó tres veces el verbo “comprender” y una “reflexionar”. Primero utiliza el término “comprender” sin especificar el objeto de la acción. Por segunda ocasión lo emplea en relación con “la escritura” y, por último vinculado con “el tema o los temas”. Los maestros difieren entre aquellos que ayudan a comprender y quienes dejan que sus alumnos comprendan por sí solos. Se refiere a la comprensión, de manera tácita, de los textos (“la escritura”) y, de modo directo, de “los temas”, sin embargo no menciona a la escritura como medio de comprensión o reflexión de las materias.

Tal vez porque escribir no sea una práctica habitual ni por tanto tenga una presencia sólida en su conciencia (en las dos preguntas anteriores sólo se refirió a la lectura), el caso es que B14 aludió a la importancia de leer y omitió toda referencia a la escritura, explicó: “Es importante ya que en la universidad, la persona tiene que leer mucho más y si no sabe encontrar las ideas principales de los textos o la función de estos es muy poco probable la comprensión del tema, ya que es una herramienta útil”.

La respuesta de B5 por sí sola no aclara de quién es la escritura a la que los maestros dan importancia, pero al parecer se refirió a sus intenciones comunicativas; dijo: “Los maestros le dan una gran importancia porque la escritura sirve para *comunicar* dichos propósitos y objetivos que las asignaturas nos quieren transmitir”.

A las asignaturas, B5 las dotó de cualidades anímicas: “las asignaturas nos quieren transmitir”, cuando en realidad quien desea comunicar los propósitos de las asignaturas es el maestro, y por eso le da importancia a la escritura, a la correcta escritura de un texto, probablemente del programa, para que los estudiantes comprendan esos propósitos.

Las respuestas anteriores aluden al valor de la lectura para los maestros; a la importancia de que los estudiantes sepan leer para la “comprensión del tema”, y porque en la universidad hay que leer mucho; además a la relevancia de la escritura como medio de comunicación del maestro. En todas estas respuestas están ausentes los planteamientos sobre la importancia de la escritura para los maestros porque quienes las escribieron pensaron en otros asuntos, en la lectura y los textos.

En las siguientes respuestas, sin embargo, la escritura no fue desplazada de las respuestas por la manera como se interpretó la pregunta, como en las anteriores, sino porque los estudiantes consideraron que no forma parte de las prioridades de enseñanza de los maestros.

Para qué enseñar si los estudiantes ya saben

En relación con la lectura, A16 aludió a maestros que “creen” que si los estudiantes se las arreglan por sí solos comprenderán “mejor la escritura”, los textos, y es posible que consideren de suma importancia que sus alumnos lean, pero no les parece que sea importante enseñar estrategias de lectura de los textos académicos de la disciplina que imparten.

Esta situación se repite en relación con la escritura: consideran importante que sus alumnos escriban, pero no creen que ellos sean

quienes deban enseñarles a producir textos académicos sobre su materia. A8 proporcionó una explicación de esta indiferencia a hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y de la redacción: “Siento que la mayoría de los maestros piensan, que por el simple hecho de haber ingresado a la universidad, debemos saber realizar, analizar y comprender un texto. Esto no es así; sobre todo en el primer semestre, porque no se tiene ni la remota idea de lo que quieren y cómo lo quieren”.

Entre los maestros existe la idea de que a leer y escribir se aprende desde la primaria, por tanto ya no es necesario enseñar estas cuestiones en los niveles educativos posteriores, aun cuando los textos que los estudiantes necesitan leer y escribir en la universidad poseen características y un lenguaje especiales. A8, al parecer, se conformaría si los maestros explicaran con precisión sus deseos. Así podría tener una idea más clara de qué hacer y cómo “realizar” y “comprender un texto”.

En un sentido semejante se pronunció A10: “Los maestros nos piden los trabajos con ciertos lineamientos que nunca nadie nos ha explicado, dan por hecho que ya los sabemos y crean mucha confusión entre nosotros, hasta ahora no he tenido ningún problema con los trabajos que he entregado y éstos no han tenido ningún tipo de crítica que me permita saber cómo están hechos”.

Los maestros no explican qué tareas involucra la producción de un texto y los estudiantes ni siquiera tienen idea de cómo se producen; los lineamientos que proporcionan los docentes tampoco son de mucha ayuda, al contrario crean confusión porque no hay explicaciones y ellos no saben cómo interpretarlos. Aunque A10 no ha tenido dificultades tampoco ha recibido comentarios críticos para identificar las limitaciones a superar.

Desde los primeros semestres los estudiantes se dan cuenta de que los maestros esperan que ellos lean y escriban sin dificultades textos académicos, y aun B11, de octavo, observó la falta de disposición para la enseñanza de estos asuntos: “Yo creo que no existe tal relevancia asignada a la escritura de parte de los docentes, pues

si fuera relevante para ellos tratarían de subsanar las deficiencias que la mayoría presentamos y que son evidentes a la hora de entregar composiciones escritas, nos orientarían en forma grupal o personal. Puedo recordar a unos pocos que lo han hecho y sugerido alguna estrategia o algún libro para leer”.

A diferencia de las respuestas de A8 y A10, la de B11 sí plantea de manera argumentada la falta la relevancia asignada a la escritura por parte de los maestros. Es importante que los estudiantes sepan, desde que entran a la universidad leer y escribir textos académicos, y si no saben que aprendan, pero ni en uno u otro caso los docentes piensan que es su responsabilidad. Esa relevancia asignada a la escritura (y a la lectura) es superflua o inútil, pues salvo contadas excepciones, no la vierten en una orientación “grupal o personal”.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS

Como ya veíamos en la introducción de este trabajo, de acuerdo con un enfoque sociocognitivo, los estudiantes no redactan los textos con base en un único proceso. Al contrario escriben según las demandas y expectativas diferentes de cada maestro y sus propias interpretaciones. Las dificultades surgen cuando no logran comprender las exigencias que les plantean porque los profesores no proporcionan explicaciones acerca de las clases de texto a escribir ni de cómo llevar a cabo el proceso de composición escrita de los trabajos que solicitan.

Los estudiantes realizan diferentes procesos para escribir los textos académicos que les solicitan los docentes en la universidad. Las demandas y las clases de texto que les solicitan son diferentes. También sus interpretaciones de las peticiones y los significados que dan a la escritura son diversos.

Con el fin de indagar sobre las orientaciones que reciben los estudiantes para elaborar los trabajos, les formulamos a los de se-

gundo semestre de Psicología y a los de octavo de Pedagogía, la siguiente pregunta: *Pregunta 4. ¿Cuáles son las expectativas y criterios que, en general, utilizan los maestros para orientarte acerca de los trabajos escritos que solicitan?* A continuación presentamos las respuestas que nos dieron al respecto.

En la universidad, y en general en el ámbito educativo, el destinatario de los textos de los estudiantes tiene un carácter predeterminado. El destinatario principal es el maestro, pero él no espera enterarse de un conocimiento nuevo por medio de los escritos solicitados. Tampoco el estudiante piensa que su escrito tenga por objeto proporcionar conocimientos al maestro.

Quienes eligen los temas, los asuntos a desarrollar y el género de los escritos son los maestros, porque es más importante que los estudiantes demuestren los conocimientos adquiridos con la lectura sobre determinados temas, que escriban sobre los asuntos de su interés relacionados con la materia o sus experiencias e ideas personales con la intención de compartirlas.

Criterios y cualidades de los trabajos académicos

De la ortografía y caligrafía, a la forma y contenido

Como no escriben por iniciativa propia textos personales para la comunicación ni eligen sobre qué escribir ni cómo hacerlo, necesitan conocer las diversas expectativas y criterios que los maestros establecen para elaborar los trabajos. Entre estas expectativas y criterios están las que se refieren a las características que deben presentar los textos encargados.

Dos características en contradicción y contrastante mencionó A2: “Buena escritura, sin ortografía”. La escritura no puede ser buena, ni mala, sin ortografía. Si eliminamos la confusión que identificamos en la expresión “sin ortografía”, suponemos que quiso decir “sin *faltas* de ortografía”. Así nos queda sólo el contraste: una cualidad general y abstracta, la “buena escritura”, y otra particular y concreta, sin faltas de ortografía, o con una correcta ortografía.

Criterios en vez de cualidades, citó A17: “Palabras claras y reglas de ortografía correcta”. Las peticiones de los maestros son muy modestas y limitadas para un estudiante de licenciatura. Por su respuesta, a A17 nada más le piden que si escribe textos manuscritos, escriba con letra o “palabras claras”; o bien se refiere al uso de palabras con significado claro; también utilizar sólo reglas de ortografía.

Las expectativas y criterios del maestro, A21 los entiende como cualidades entre las que incluye asimismo a la ortografía y al léxico, así como las de orden sintáctico y semántico; consideró: “De cierta forma estas cualidades por decirlo así dentro de lo que debe venir en cualquier trabajo escrito en ocasiones los profesores son muy estrictos ya que estos deben tener: Buena ortografía, NO usar demasiadas muletillas, plantear de una forma clara y precisa lo que queremos plantear”.

Aunque en la primera parte encontramos ciertas dificultades, entre otras, alteración del orden regular de las palabras; falta de conexiones y de signos de puntuación, es claro que A21 se refiere a las cualidades que debe contener “cualquier trabajo”. Los maestros son rigurosos en cuanto a la ortografía, sin embargo, en el orden léxico, en vez de la eliminación de las muletillas sólo sancionan el abuso. Además piden claridad y precisión para explicar los asuntos que se desea exponer; es decir, solicitan cohesión y coherencia para argumentar con claridad las ideas que se quiere expresar.

Como A21, A6 se refirió en primer término a la ortografía; después citó otras cualidades importantes; enumeró: “Buena ortografía, coherencia, buena estructura en el trabajo y el ordenamiento de las ideas”. En orden inverso, son muy semejantes las cualidades que mencionó B8: “La mayoría de los profesores no dan criterios para realizar los trabajos, sólo que sean las ideas importantes en orden y con buena ortografía”.

La ortografía es una cualidad formal tan importante para algunos maestros que es exigida en primer término, incluso cuando a la par demandan la elaboración personal de explicaciones críticas.

Al respecto A10 expresó: “Lo que más nos han pedido es que los trabajos no tengan faltas de ortografía y que sean críticos respecto a lo que estamos tratando”.

También A1 citó en primer lugar una característica secundaria; después mencionó tres elementos básicos de un texto; contestó: “Un trabajo legible con introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía”. “Legible”, es una cualidad de orden caligráfico que sólo tiene sentido cuando los maestros aceptan la entrega de textos manuscritos.

“Buena” escritura, palabras “claras” y trabajo “legible” son expresiones relacionadas con la caligrafía que facilitan la lectura de un texto manuscrito, sin embargo su ausencia no es la única razón que la dificulta, pues aunque la letra sea “clara”, las incoherencias, el lenguaje confuso, la falta de cohesión y el mal uso de los signos de puntuación determinan que un texto sea ilegible.

Suponemos que A2, A17 y A1 se refirieron a la legibilidad caligráfica, a la que depende de la claridad de la letra manuscrita, aunque nos basamos nada más en que sus respuestas fueron manuscritas y tan breves que pudieron insertarlas entre pregunta y pregunta, con excepción de A17, quien, no obstante la brevedad, las escribió como un texto aparte.

Otra vez alusiones a la legibilidad y la claridad las notamos en la respuesta de A14; enlistó: “Coordinación en la entrega del trabajo, coherencia, que el trabajo sea legible y que sean claras nuestras ideas”. Primero, un criterio extra-textual: alusión a la entrega formal y oportuna del trabajo; luego cualidades contrastantes: por un lado, la legibilidad, inferimos en referencia a la calidad de la letra, pues todas sus respuestas son manuscritas, además, al “perfeccionamiento” de la “caligrafía” aludió en la respuesta anterior; por el otro, cualidades relacionadas con el orden y la “claridad”, en el sentido de expresión directa y concisa de las ideas propias.

El contraste se repite. Dos criterios o cualidades (para B8, la mayoría no dan criterios) dominantes que demandan los maestros son la ortografía y la caligrafía, pero, de acuerdo con varias respuestas también se preocupan porque los trabajos posean ca-

racterísticas como la claridad y precisión, la coherencia y la estructura; la relevancia de las ideas y el orden, para que los estudiantes se esfuercen en expresarse de manera coherente y significativa y sus textos se comprendan.

Cualidades formales y construcción de sentidos

Las características formales de un texto son aquellas que resultan de la aplicación de un conjunto de reglas gramaticales: ortográficas, léxicas, de puntuación y sintácticas. Estas reglas son convenciones entre los usuarios de la lengua respecto a cómo se escriben las palabras, qué significan y cómo se ordenan y cohesionan; acerca también de los enlaces y signos de puntuación que se pueden utilizar para vincular las partes del texto y adquiera cohesión.

Se pueden escribir textos correctos desde un punto de vista gramatical y, sin embargo, vacíos de sentido para quien escribe, como los que son producto de la transcripción y no de la creación personal. Asimismo, trabajos en los que el estudiante construye significados sobre determinados temas, no obstante que estén llenos de faltas de ortografía, no se identifique un régimen claro en el uso de los signos de puntuación o no sean del todo coherentes.

A una característica y a un modelo de estructuración de los textos, con los mismos elementos citados por A1, con excepción de la bibliografía, se refirió A19: “Principalmente piden objetividad, sin embargo depende de cada materia o profesor, siguiendo el modelo de introducción, desarrollo y conclusión”. Un texto académico se escribe con base en las ideas documentadas del escritor; a segundo término pasan las opiniones personales y la tarea principal es demostrar con información objetiva y argumentos lógicos la validez de las afirmaciones.

Sobre el contenido y la forma asimismo son las respuestas de B1 y B2, quienes se expresaron, respectivamente: “Poner las ideas principales, ponerlas de una forma ordenada y coherente”; y “Por lo general, únicamente se enfocan en que sigas la metodología que debe llevar el trabajo; además de que estén ricos en contenido”.

De acuerdo con B1, los maestros no sólo esperan que los trabajos contengan ideas importantes; además solicitan que éstas sean expresadas “de una forma ordenada y coherente”, o, según dijo B2, con base en una “metodología”, que interpretamos no precisamente como el estudio de los métodos, sino como las estrategias a seguir para lograr un texto ordenado y coherente.

Las ideas principales constituyen el contenido porque son las que le dan sentido al texto; B1 no explica en qué consisten ni B2 define qué es o son trabajos “ricos en contenido”; sin embargo, tanto “las ideas principales”, como los “contenidos”, podrían ser solo paráfrasis de los conceptos y explicaciones relevantes procedentes de la bibliografía estudiada; o bien las ideas propias y documentadas expuestas de manera “ordenada y coherente”.

Quien sí aportó más información sobre las cualidades de contenido y forma que esperan los docentes fue B10; a modo de explicación a una hipotética segunda persona, dijo: “Que plantees una idea principal, y la desarrolles con argumentos, que el texto tenga una cierta secuencia y congruencia, además de cuidar los acentos y puntuaciones, y la mayoría de los profesores te cuantifican la redacción, algunos piden cierto número de páginas”.

No es lo mismo “poner las ideas principales”, que plantear una idea principal. La primera frase, al parecer, implica un traslado del estudiante, aunque producto de la interpretación personal, de la fuente consultada al trabajo que escribe. La segunda induce a pensar que es el propio estudiante quien formula la idea de importancia personal a argumentar. Después cita cualidades de forma: la “secuencia y congruencia”; “los acentos y puntuaciones”, y criterios más relacionados con la evaluación, que con las características de los trabajos.

Si A19 planteó que los criterios dependían de cada maestro, B12 se refirió a la diversidad de los mismos y, además especificó los que son comunes; fue el único que utilizó el término discurso en relación con un propósito de los docentes; respondió: “Una gran mayoría lo utiliza de tal manera que logremos desarrollar un discurso

coherente y analítico, los criterios son diversificados aun así existen algunas generalidades dentro de estas podemos encontrar por ejemplo la coherencia y la ortografía”.

En vez de “lo”, quiso decir *los* para referirse a los criterios; de cualquier manera se refiere a un propósito general: “desarrollar un discurso coherente y analítico”, *sustentado*; tienen preocupaciones comunes, otra vez, en cuanto a la coherencia y a la ortografía. Aparte de estos asuntos, los criterios, entre los maestros, son diferentes.

Un propósito, y a la vez un propósito, tal vez más deseable sería que el estudiante creara su propio discurso, con las características que mencionó A3: “Pues que tengan una fundamentación, que las ideas sean claras, el mensaje busque respuesta y que sea interesante e innovador”.

Las cualidades mencionadas demandan originalidad en la expresión de ideas y conocimientos; también plantean intenciones comunicativas a cumplirse con posibles destinatarios, los maestros y los compañeros principalmente. Además de la fundamentación y la claridad de las ideas, es necesario atraer, con la novedad, el interés de los lectores. Según A3, estas son las características de los trabajos que esperan los maestros. También podrían ser las que desearía A3 y sus compañeros que sus maestros esperaran.

Explicaciones insuficientes y orientaciones abstractas

En las respuestas anteriores los estudiantes citan cualidades que sus profesores esperan ver en sus trabajos. En el presente apartado proponemos diferentes interpretaciones sobre las respuestas que se caracterizan por cuestionar la falta de explicaciones de los maestros para elaborar los textos que solicitan, y la subjetividad de sus criterios de evaluación.

De acuerdo con las siguientes respuestas los maestros utilizan diferentes medios para enseñar cómo realizar los trabajos que solicitan, aunque, en ocasiones, la enseñanza sea muy abstracta como

se puede observar en la respuesta de B16; “Dando un esquema general el cual contiene los parámetros para realizar los trabajos”.

Quizá B16 se refirió al esquema o al modelo de un trabajo citado por A19, compuesto por introducción, desarrollo y conclusión, elementos también citados por A1, sin embargo es difícil imaginar qué quiso decir con la palabra “parámetros”, a menos que completemos la interpretación con el sentido de la respuesta de A9, quien explicó: “Que nos basemos en la antología o que busquemos en la biblioteca la forma de escribir los trabajos, porque en realidad sólo nos dan el formato de cómo irá el trabajo tal como introducción, un desarrollo, hipótesis, conclusión, pero sólo eso sin darnos una orientación más entendible”.

El “modelo” al que aludió A19 equivale al “formato” de A9, sin incluir la “hipótesis”, y suponemos que otra manera de nombrar a ambos es “esquema”, como hizo B16; en las tres respuestas se trata, más o menos, de los mismos elementos. Los “parámetros” contenidos en el esquema, pueden ser esos elementos. Sea esta explicación una interpretación posible.

No hay alusión a criterios ni a expectativas concretas en la respuesta de B16 acerca de las cualidades que deben poseer sus trabajos. Tampoco señala que las orientaciones sean insuficientes, no obstante A9 sí planteó la insuficiencia del “formato”, e incluso de la sola indicación de consultar “la antología” o de buscar bibliografía sobre la redacción de “los trabajos”.

Los maestros recomiendan acudir a la biblioteca para que los estudiantes consulten fuentes que los orienten acerca de cómo escribir, o bien sustituyen las explicaciones por textos que las contengan, como expuso A4: “Te entregan juegos de copias en donde dice cómo se elabora un ensayo, análisis, etc., pero muy pocas veces se da una explicación práctica de cómo realizar estos escritos”.

Los docentes ofrecen esquemas, formatos y copias donde se explican ciertos géneros y subgéneros textuales, en lugar de enseñar qué es y cómo se elabora un texto expositivo-argumentativo y de analizar en clase un texto descriptivo; en vez de las demostraciones, los ejemplos

y las explicaciones “prácticas” acerca de cómo utilizar ciertas figuras retóricas, redactar una frase, corregir un párrafo, organizar las ideas, argumentar un planteamiento propio con base en la incorporación de alguna cita, entre otros muchos objetos de enseñanza.

En un tono de armonía, pero sin explicar en qué consisten las “herramientas”, A5 reconoció las aportaciones de los maestros para mejorar los trabajos y animar la escritura; expresó: “Los maestros nos dan herramientas para que los trabajos se realicen de la mejor manera alentando nuestra escritura”.

Sin oposiciones, B7 también consideró las intenciones de los docentes y aludió a una estrategia dirigida más a la enseñanza de la asignatura que a la producción de textos; explicó: B7. “Pues los profesores planean sus clases de manera ordenada con el firme propósito de que nos ayuden a nosotros como alumnos a la comprensión de las temáticas para después nosotros seamos capaces de elaborar nuestros trabajos”.

La escritura de un trabajo académico requiere, entre otros, del conocimiento de las expectativas y criterios que el maestro establece para *que* los textos posean determinadas propiedades. En la respuesta de B7 no identificamos la conexión directa entre la planeación de la clase y “la comprensión de las temáticas”, por un lado, y las explicaciones que podría proporcionar para la escritura de los trabajos que solicita, por el otro.

Aunque los maestros tuvieran el firme propósito de ayudar a sus alumnos, mientras sean las “herramientas”, el aliento o la planeación los medios que emplean para orientarlos y no explicaciones concretas, el propósito solo es insuficiente para ayudarlos realmente en la producción de sus escritos.

Tan alejados están estos recursos de las orientaciones, demostraciones y sugerencias prácticas para elaborar un trabajo académico, como la insistencia de B14 en la lectura y los textos para responder a las tres anteriores preguntas del cuestionario y, por supuesto a ésta; dijo: “Los criterios y expectativas que la mayoría utilizan son, leer, comprender y analizar”.

Llama la atención que preguntas acerca de la escritura, sean respondidas con opiniones, reflexiones o creencias respecto a los textos y a la lectura. De acuerdo con Daniel Cassany (1991), para escribir es fundamental leer como escritor. Las cualidades textuales de cohesión, de coherencia, de adecuación; la sintaxis, la variedad léxica, el significado de las palabras y ortografía son conocimientos que se necesitan para producir textos, y se adquieren por medio de la lectura.

Si además de leer para obtener información y conocimientos, o con fines de apreciación literaria, leemos con la intención de aprender cómo están escritos los textos que leemos; es decir como un lector interesado en convertirse en escritor, en efecto aprenderemos sobre los temas estudiados y también, de manera espontánea y consistente, a escribir los propios textos.

Sin embargo, con base en las respuestas de B7 y B14, entre otras más que se refieren a la lectura y a los textos, ellos no leen como escritores impulsados por el interés de producir textos por sí mismos; en cambio leen como lectores con la necesidad de “comprender y analizar” “las temáticas”; en eso consisten los criterios y las expectativas de los maestros: en que los estudiantes lean *como lectores para aprender la materia*, aunque no lean *como escritores, autores de textos sobre la materia*.

Al mismo grupo de respuestas podríamos incluir la de A13, si no fuera porque ni siquiera se refiere a la lectura, aunque tampoco a orientaciones para elaborar los trabajos; contestó: “Corrección de ortografía, lecturas sencillas y claras de leer que no estén borrosas las copias leer cuidadosamente más de una vez”.

Después de una referencia a una orientación acerca de la escritura, A13 aludió a criterios que utilizan por los maestros para elegir los textos; de todas maneras los estudiantes leen con cierto esfuerzo, puesto que lo hacen “cuidadosamente más de una vez”. Los estudiantes aprenden a escribir como escritores, no obstante en el contexto universitario, el profesor necesita explicar cuáles son sus criterios y expectativas particulares.

Revisión, corrección y otras orientaciones

A pesar de que la pregunta apuntaba a las indicaciones o explicaciones que emplean los maestros para orientar sobre las cualidades y criterios que esperan cubran los estudiantes en sus trabajos, las respuestas incluidas en este apartado se refieren a una tarea posterior a la elaboración de los textos; la corrección o revisión. A16 mencionó dos clases de texto muy diferentes y, sin embargo, sujetas a un mismo criterio; consideró: “En general utilizan la corrección en los ensayos o análisis que realizamos y los criterios en centrarlos en la estructura de la lectura y así poderla comprender”.

Las recomendaciones están dirigidas a asegurar la comprensión de un texto, tanto si el trabajo que los maestros corrigen es un texto para expresar las ideas propias, el ensayo, como uno de análisis, referido probablemente a la lectura. Los criterios para la corrección se centran más que “en la estructura”, en la correspondencia entre los contenidos del texto leído y los del trabajo que escribió el estudiante.

En la respuesta de A16, la corrección no está dirigida a mejorar la escritura, en cambio las respuestas de A12 y A18 son dos muestras de satisfacción por las orientaciones de los maestros basadas en la corrección y revisión para mejorar, sin mediación de la lectura, la producción de textos. A12 reconoció la ayuda de la siguiente manera: “Los maestros te ayudan mucho y siempre que se entrega un trabajo te lo regresan corregido y con observaciones para que puedas perfeccionarlo”.

Como A12, sin distinción de los docentes, A18 comentó: “Pues las orientaciones que he recibido por parte de mis profesores han sido lo bastante fructíferas y los criterios son de crítica constructiva porque nos revisan los trabajos y nos van señalando los errores cometidos, tanto en la redacción como en la ortografía”. Habrá orientaciones previas, pero las correcciones y las revisiones críticas, son recursos que A12 y A18 consideran valiosos para identificar y superar las dificultades propias de la composición de textos.

Después de la revisión es posible contar con ciertas pautas para elaborar los siguientes trabajos. A11 sabe que un criterio importante a cumplir es la ortografía, porque sus trabajos han sido objeto de corrección ortográfica; reveló a una segunda persona como si estuviera presente: “Pues para empezar se fijan en la ortografía y te ayudan a corregirla, te enseñan cómo comenzar a escribir algún trabajo, como las características etc., que quieren que utilices en dicho trabajo”.

“Para empezar” significa lo que está en primer lugar por su importancia: los maestros “se fijan en la ortografía”; seguramente la revisan y por eso “te ayudan a corregirla”. De manera implícita o con intenciones manifiestas, con la revisión, los docentes ofrecen indicaciones e informan a los estudiantes sobre sus expectativas acerca de la ortografía y de cómo elaborar los trabajos, sin excluir que antes enseñen “cómo comenzar a escribir” y sobre “las características” del texto a redactar.

Expectativas y criterios: posibilidades y esperanzas

Las imágenes que se forman los estudiantes de los profesores, en general, y de uno, en particular, son heterogéneas. Algunas son complementarias o semejantes; otras opuestas, y las hay en las que se identifican desde ligeras hasta grandes diferencias. Los maestros son exigentes o estrictos, tolerantes, indiferentes, comprometidos y hasta indolentes, si consideramos, entre otras razones, que a estos últimos no les importa siquiera leer los trabajos de sus alumnos.

Además hay estudiantes que conocen con cierta exactitud las expectativas y criterios de sus profesores respecto a los trabajos solicitados, y otros que nada más expresan determinadas creencias que se han formado al respecto. A20 es un estudiante que sabe cuáles son las tareas esperadas por los maestros; especificó: “Nos explican detalladamente los puntos acerca de los cuales quieren que nos enfoquemos, que los intentemos describir con nuestras

propias palabras para que ellos puedan darse cuenta de lo que vamos aprendiendo”.

Los maestros comunican a los estudiantes las tareas a desarrollar y el propósito que tienen. El trabajo del docente consiste, de modo fundamental, en propiciar el aprendizaje y, para comprobar que ha logrado su cometido, espera que sus alumnos sean capaces de expresar el aprendizaje alcanzado, espera de ellos trabajos escritos con sus propias palabras, como evidencias de comprensión de los temas y, por tanto, del cumplimiento de su labor.

Con una explicación, con una enseñanza, los maestros comunican “los puntos” a atender, según A20, o “las características” a utilizar, de acuerdo con A11. También B13 aludió a este tipo de orientaciones: “En algunas ocasiones los profesores mencionan las características que deben contener los trabajos a entregar, y explican dichas características”.

Explican las características que deben tener los trabajos y cómo comenzar a escribir, aunque en las respuestas no hay mención de cómo los profesores enseñan ni de las características o “puntos” específicos. Solicitan a sus alumnos escribir con su propio lenguaje, y otra petición vinculada, de modo directo, con la anterior, la manifestó B17: “Básicamente tratar de que en mis trabajos escritos se entienda lo que quiero decir y para ello debo escribir las ideas de una manera directa y concreta”. De esa manera se dan cuenta de qué aprenden.

Las expectativas, en particular, expresan las posibilidades que tienen los estudiantes para realizar los trabajos que solicitan los maestros. Con anticipación o entre un trabajo y otro, proporcionan explicaciones concretas acerca de cómo esperan que se realicen para que estén en posibilidades de hacerlos. También manifiestan expectativas sobre asuntos más generales y menos inmediatos de la formación.

De acuerdo con B3, los profesores tienen una expectativa general respecto a un propósito de la formación relacionado con la elaboración de trabajos y la lectura, así como criterios específicos acerca de los textos solicitados; expresó: “Pienso que esperan que entreguemos trabajos bien realizados, que logremos encontrar lo más importante

de una lectura; en cuanto a los criterios varían de acuerdo a cada maestro y a veces van desde indicarnos los márgenes que debemos dejar en cada cuartilla, el interlineado, entre otras cosas”.

Durante el semestre, o por diversas experiencias en varios semestres, B3 ha alimentado, al parecer, la creencia de que los maestros, en general, esperan o desean que los estudiantes logren, más que entregar, escribir trabajos de calidad y alcanzar una comprensión significativa de los textos que leen, si es que este planteamiento equivale a “encontrar lo más importante de una lectura”. Además ha descubierto que, aunque comparte esa expectativa, los criterios planteados para realizar los trabajos son diferentes.

Inferimos que B4 aludió sólo a sus maestros de octavo semestre, pero igual que B3 identificó sus propósitos de la formación respecto a la escritura; consideró: “Una de las expectativas que tienen los maestros en cuanto a la elaboración de los trabajos que nos solicitan, se basa en poder ir corrigiendo a través de la práctica, los vicios y problemas de redacción, que venimos arrastrando de tiempo atrás, así como formar personas con suficiente criterio para exponer ideas claras y concisas, al redactar los documentos de investigación que habremos de entregar para una evaluación aceptable”.

Los maestros comunican expectativas, y tal vez deseos, respecto a ciertos propósitos de la formación de manera tácita. De esta manera, en la práctica de su quehacer cotidiano y con la convivencia, han alimentado, durante los estudios, las creencias de los alumnos respecto a esas expectativas. Al final, en el octavo semestre, según B4, los profesores no cejan en su empeño de corregir la mala formación y de procurar la apropiada para que los estudiantes sepan expresarse de manera adecuada por medio de la escritura.

En el octavo semestre los estudiantes elaboran “documentos de investigación” y trabajos de tesis y se espera que puedan elaborar estos textos de la mejor manera para que obtengan “una evaluación aceptable”. De modo breve, aunque ambiguo (“éste” ¿se refiere al trabajo de tesis o al trabajo de hacerla?) B18 aludió a un doble propósito: adquirir la competencia de escribir y hacer el trabajo

de tesis; respondió: “La adquisición de esta competencia, para que posteriormente al hacer el trabajo de tesis éste sea más sencillo”.

La respuesta de B5 no aludió a los trabajos que solicitan los maestros como planteaba la pregunta, sino confusamente a los criterios de los docentes para *formar* “un buen pedagogo” y a la necesidad del conocimiento de la “historia de la pedagogía”; dijo: “Los criterios que utilizan es que para ser un buen pedagogo es necesario estar muy al tanto de todo lo ocurrido en la historia de la pedagogía de acuerdo con cada asignatura que tenga que ver con el desarrollo de la pedagogía”.

De las explicaciones claras a los criterios subjetivos

Los estudiantes tienen diversas opiniones acerca de los maestros y de las maneras como solicitan los trabajos: hay quienes generalizan y piensan que todos los maestros proporcionan explicaciones y quienes consideran que ninguno lo hace; otros, cuyas respuestas analizamos enseguida, en cambio, establecen una diferencia entre los que sí orientan acerca de cómo realizar los trabajos y los que no ofrecen ninguna explicación.

La diferencia es clara entre los maestros que ignoran el tema de la escritura y quienes se preocupan por enseñarla, de acuerdo con la respuesta de B6: “Como mencioné hay algunos que no tocan el tema, pero los que lo hacen me han enseñado bases sólidas y principales en cuanto a la Escritura y la redacción aplicables a el tipo de trabajos que se realizan en la Universidad, en este semestre por ejemplo la tesis”. En la universidad los estudiantes realizan trabajos diferentes a los que elaboraban en los niveles educativos anteriores y por eso necesitan que los maestros les enseñen “bases sólidas” para la escritura.

Algunos maestros ni se ocupan del asunto, mientras que para otros es una responsabilidad enseñar a escribir, pero entre un extremo y otro A8 planteó otras posibilidades: “Algunos profesores sí dan los lineamientos a seguir en la presentación de un trabajo,

otros sólo se limitan a decir: “hagan una ficha, un cuadro sinóptico, un mapa mental”. Por supuesto que cuando se clarifica la forma, seguro se cumplirá con las expectativas del maestro; en caso contrario, dichas expectativas surgirán al presentarle los trabajos y el criterio de calificación será de acuerdo al que más se asemeje a lo que él pretendía”.

A las maneras de proceder de tres diferentes clases de profesores se refirió A8: a los que “sí dan” “lineamientos”, probablemente porque para elaborar los trabajos que solicitan los estudiantes necesiten conocer esos lineamientos; a los que sólo piden escritos limitados para cuya elaboración no se requieren explicaciones ni una preparación especiales, y a los profesores que sin dar a conocer sus expectativas y criterios previamente solicitan y evalúan los trabajos.

Según la manera de proceder de los docentes será el resultado: “se cumplirá con las expectativas”; el estudiante elaborará un trabajo vinculado a la lectura con el limitado propósito de demostrar que ha leído, o bien escribirá un texto de acuerdo con sus propios criterios con la esperanza de que se asemejen a las expectativas y criterios que el profesor tenía en mente.

Las expectativas y los criterios son subjetivos porque el maestro se ha creado un modelo ideal de lo que deben ser los trabajos universitarios; y si no, puede formularlo de manera improvisada a la hora de leerlos. Mientras no los defina objetivamente, predominará su punto de vista parcial; de ahí que A15 haya expresado el siguiente cuestionamiento: “Las expectativas y criterios que utilizan los maestros al solicitar trabajos escritos son muy subjetivas, por ejemplo el ensayo es libre pero tratan de ajustarlo de acuerdo a lo que quieren evaluar y a veces se fijan más en el contenido que en la forma y otros viceversa”.

Como veremos más adelante, los maestros con frecuencia piden ensayos, y los estudiantes tienen ideas de cómo elaborarlos, sin embargo como los maestros no definen qué características esperan que los estudiantes atiendan, a la hora de evaluarlos, tratan de “ajustarlos” a su propio modelo de ensayo; la calificación depende

del grado en que el trabajo se asemeja al modelo. Además de que no hay acuerdo entre ellos acerca de las cualidades que definen a este género de textos.

No sólo señaló B11 la subjetividad de los maestros, además se pronunció contra la naturaleza artificial de la escritura universitaria con los siguientes planteamientos dirigidos a una segunda persona implícita: “La mayoría de las veces estos criterios sólo los conocen los docentes, casi nadie te dice quién es el destinatario del escrito, ni las expectativas que tienen sobre él, creo que son trabajos como una tarea más”.

La escritura se utiliza para comunicar ideas y experiencias; conocimientos sobre diversos temas; para solicitar algún favor, para hacer partícipe a un lector de una historia, producto de la ficción o del estudio profundo de determinados documentos; es decir cumple con diferentes funciones comunicativas en relación con un destinatario o ciertos grupos de lectores.

El estudiante no escribe para comunicar sus ideas, experiencias e intereses, o para satisfacer ciertas intenciones comunicativas con unos u otros destinatarios, pues el maestro es, la mayoría de las veces, su único lector, en el supuesto de que en realidad lea con interés para conocer sus ideas, dada la cantidad de trabajos que tienen que leer y la poca importancia que asigna a la escritura. Como plantea María Teresa Serafini (1991): “Las redacciones en la escuela [...] [son] una producción lingüística anómala porque carece de un destinatario real”.

Con la escritura universitaria, y escolar en general, se distorsiona el proceso de escritura que sigue comúnmente el escritor para escribir un texto y el lector para leerlo. El maestro no espera ser informado ni que el alumno le proporcione conocimientos. En general, lee los trabajos para comprobar si los estudiantes han comprendido los textos que les ha pedido leer, no para conocer sus intereses ni qué piensa acerca de ciertos temas.

Para adquirir conocimientos de la disciplina en la que se han formado los docentes estudian los textos escritos por otros profe-

sores; por profesionales y especialistas en la materia. La escritura es una tarea más que el estudiante realiza sin tener un propósito comunicativo en particular, sino para atender una demanda del maestro, quien fija el tema del escrito, en ocasiones, sin explicar cuáles son sus expectativas, por qué es importante escribir determinados textos en su materia o con qué criterios sugiere elaborarlos.

“Ya sabemos”, un supuesto cuestionable

A continuación interpretamos las respuestas de tres estudiantes que coincidieron en plantear que los maestros “dan por hecho” que no hay necesidad de explicaciones, porque sus alumnos ya saben, o deberían saber, cómo escribir los textos que solicitan.

Sin mayor explicación, B15 afirmó: “Ninguna orientación dan por hecho que ya se sabe”. Si se refirió a los maestros del semestre que cursaba, es posible que ellos piensen que en el octavo semestre los estudiantes ya conocen las expectativas y los criterios de acuerdo con los cuales han de elaborar los trabajos, puesto que a lo largo de los estudios necesariamente han escrito diferentes textos tanto para aprender como para acreditar las asignaturas.

A esas alturas, ya para terminar la licenciatura, “ya se sabe” como realizar los trabajos, como si todos los profesores compartieran las mismas expectativas y criterios y fueran los mismos para todas las clases de texto. No obstante, de modo indirecto, B15 aludió al desconocimiento, pues dijo que “ninguna orientación dan”; ya B11 se refería a que los “criterios sólo los conocen los maestros” (véase el apartado anterior).

Los profesores, sin embargo, no siempre se comportan de la misma manera, aunque prevalezca la idea de que los estudiantes ya saben, en este sentido B9 explicó: “Algunas veces los profesores dan por hecho que los alumnos sabemos exactamente lo que quieren de nosotros, y los criterios con los que quieren que realicemos los trabajos. Aunque en algunos casos lo importante es que se escriba como sea pero bien”.

Para qué dan explicaciones los maestros del trabajo que quieren y de cómo lo quieren si los alumnos ya saben, y quizá tengan razón, pero cuando no es el caso parecen quedar satisfechos si los estudiantes escriben con sus propios criterios, sin importar cuáles sean “pero bien”. La forma no es tan relevante, se puede escribir “como sea”; basta, suponemos, que los textos sean comprensibles e incluyan planteamientos significativos.

Sin generalizar, A7 no distinguió unas ocasiones de otras, sino divergencias entre los docentes; analizó: “Depende de cada uno, ya que cada quien tiene su manera de trabajar y de solicitar sus trabajos; algunos son muy concisos al explicar cómo desean los trabajos y nos proporcionan las herramientas necesarias para ello, por el contrario algunos dan por hecho que ya sabemos lo que nos están solicitando”.

Algunos maestros explican “cómo desean los trabajos”; sin embargo otros no ofrecen ninguna orientación, tal vez porque desconocen que la escritura es un proceso cuyo aprendizaje evoluciona en cada nivel educativo y a lo largo de toda la vida.

Entre docentes y estudiantes circula la idea de que escribir consiste en trasladar las ideas y el lenguaje oral al lenguaje escrito, no obstante cada vez que escribimos nos enfrentamos a una serie de dificultades, en parte, similares a las resueltas en ocasiones anteriores, en parte, distintas. Ensayamos posibilidades, descartamos unas y elegimos otras.

Mientras escribimos surgen ideas no pensadas, nuevas relaciones entre los argumentos; palabras que de pronto revelan un significado hasta entonces ignorado. Durante la escritura y al final, revisamos y corregimos; decidimos sobre cuestiones muy diversas, como cambiar un verbo o eliminar un párrafo, por ejemplo; valoramos si necesitamos consultar otras fuentes, o modificar el orden de los apartados; escribimos y reescribimos para que el texto posea las cualidades apropiadas a fin de que cumpla nuestras intenciones comunicativas.

Como escribir no es un simple ejercicio de transcripción y como los estudiantes escriben para un destinatario específico: el maestro,

en la universidad es necesario que los profesores orienten el proceso de redacción de los trabajos que solicitan.

En las opiniones anteriores constatamos que, en general, los maestros no orientan acerca de cómo realizar los trabajos que solicitan; no explican cuáles son sus expectativas ni qué criterios necesitan atender los estudiantes. Substituyen la enseñanza por recomendaciones bibliográficas, la entrega de formatos y el fomento a la lectura. Unos esperan que sus alumnos escriban como corresponde a un estudiante de nivel universitario, mientras que otros no nada más esperan, sino dan por hecho que “ya saben”.

Pero no todos los maestros realizan las mismas prácticas, se comportan de modo uniforme ni piensan igual. Las opiniones de los estudiantes también son heterogéneas y formulan planteamientos diferentes y hasta contrarios a los anteriores, proposiciones que afirman las tareas de los docentes vinculadas con las orientaciones que ofrecen para realizar los trabajos, con la enseñanza de la escritura y con la revisión de los textos.

Con base en el conocimiento de la diversidad de estas representaciones acerca de las demandas y orientaciones de los profesores, por un lado, y de las interpretaciones de los estudiantes, por el otro, es posible una mejor comprensión de los problemas y de las necesidades a atender para que los maestros integren la enseñanza de la escritura a su práctica docente.

LAS DIFERENTES CLASES DE TEXTO QUE SOLICITAN LOS MAESTROS

En la universidad los profesores solicitan diversas clases de texto² para diferentes fines. Textos para asegurar que los estudiantes lean; trabajos finales para evaluación; ensayos cuya definición desconocen

² Para el análisis de las respuestas a la pregunta 5 nos basamos, principalmente, en la clasificación de los textos que expone María Teresa Serafini (1991, capítulo 10); también en las diferencias entre textos académicos y personales establecidas por Phyllis Creme y Mary R. Lea (2000).

los alumnos y algunos docentes no explican; textos para aprender y escritos para el desarrollo de habilidades de expresión escrita, entre otros tipos de escrito mencionados en las respuestas anteriores.

Utilizamos el término “género” para referirnos a aquellos textos cuya caracterización ha sido tipificada, y el de “clase” lo empleamos libremente para referirnos a subgéneros poco definidos; diferentes tipos de prosa que conforman un texto, descripciones y narraciones, por ejemplo; o bien a textos cuyas características responden a necesidades y criterios particulares, apuntes y textos personales, entre otros.

De esta manera, con el objeto de conocer de modo más preciso qué clases de texto escriben los estudiantes de la universidad a petición de los maestros y poder analizar qué propósitos logran al escribir esos textos, planteamos la *Pregunta 5. ¿Cuáles son las diferentes clases de texto que te solicitan tus maestros?* A continuación presentamos las interpretaciones de las respuestas proporcionadas al respecto.

Textos para leer no para escribir

A pesar de que el tema principal del cuestionario era la escritura, tanto el término “producción de textos”, de la pregunta 1, como “clases de texto”, de esta pregunta, llevó a no pocos estudiantes a pensar en la lectura. Así es difícil creer que A1 escriba textos como los que incluyó en su respuesta: “Informativos, históricos y de análisis”, o como los citados por A2: “Literarios, filosóficos”, o incluso, como los que mencionó A3: “Básicamente educativos”.

Los maestros solicitan la lectura de esta clase de textos, pero no que los estudiantes los escriban. Estos textos se caracterizan por utilizar principalmente una prosa expositivo-argumentativa para cumplir funciones referenciales, con excepción de los textos literarios que satisfacen una finalidad estética y en los que predomina la narración y la descripción como prosas de base.

Quienes los escriben son escritores profesionales y corresponden a disciplinas como la historia, la filosofía y, si son educativos, a la pedagogía o alguna materia afín como la psicología educativa. Los textos “informativos” y “de análisis” fueron citados por su función informativo-referencial y argumentativo-referencial, como los editoriales periodísticos y los artículos científicos, y no por la disciplina a la que pertenecen.

También A20 aludió a la lectura, en particular, de los textos que utiliza para cursar las asignaturas; puntualizó: “Son lecturas acerca de las materias”. Nada más esta clase de textos le han pedido leer; sin embargo, aunque para el estudio de las asignaturas predominen los que corresponden a disciplinas como la pedagogía y la psicología o vinculadas con ellas, los literarios también pueden tener presencia, como en la lista abierta de A19, que respondió: “Hasta ahorita nos piden textos informativos, literarios etcétera”.

Apenas empezaba el segundo semestre, y A19 no menciona el *desde*, no obstante el “ahorita”, al menos en el habla coloquial de los mexicanos, puede remitirse a su ingreso en la universidad, de esta manera podemos pensar que desde los primeros semestres los profesores diversifican las clases de textos que solicitan leer a sus alumnos.

Los maestros piden la lectura de textos de varias disciplinas para el aprendizaje de las materias del currículum, de carácter informativo, analítico, literario, entre otros. No necesariamente solicitan la lectura de libros completos y emplean el recuso de las antologías, como manifestó A10: “Generalmente son los de las antologías pero hay maestros que para enriquecer las clases nos hacen leer artículos científicos o también nos han pedido leer novelas”.

En el contexto universitario es común el uso de antologías, porque en ellas los maestros reúnen todos los textos que han elegido para el desarrollo del programa de la asignatura que imparten. Los estudiantes tienen que investigar en diferentes fuentes documentales, sin embargo la mayoría de los textos que requieren para el estudio de los temas está a su disposición en estas compilaciones.

Las conforman un conjunto heterogéneo de clases de textos organizados, no obstante, con base en la secuencia de los temas del

programa. Las integran diferentes partes de varios libros, introducciones, conclusiones, capítulos y apartados, principalmente; además ensayos e informes de investigación publicados en revistas especializadas, y artículos periodísticos, entre otras clases de texto.

Los maestros no se conforman y, aparte de la antología, piden la lectura de textos, como los “artículos científicos”, o de difícil incorporación a una compilación, como “las novelas”. No se limitan a los textos disciplinarios vinculados con las asignaturas que imparten, y valoran, en particular, las aportaciones de la lectura paralela de textos literarios, como podemos reconocer en varias de las respuestas anteriores y en las de A5 y B10; contestaron respectivamente: “Textos literarios, ensayos, científicos de consulta”, y “Literarios, científicos, informativos y en ocasiones narrativos”.

Un género textual se define por tipificaciones respecto a tres dimensiones básicas: la prosa de base que utiliza, la función comunicativa que cumple y el destinatario a quien se dirige el texto. Por ejemplo, una novela es un texto literario cuyas características, información, lenguaje y estructura textual, están tipificadas y son compartidas tanto por autores como por lectores; utiliza, principalmente, la descripción y la narración como prosas de base; cumple fundamentalmente una función poética o estética, está dirigida a un amplio público.

De acuerdo con B10, los maestros piden la lectura de textos narrativos, sin embargo los textos narrativos, los descriptivos, los expositivos y los argumentativos no constituyen precisamente géneros, sino prosas de base para la composición de textos mejor tipificados dentro de un género. En un diario personal, por ejemplo, intervienen, en primer lugar, la narración y la descripción y, de modo secundario, la exposición y la argumentación. Este género textual cumple, de manera fundamental, una función expresiva y el destinatario es el mismo autor (Serafini, 1991).

Es probable que B10 también se refiriera a la lectura de textos literarios, como las novelas y los cuentos. Asimismo A7 incluyó dos prosas de base en su respuesta; contestó: “Textos científicos, narra-

tivos, descriptivos, didácticos, etc. Dependiendo de la clase y de lo que estemos abordando es como se trabaja tomando en cuenta que cada profesor tiene su propio estilo”.

Así como los docentes piden la lectura de textos literarios, es posible que soliciten descripciones o narraciones; no obstante A7 citó dos prosas de base entre dos clases de texto que se refieren más a los que proponen para leer que para escribir. Como no especificó si le pedían leer o escribir textos narrativos y descriptivos, creemos que también aludió a textos literarios para leer. Los maestros en función del tema y su “estilo” solicitan la lectura de “textos científicos” o “didácticos”, o de ambos y literarios “etc.”.

Textos académicos y escolares

Los estudiantes escriben diferentes tipos de texto para distintos fines. En general son textos de carácter expositivo y expositivo-argumentativo aunque, de manera ocasional, los maestros piden textos descriptivos, narrativos y descriptivo-narrativos. El principal destinatario es el maestro y se caracterizan por utilizar un lenguaje especializado que intenta explicar la realidad; es decir cumplir funciones informativo-referenciales e informativo-argumentativas.

Definimos a los textos escolares como aquellos que utilizan los estudiantes para el aprendizaje de las asignaturas; son de uso personal y consisten en notas, resúmenes, diversos tipos de fichas bibliográficas, reportes de lectura, apuntes de clase, guiones para exposiciones, breves frases escritas al margen de la hoja que se lee, entre otros. Algunas clases de texto, como los reportes de lectura y los resúmenes, además se entregan a los maestros para verificar el aprendizaje del alumno, o al menos que ha cumplido con la lectura solicitada.

Los académicos son los que requieren poner en práctica un conjunto de estrategias académicas para su redacción, el estudio de diversas fuentes, el empleo de un lenguaje académico y la formulación y argumentación de una tesis. También consideramos textos

académicos a aquellos que escriben los estudiantes para expresar el análisis, la opinión o la crítica personales de los textos que leen; así como las prosas de base y diferentes clases y géneros de texto originales de las cuales es autor para aprender a escribir según las características de cada clase y género.

Ambas clases de texto se realizan con límites de tiempo, pero mientras algunos de los escolares son de uso personal y otros, a la vez, para el maestro, los académicos los escriben los estudiantes de acuerdo con las expectativas y criterios de profesor, con el fin de desarrollar competencias de escritura académica.

Tanto los textos escolares como los académicos se refieren a los contenidos de las disciplinas estudiadas, excluyen las experiencias y opiniones personales y subjetivas, pero en tanto los escolares son para aprender los conceptos de las disciplinas, los académicos son para *aprender a escribir* sobre ellas, como autor de textos propios que aporta conocimientos sobre la materia, no obstante que aún contengan indicios de una peculiar manera de los estudiantes de pensar y de usar el lenguaje.

Ensayos y otros textos académicos

La clase de textos que mencionaron los estudiantes con más frecuencia, y en ocasiones exclusivamente, fue la de los académicos. Los textos citados en primer lugar fueron los ensayos. A4, A11 y B18 mencionaron los ensayos en primer término e indicaron que son los más solicitados. A4 enlistó las siguientes clases: “En la mayoría de las veces es un ensayo, un análisis o un proyecto educativo”.

Aparte de los ensayos, dos clases de texto citó A4, pero no explicó en qué consisten. Por su parte A11 enfatizó la cantidad de ensayos, en oposición a las descripciones y a las críticas; expresó: “Ensayos, descripciones pero hasta el momento son muchos ensayos y críticas constructivas de los textos”.

Si ya en el segundo semestre A4 y A11 consideraban que los maestros encargaban muchos ensayos y se perfila la solicitud de este género textual como una tendencia, la respuesta de B18, estudiante de octavo, parece confirmarla; precisó: “Lo que más requieren son

ensayos, alguna narración o diálogo”. Aunque B15 no indicó la alta frecuencia con que los maestros solicitan los ensayos, su respuesta es muy semejante a la de B18; mencionó: “Ensayos, narraciones, diálogos, trabajos de investigación”.

Los ensayos también se encuentran al principio de la respuesta de A6, quien después mencionó clases de texto muy diferentes; respondió: “Ensayos, cartas de trabajo, críticas u opinión de libros”. Después de una apreciación personal A9 citó los ensayos y una clase de textos no mencionada antes; consideró: “Poco en este semestre y medio que llevo dentro de la universidad, sólo me han pedido ensayos y trabajos finales”.

Tenemos entonces, después de los ensayos, diferentes tipos de texto:

- Textos derivados de la lectura que admiten, sin embargo, cierto nivel de originalidad: las críticas constructivas, las opiniones y los análisis de los textos, si es que, como pensamos, de ellos se trata;
- prosas de base: descripciones, narraciones y diálogos, escritos de manera original para el aprendizaje de las características de esta clase de textos³ y para la elaboración de otros;
- textos encaminados a satisfacer ciertas intenciones comunicativas: cartas o *solicitudes* de trabajo que cumplirían una función conminativa o apelativa, dirigidas probablemente a un destinatario ficticio, y cuya escritura implicaría el conocimiento del género y la adecuación del lenguaje, y
- textos elaborados con base en expectativas y criterios de los profesores, pero también de acuerdo con las propias interpretaciones de los estudiantes acerca de la naturaleza de la tarea: proyectos educativos, trabajos de investigación y trabajos fi-

³ En particular los diálogos fueron mencionados por estudiantes de octavo semestre, a quienes los maestros de asignaturas relacionadas con la comunicación educativa les piden elaborar historietas.

- nales, cuya producción demanda del estudiante la formulación y desarrollo de sus propias ideas y argumentos, y
- trabajos finales que pueden tener las cualidades de cualquier clase de texto, realizados con fines de evaluación.

Los profesores solicitan ensayos con frecuencia e incluso A21 se refirió sólo a ellos, aunque con un sentido crítico en cuanto a su falta de definición; planteó: “Ensayos, que en muchas ocasiones me confundo porque los profesores tienen distintas nociones del ensayo y hasta el momento no tengo bien en claro cómo es realmente un ensayo”.

Un ensayo se caracteriza por presentar la idea original y los argumentos de un autor sobre un cierto tema. Al escribir esta clase de texto el estudiante tiene oportunidad de poner a prueba sus propias ideas, de ensayar con los argumentos y de valorar la superioridad de algunas explicaciones en comparación con otras. Ante un conjunto de ideas comúnmente aceptadas, el estudiante como escritor de ensayos argumenta libremente a favor de planteamientos opuestos o diferentes.

En los ensayos, el estudiante tiene la posibilidad de manifestar, sin restricción, su pensamiento espontáneo para convencer mediante argumentos sobre la validez de sus ideas. Como se trata de un género que da cuenta del pensamiento del autor, cumple funciones expresivas y el estudiante tiene libertad de usar el pronombre “yo” para manifestar sus reflexiones; sin embargo necesita definir sus propios conceptos y documentar sus puntos de vista.

Aunque no hay normas estrictas para la elaboración de un ensayo, podríamos decir que algunas reglas a considerar son: el tema debe ser conocido por experiencias al respecto y porque el estudiante, por interés propio, lo ha estudiado detenidamente; además el lenguaje ha de ser sencillo y directo; comunicativo, convincente y cercano a una conversación, sin sobrecargar el escrito de citas y nota al pie de página.

Como el ensayo es un género académico que también da cuenta de la creatividad del autor para lograr sus propósitos persuasivos

y, al mismo tiempo, polémicos, requiere de la atención a la forma, al lenguaje a utilizar, de manera que también cumpla una función literaria; es decir estética (Galindo, *et al.*, 1997).

Los ensayos son de los textos más solicitados y si bien los criterios para elaborarlos no están establecidos rigurosamente, los profesores proporcionan por lo menos algunas explicaciones sobre este género y sus características, sin embargo “tienen distintas nociones” y, por tanto, crean más confusiones que certezas acerca de cómo elaborarlos.

Los estudiantes asimismo tienen diferentes conceptos de qué es un ensayo y diversas experiencias en la composición de esta clase de textos; en general, también difieren en la manera como interpretan las peticiones de los maestros. Los ensayos predominan porque “son muchos”, según A11, y podrán ser muchos, pero A9 considera que le han pedido “poco”. Ambos pertenecen al mismo grupo, como A4, quien dijo que le han solicitado “un proyecto educativo”. En varias respuestas se mencionan los ensayos; en cambio “proyecto educativo”, trabajos de investigación”, “cartas de trabajo” y “trabajos finales” sólo tuvieron una mención.

No hay una única interpretación que refleje tal cual el modelo de texto que el maestro pide, espera y desea, sino diversas representaciones de cómo escribir en el contexto universitario, de la importancia de la escritura y los textos y de las mismas demandas del maestro; representaciones creadas con base en los conocimientos y la formación previos; las experiencias como escritores de textos académicos y los significados que los estudiantes han construido en torno a la escritura.

Ensayos y textos escolares

Las siguientes respuestas fueron elaboradas con la inclusión tanto de textos académicos como escolares. Primero analizamos aquellas que mencionan en ese orden los textos solicitados y después, en el siguiente apartado, las respuestas que primero citan los textos escolares y después los académicos.

El ensayo de nuevo fue puesto en primer lugar entre los textos académicos y escolares, como podemos ver en la respuesta de B6: “Me solicitan, ensayos, reportes, borradores”. También B7 colocó a los “reportes” después de los ensayos, pero agregó otras clases de texto; enlistó: “Ensayos, reportes, fichas de trabajo, trabajos finales”.

Las dos primeras clases de texto que mencionó B13 son académicas y las siguientes escolares; respondió: “Ensayos, investigaciones, fichas de comentario, reportes de lectura”. Una lista variada –y más extensa con el “etcétera”– que las anteriores fue la de B14: “Los ensayos, el análisis, reporte de lectura, películas, programas radiofónicos y televisivos, etcétera”.

Después de los ensayos predominan los reportes, que podrían ser de investigación, pero son de lectura, como precisaron B13 y B14, este último, creemos, además aludió a los reportes (¿reseñas?) de producciones de diferentes medios de comunicación.

Asociamos de manera directa a la lectura, textos como las fichas de trabajo y de comentario, citados por B7 y B13, y el análisis que mencionó B14. Las fichas y el análisis, como texto y como proceso intelectual, se utilizan para aprender los conocimientos contenidos en los textos, y como materia prima para la composición de escritos académicos, pero no son textos académicos, sino escolares.

De la misma manera que la escritura de un ensayo incluye el análisis y la argumentación, los textos literarios, como el cuento, incorporan la narración, la descripción y los diálogos. Los textos de análisis y los argumentativos, sin embargo, no constituyen por sí mismos un ensayo; ni una narración, descripción o diálogo conforman un cuento.

El análisis y la argumentación, y cualidades textuales como la cohesión, la coherencia y la adecuación son indispensables para ciertas clases de trabajos finales, los proyectos educativos y los de investigación. Aun los borradores, que citó B6, son una clase de texto, cuya elaboración, revisión, corrección y adecuación constantes son fundamentales en la escritura de textos académicos de las diferentes disciplinas y de los concernientes al género literario.

La respuesta de A16 contribuye a explicar la diferencia entre los ensayos, por un lado, y los escritos ligados a la lectura, por el otro; expuso: “Las más frecuentes clases de texto que nos piden son los ensayos, análisis, o criterios propios de las lecturas, algunos nos tratan de explicar después de leer y otros nos corrigen los trabajos”.

Los maestros piden textos vinculados con las lecturas como los de análisis “o” como los que se basan en *contenidos* “propios” de los textos leídos. Algunos explican para reforzar la comprensión. También solicitan trabajos y ensayos y algunos corrigen. Esta es una interpretación posible. El resumen es otro texto escolar que se menciona con frecuencia, después de los ensayos. Al respecto B1; respondió: “Ensayos y resúmenes principalmente, también piden reportes”. Primero un texto académico por antonomasia y después dos de los principales textos vinculados a la lectura.

Con una aclaración empezó B8 y a continuación hizo una lista abierta; dijo: “La mayoría trabajos por escrito, ensayos, resumen, explicación, análisis, reporte, opinión etc.”. Es posible que haya comparado trabajos basados en otros lenguajes con los escritos; los que más le solicitan son los escritos. Con excepción de la “explicación”, todas las otras clases de texto ya se habían citado.

La respuesta de B9 fue muy similar a la de B8; esta fue su relación: “Ensayo, resumen, reseña, opinión, análisis, explicación”. Las diferencias son reseña por reporte y ciertos cambios de orden, después de los primeros dos lugares. Como en la respuesta anterior, salvo los ensayos, los demás son ejemplos de textos escolares que, como tales, se encuentran directamente relacionados con la lectura.

Las explicaciones y las reseñas también son textos que se derivan de la lectura. A los estudiantes les solicitan en primer lugar ensayos y, a la par, textos escolares variados que no están destinados a generar, argumentar y relacionar las ideas propias con las de otros autores, sino a resumir, analizar, explicar, reseñar u opinar sobre los textos que los maestros piden para la lectura.

En la respuesta de A13 hallamos dos clases de texto nuevas, contestó: “Ensayos, resúmenes, mapas conceptuales, argumentaciones

entre otras”. Tres tipos de texto diferentes y hasta opuestos: los ensayos son textos donde el autor expresa su manera de pensar respecto a ciertos asuntos; en cambio el resumen es una reproducción breve, entre literal y libre, del texto leído. Los mapas conceptuales pertenecen más al lenguaje icónico, a las representaciones gráficas que al discurso escrito; las argumentaciones son una prosa de base.

Los mapas conceptuales representan los vínculos entre los conceptos y también entre planteamientos surgidos de la lectura; los resúmenes y los reportes son de la lectura, como puntualizaron B13 y B14; el análisis es un proceso que consiste en explicar cómo se relacionan las partes o elementos de un asunto, un problema o un hecho, el análisis se puede expresar en un escrito. B12 nos dijo qué tipo de análisis le piden a él y probablemente a sus compañeros; enumeró: “Ensayos, análisis de lectura, reportes, resúmenes, discurso”. “Discurso” es la novedad. El o los análisis son asimismo del texto leído, de la lectura.

Los discursos son manifestaciones lingüísticas fluidas de un hablante o escritor que realiza con determinadas intenciones comunicativas, y son muy diferentes a los textos, predominantes, vinculados a la lectura y dirigidos al aprendizaje o a la demostración de los conocimientos alcanzados. Para ampliar aún más la variedad de textos escolares y subgéneros textuales A12 elaboró una lista con los siguientes ingredientes: “Los maestros te piden mucho: Ensayos, reflexiones, críticas, resúmenes”.

En relación con la lectura, los escritos van de las fichas y los reportes a los textos de análisis, de reflexión y de crítica; de textos encaminados a interpretar y registrar los principales conceptos y argumentos de las fuentes de estudio, a la elaboración de escritos que incorporan los pensamientos del estudiante propiciados por la lectura y por el mismo proceso de redacción.

Los ensayos son los textos más solicitados, y los estudiantes los citan en primer lugar; después con cierta constancia mencionan a los resúmenes, aunque en las dos últimas respuestas también se presentan en penúltimo y último sitio. En el siguiente apartado analizamos un grupo de respuestas que se caracteriza porque los

estudiantes invirtieron las posiciones de las clases de texto que les piden, en comparación con los grupos anteriores.

El predominio de los resúmenes entre los textos escolares

Las posiciones de los ensayos y de los resúmenes, B2 y B11 las invirtieron y su respuesta fue muy semejante; contestaron respectivamente: “Resúmenes, ensayos, mapas conceptuales”, y “Resúmenes, ensayos, cuadros, y mapas conceptuales”. Después de los resúmenes, los ensayos; luego, más que textos, representaciones gráficas. Una posible secuencia es que después de las lecturas los estudiantes elaboren esquemas, cuadros o mapas conceptuales y con base en ellos redactar resúmenes que funciones como insumos para la escritura de ensayos, sin embargo en las listas anteriores no se identifica este orden.

Una lista abierta citó A18, no obstante hizo una precisión; escribió: “Los tipos de texto que me han sido solicitados son como: resúmenes, ensayos, etcétera. Con cierto régimen”. Tampoco esta lista constituye un ordenamiento basado en las dificultades de las clases de texto; con el “como” A18 indica que alude a ejemplos de tipos de texto y, si bien de la elaboración de resúmenes podría intentar la redacción de ensayos, el “etcétera” prolonga sin aclarar qué tipo de trabajos siguen en el orden. Sólo puntualizó que los textos solicitados deben cumplir ciertas normas.

La relación de clases de texto de B5 parece realizada en función de la escritura del documento culminante del periodo semestral de las diversas asignaturas; explicó: “Resumen, ensayo, ficha, trabajo final. Que consta del desarrollo de algún tema en específico a profundidad haciendo una comparación del pensamiento de los diferentes autores consultados, y tomando una postura y desarrollando algún argumento”.

Con una enumeración de las características del “trabajo final” B5 enfatiza la importancia de dicho trabajo, mientras que la omisión de las cualidades de las otras clases de texto sugiere su elaboración durante el semestre como preparación para escribir los textos

con los que, por lo general, se dan por terminados los cursos de las materias.

Aunque en el currículum formal de la Licenciatura en Pedagogía no está establecida una secuencia de textos a escribir en los diferentes semestres, B4, estudiante de octavo semestre, planteó las etapas que los maestros siguieron para introducir las diferentes clases de escrito; describió: “Al inicio de la carrera la mayoría de los profesores se basaron en pedirnos resúmenes de trabajo, dándonos las bases suficientes para después pasar a la elaboración de ensayos, así como de mapas mentales o de trabajo para la exposición en clase y por último el análisis crítico de diferentes tipos de bibliografías”.

Comparar, tomar posición y argumentar son competencias que el estudiante necesita aprender para elaborar los trabajos finales; también requiere aprender a hacer “análisis” críticos en los últimos semestres, por eso es importante la preparación por medio de la escritura de resúmenes y de ensayos; de mapas mentales tal vez relacionados con la lectura y quizá de guiones o de textos de apoyo que faciliten las exposiciones en clase.

No obstante que A15 cursaba el segundo semestre de Psicología ya preveía, de acuerdo con los textos que había escrito y de alguna información de los maestros, los textos a producir durante y al final de los estudios; ordenó: “Resúmenes, síntesis, ensayos, monografías, diarios. Al final de la licenciatura la elaboración del proyecto de investigación”.

Las clases de texto citadas por A15 siguen un orden que va de los textos escolares vinculados a la lectura, los resúmenes y las síntesis, a los de elaboración más libre y académica, los ensayos, las monografías y los diarios. Si los estudiantes aprenden a elaborar resúmenes y síntesis, pueden empezar a escribir ensayos y a profundizar en un tema específico para escribir una monografía.

Al mismo tiempo o durante la licenciatura, los estudiantes tendrían que contar con oportunidades para escribir diarios de campo y utilizarlos como instrumentos de investigación; también podrían escribir diarios personales para aprender y reafirmar el desarrollo

de estrategias de expresión escrita. Con base en la formación para la escritura durante los estudios, estarían listos para enfrentar las dificultades que conlleva escribir un trabajo de investigación, en vez de fracasar una y otra vez en ese afán.

Pero A15 no explicó ninguna secuencia ni hizo ninguna consideración sobre los diarios de campo y los personales, ni acerca de la formación para la escritura; en cambio nosotros inferimos un posible orden en el que, por cierto, los ensayos pasaron del segundo al tercer lugar. También en tercera posición A8 mencionó los ensayos; enumeró: “Los diferentes textos que hasta ahora nos han solicitado son: fichas de contenido, mapas mentales, ensayos, reportes, registros de observación, cartas, descripciones y redacción de problemas”.

Sobre todo si tomamos en cuenta que A8 cursaba el segundo semestre, la variedad de textos solicitados puede ser una muestra representativa de los que habrá de escribir durante la carrera: textos y esquemas apegados a la lectura, “fichas de contenido” y “mapas mentales”, “por ejemplo”; textos vinculados a la investigación, como los “registros de observación” y la “redacción de problemas”, y textos que responden a géneros establecidos de composición, ensayos y cartas.

Tampoco A8 estableció alguna secuencia, pero podemos suponer que su respuesta refleja un orden y sobre todo la variedad de clases de texto que solicitan los profesores de los dos primeros semestres de la carrera de Psicología, variedad que no confirman las respuestas de A14 y A17; contestaron respectivamente: “Análisis, reportes, y ensayos”, y “Generalmente son síntesis, resúmenes y ensayos”.

La diversidad puede ser grande o pequeña, sin embargo una clase de textos es constante: los ensayos; citados al principio, en medio o al final, como en las dos últimas respuestas, refrendan su importancia por la vía de la permanencia en, prácticamente, todas las listas anteriores con independencia de la posición, o incluso por la posición y sus cualidades frente a las otras clases de texto, como se desprende asimismo de la respuesta de B3: “Resumen, análisis, comentarios acerca de algún texto o película, ensayos”.

También los resúmenes fueron citados de manera frecuente, y después de los ensayos y los resúmenes, nos encontramos con una gran variedad de textos; es decir que un maestro puede solicitar sólo una o dos clases de texto, pero la diversidad se incrementa si consideramos que cada profesor imparte una de las cinco asignaturas del semestre. A la variedad de textos se refirieron B16 y B17 de la siguiente manera, respectivamente: “Son muy variados dependiendo del tema a revisar”, y “Pues los textos varían de acuerdo a la asignatura”.

Más que referirse a los profesores, B16 y B17 aludieron al tema y a la asignatura, tal vez porque en buena parte depende de la naturaleza de los contenidos y de los propósitos de aprendizaje de cada materia el tipo de texto que resulta más apropiado solicitar a los alumnos, aunque también habría que considerar las preferencias de los profesores por ciertas clases de escrito.

En relación con los textos que los maestros solicitan, los estudiantes citan los que leen en vez de los que escriben; con frecuencia mencionan los ensayos, no obstante las diferentes interpretaciones entre los maestros y las consecuentes confusiones de los alumnos; siguen los resúmenes, más relacionados con la transcripción que con la composición.

En algunas respuestas hallamos y supusimos ciertos intentos de ordenamiento y, en conjunto, encontramos una gran diversidad de clases de texto; escritos escolares que van de la reproducción más o menos textual y la representación visual, a la expresión de puntos de vista y críticas personales y documentadas del texto leído; y textos académicos, definidos como aquellos en los que el estudiante es, en efecto, el autor que conoce el tema y aporta ideas propias.

La línea que separa algunas clases de textos escolares de los textos académicos no siempre es nítida, y no se trata de inscribir los diferentes tipos de texto a una clase u otra, sino de identificar las ausencias, las reducciones y los excesos; de buscar un equilibrio y una organización en el carácter de los trabajos que se sugieren y solicitan con el fin de promover la construcción de conocimientos y la formación del estudiante como autor de textos académicos.

III. LA ESCRITURA: RAZONES, PROCESOS Y DIFICULTADES

*Cuando hay algo diferente que leer, algo inesperado
que escribir descubrimos las limitaciones
de nuestra cultura escrita.*

Margaret Meek

USOS Y PROPÓSITOS DE LOS TEXTOS UNIVERSITARIOS

En la universidad los estudiantes escriben de acuerdo con las expectativas y criterios que establecen los docentes, aunque haya maestros que no proporcionen ninguna orientación; elaboran diferentes clases de texto, no obstante que los ensayos y los resúmenes sean predominantes.

Además sabemos que escriben para aprender, para demostrar que leyeron, y los profesores piden trabajos para evaluar a sus alumnos, sin embargo de qué otra manera emplean los textos que escriben y por qué otras razones ponen en práctica la escritura. Sobre estas cuestiones formulamos específicamente a los estudiantes de segundo y octavo semestres la *Pregunta 6*. *¿Qué uso le das a los trabajos que elaboras y para qué los escribes?*

La consigna dada a los estudiantes de séptimo semestre tenía el mismo sentido, sólo que en vez de apuntar a los usos y los propósitos aludía a las razones personales para escribir, de manera particular, los textos solicitados por los profesores; propusimos: *Explica las razones por las que elaboras los textos que piden los maestros.*

Desde un enfoque gramatical de la enseñanza de la escritura es importante que el alumno aprenda cómo se estructuran las oraciones y las reglas de ortografía; se piensa que de esta manera será capaz de componer textos gramaticalmente correctos. Sin embargo, desde un enfoque comunicativo cobra mayor relevancia que el estudiante aprenda a utilizar la lengua escrita, la gramática y diversas estrategias de composición de textos para lograr determinados propósitos.

En vez de analizar la estructura de la oración como unidad de estudio, el enfoque comunicativo enfatiza el estudio de las propiedades textuales, del proceso de escritura y desde luego de la gramática para que de acuerdo con determinadas condiciones de comunicación y las expectativas de los destinatarios, entre otros factores, el escritor aprenda a escribir textos que satisfagan sus propios propósitos comunicativos.

Los usos están ligados a los propósitos y ambos al contenido y la forma de los escritos, sin embargo en las respuestas de los estudiantes encontramos que también aludieron a usos y propósitos sin mencionar de modo directo las clases de texto que escriben, sus características formales ni los temas tratados. A estas contestaciones nos referimos en primer término; después a las que de manera manifiesta se refieren al proceso de escritura y al carácter de los textos.

Textos a resguardo para usos futuros

El cumplimiento y otras razones compatibles

Los maestros solicitan la escritura de los trabajos de diferentes maneras y los estudiantes asumen e interpretan las peticiones también de modos diversos. Escriben por una necesidad externa o por una motivación espontánea, por iniciativa propia; para cumplir con una exigencia, o con

una responsabilidad; por convencimiento para su propia formación y por conveniencia para aprobar las asignaturas, sin que necesariamente unas razones o motivos excluyan a los otros.

Una razón importante para escribir es el cumplimiento de un requisito, no obstante B9 incluyó otra que puede ser provechosa; explicó: “Principalmente los escribo porque son requisito del profesor pero obviamente que los hago bien ya que algunos son muy útiles para consultarlos después”. A diferencia de B9, que procura elaborar bien los trabajos, B8 planteó dos posibilidades posteriores: “Los trabajos los hago por requisito en las asignaturas, pero si los elaboro correctamente, los llevo a utilizar como repaso, o guía de estudio”.

B9 escribe de antemano para cumplir y para contar con un material de consulta; satisface las demandas del maestro y, a la vez, aprovecha los trabajos útiles. B8 también hace los trabajos por requisito y sólo después de satisfecha esta condición, decide si puede o no utilizar provechosamente para repasar y como “guía de estudio”.

Otra opción la planteó A8 de la siguiente manera: “Trato de escribirlos, poniendo mi mejor esfuerzo, cumpliendo con lo establecido, basado en la comprensión e investigación, para que no sólo me sirvan a mí en futuras consultas, sino de alguna manera prestarlos a los compañeros que los soliciten”. A8 intenta escribir trabajos de calidad para “consultas” posteriores, cumplir “con lo establecido” y aun con el fin de compartirlos con “los compañeros”.

Sin mencionarlos, B8 y A8 se refirieron a los maestros; es decir el primero no escribe “por requisito en las asignaturas”, sino de los maestros; el segundo lo hace para cumplir “con lo establecido” por los maestros. Por el sobreentendido, por la omisión y el contenido, la respuesta de A19 es semejante a las anteriores; expuso: “Los trabajos que escribo son porque me los pidieron en alguna clase o materia y los guardo ya que más adelante me pueden servir de algo o como ayuda o en dado caso citarlos”.

Escribir trabajos es un requisito a cumplir que para determinados maestros no puede ser sustituido por ningún otro, y de su cumplimiento depende la aprobación, por lo menos en parte, de las asigna-

turas; sin embargo también los trabajos se utilizan para consultarlos y estudiar después, para compartirlos y “citarlos” en escritos posteriores; se conservan porque “más adelante pueden servir de algo”.

De acuerdo con la consigna proporcionada a los estudiantes de séptimo semestre de pedagogía, esperábamos que expresaran razones diferentes a la de escribir por petición de los maestros, no obstante C19, como otros del mismo grupo, aludió a esta razón y a otras más para escribir; manifestó: “La principal es para poder cumplir con lo requerido por el profesor y también para poder obtener más conocimiento y reafirmar los previos”. Las razones no son incompatibles y C19 escribe para responder a las demandas de los maestros y por intereses cognitivos.

En las respuestas anteriores, los estudiantes aludieron primero a las razones o propósitos y después a los usos, B3 invirtió el orden y respondió de acuerdo con el de la pregunta; dijo. “Los utilizo para estudiar sobre los temas y lograr aprender más acerca de cada tema, los elaboro por petición de los maestros”. Los docentes piden trabajos y esas peticiones son un requisito a cumplir, sin embargo B3, como C19, también elabora los trabajos por razones cognitivas; es decir relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento.

Aunque B13 comparó el antes con el “ahora” para diferenciar los motivos por los que escribe, en realidad éstos son complementarios; expresó: “Anteriormente los elaboraba por el simple hecho de cumplir con las tareas que los profesores dejaban, pero ahora los elaboro porque son parte importante de mi aprendizaje y me ayudan para ejercitar mi habilidad escritora”. Antes escribía para cumplir, y, de hecho, en el octavo semestre que cursaba también lo hacía por esa razón; sin embargo, además para aprender y para el desarrollo de su “habilidad escritora”.

La escritura contribuye al aprendizaje de las asignaturas y, asimismo, en particular, al del propio proceso de composición de textos, sin excluir la atención a los encargos de los profesores, como explicó B1: “Como un repaso a lo que nos dan, también como una manera de desarrollar la redacción poniendo las ideas de forma

coherente y ordenada practicando para poder lograrlo, los escribo muchas veces porque son trabajos que solicitan pero también ir practicando con mi escritura”.

Para A7 la escritura también cumple funciones cognitivas, sin embargo no basta con “ejercitar” o “ir practicando” para aprender a escribir, pues consideró: “Para tratar de reforzar mis conocimientos, aunque en muchos casos no sé si están bien elaborados debido a que hay profesores que no se dan el tiempo para explicarnos si está correcto o no el trabajo elaborado, sólo califican y dan una explicación muy en general. Los escribo porque son tareas solicitadas y porque mediante ello cuando el maestro explica claramente su clase, el escrito es un reforzador importante”.

Por medio de la escritura es posible reforzar los conocimientos y comprender mejor las explicaciones del maestro en clase; de igual manera, la práctica contribuye a aprender ciertas estrategias de escritura, sin embargo es necesaria la colaboración del maestro: que revise los trabajos y explique cuáles son las limitaciones y los aciertos de los estudiantes, así ellos aprenderán a solucionar los problemas inherentes a la composición de textos.

Los docentes se limitan a solicitar y “sólo califican”, mientras los estudiantes sacan provecho de los trabajos para contar con un material de estudio, de repaso y de consulta; escriben para reafirmar los conocimientos, para aprender las asignaturas y el mismo proceso de composición, incluso escriben por alguna razón afectiva, como manifestó C4: “Porque los maestros lo exigen y es un requisito para acreditar las materias, sin embargo, lo realizo porque me gusta escribir lo que pienso”.

La exigencia y el requisito no impiden que C4 disfrute expresar por escrito lo que piensa. Se puede cumplir y disfrutar a la vez, aunque C15 consideraba que no siempre, pues expresó: “Muchas de las veces son porque estos deben de ser entregados pero cuando es algo por lo que uno está interesado se hace con gusto”. Hay un deber a observar con o sin interés; hay que entregar los trabajos que solicitan o exigen los maestros y satisfacer sus demandas, al

mismo tiempo o después es posible responder a los intereses y a los gustos propios.

Los trabajos tienen dos destinatarios: uno es el profesor y el otro el mismo estudiante; dos son las finalidades: una, satisfacer un deber, requisito, solicitud o exigencia, según la interpretación de unos y otros estudiantes; la otra, satisfacer intereses, cognitivos y afectivos, personales.

Los trabajos, una vez terminados (según B1 después de escribirlos “muchas veces”), se requiere reproducirlos para obtener, al menos, dos ejemplares: uno que termina en las manos del profesor y así cumplir con sus peticiones y con el requisito; el otro es conservado por el estudiante para diferentes usos. Los trabajos “deben de ser entregados”, según C15; por eso también A2 los elabora y además les da cierta utilidad; respondió: “Para entregarlos y los utilizo para apoyarme en ellos en otras materias”.

Los estudiantes para cumplir con el requisito entregan trabajos que pueden utilizar mientras los escriben y después para propósitos diversos, entre otros: para *favorecer* el aprendizaje de “otras materias”; para *relacionar* los contenidos del trabajo con los temas de “otras materias”, o para, con base en los conocimientos adquiridos por medio de la escritura, *comprender* mejor los contenidos de “otras materias”. Estas son algunas de las posibles interpretaciones de la segunda parte de la respuesta de A2 y en particular del ambiguo término “apoyarme”.

Conservación de los escritos y utilidades ulteriores

De acuerdo con las respuestas anteriores, los estudiantes citaron en primer lugar, aunque con modos y palabras diferentes, las peticiones de los maestros y el cumplimiento de un requisito como una razón para escribir, después aludieron a algunos usos que le dan a los trabajos o a algunos otros motivos que los llevan a escribir. En las siguientes respuestas mencionaron en primer término alguna conjugación del verbo guardar o alguno de sus sinónimos y después ciertos usos de los trabajos.

Así B15 expresó: “Los guardo en mi PC y los utilizo para retomar temas que me son de ayuda”. Es probable que los trabajos sean entregados a los maestros, sin embargo esa trayectoria no fue mencionada por B15; en cambio manifestó un destino diferente: un archivo de computadora al cual puede acceder cuando desee para estudiar nuevamente o recordar ciertos temas, si es que con estos términos podemos dar significado a la palabra multiusos “retomar”.

Los trabajos no se desechan, se conservan de diferentes maneras y en diversos lugares físicos y virtuales, porque después son útiles, sobre todo si cumplen con ciertos criterios, como explicó A10: “Los guardo, ya que como están redactados y comprendidos por mí me ayudan a recordar más fácilmente el contenido de las lecturas, y los escribo porque sé que al hacerlo yo aprendo más”. A10 escribe por intereses cognitivos: aprender al escribir y, como guarda trabajos que él mismo escribe y comprende, recordar –como B15– los textos leídos.

Sin decir que guarda los trabajos, es posible que A21 lo haga porque así sería más fácil que los utilizara más adelante; manifestó: “Los uso para apoyarme en ocasiones en otras materias ya que muchas veces estas están relacionadas pues me sirven como refuerzo y para adentrarme más al tema y así poder comprenderlo y analizarlo”.

Un sinónimo de guardar es conservar, y a este verbo aludió A14, quien dijo: “Para poder conservarlos y que estos nos sean útiles para tiempo después poder recurrir a ellos como bibliografía o apoyo a otros trabajos”. Como los trabajos tienen una utilidad futura, la conservación es una finalidad intermedia en sí misma. Después sirven para apoyar, para *contar* con conocimientos, conservados en los textos, que permitan comprender “otras materias” o realizar “otros trabajos”.

Probablemente no todos los textos sean guardados, porque no todos son útiles en el futuro, pensamos por ejemplo en los de uso personal que escribimos para propósitos inmediatos: comunicar una información, planear una clase, solicitar algún favor, registrar datos e ideas, entre otros. Una vez cumplida la finalidad el texto

deja de ser útil, sin embargo habrá quien los conserve por lo que representen o con un propósito diferente al que les dio origen.

No sabemos qué hace B6 con todos los textos que escribe, porque sólo se refirió a los trabajos y, dentro de ellos, a los ensayos; explicó: “Algunos de los trabajos que realizo los guardo porque a veces me sirven para relacionarlos con otros temas, hay algunos trabajos que los escribo como práctica para mejorar mi escritura como por ejemplo los ensayos”.

Algunos trabajos los conserva B6 para acudir a ellos cuando piensa que puede relacionarlos con ciertos temas; así al enlazar los conocimientos contenidos en los trabajos con la nueva información sobre determinados temas, es posible reforzar los primeros y generar nuevas ideas y explicaciones; es decir una comprensión más amplia de los diversos asuntos. Además, con independencia de que guarde o no los trabajos, escribir ensayos, en particular, es una práctica que utiliza para mejorar la redacción.

Por una utilidad futura posible B6 guarda los trabajos; en cambio A3 elige con base en su propio criterio; respondió: “Algunos los conservo y otros los tiro, los que guardo en ocasiones llego a continuar la idea y me sirven como apoyo y refuerzo de conocimientos (ideas)”. Guarda los trabajos que le serán útiles para estudiar y reafirmar los conocimientos, si interpretamos de manera apropiada las palabras “como apoyo y refuerzo”; él decide de cuáles trabajos continúa “la idea”.

Los criterios de selección de B4 son más específicos al plantear: “Los trabajos que he elaborado he tenido el cuidado de irlos seleccionando y archivando con la finalidad de contar con información, que a futuro pudiera servirme de apoyo para la redacción de mi proyecto de tesis y en su momento para mis labores docentes”.

El estudiante conserva o no una copia y entrega al maestro un trabajo que con frecuencia lo devuelve con marcas, notas, correcciones, observaciones o sólo con una calificación. B4, de octavo semestre, ha conservado sólo aquellos que le son o serán útiles para elaborar su proyecto de tesis y para su trabajo también de profesor.

La escritura es un antídoto contra la fugacidad de la lengua oral y contra el olvido, por eso los trabajos se ponen bajo resguardo, así volverlos a leer y recordar las interpretaciones que hicimos de un libro, por ejemplo. Los archivamos para acudir a ellos en busca de ideas y conocimientos que nos permitan comprender otros textos o los temas que el maestro expone; repasar los contenidos de las asignaturas para elaborar un trabajo final; alimentar la memoria a largo plazo y estar en condiciones de escribir una tesis o una tesina.

Pero desde que se comienza a escribir y durante todo el proceso de composición, la escritura da frutos; después los trabajos se conservan para diferentes fines, entre ellos, para elaborar otros textos; al respecto B18 manifestó: “Los escribo para poder tener un conocimiento más amplio de la materia, y los guardo para que puedan ser utilizados en los siguientes trabajos”. El proceso hace posible ampliar los conocimientos y esta utilidad prolonga el producto que por eso se conserva.

Otras contribuciones cognitivas de la escritura las reportó B10 en la siguiente respuesta: “Escribo dichos trabajos generalmente para analizar algún tema, puntualizar la información acerca del mismo y ampliar más mi conocimiento, la mayoría de mis trabajos los guardo y los trato de agrupar de manera que cuando necesite algún tipo de información que ya trabajé la tenga a la mano y los trabajos que ya elaboré me sirvan como base o complemento a lo que estoy haciendo”.

Más que una transcripción de los textos de otros autores, del pensamiento o del lenguaje oral, la escritura favorece el descubrimiento de nuevas palabras y significados, de ideas y relaciones diferentes; posibilita “analizar” los temas, precisar qué conocimientos se vinculan con cierta información. Al menos algunos estudiantes guardan y organizan los trabajos que ellos mismos escriben, porque contribuyen, como otras fuentes, a la producción de otros trabajos también propios.

La calificación, acreditación y la evaluación: razones poderosas para escribir

La fuerza de la evaluación

Una vez escrito un texto, adquiere independencia y se convierte en un recurso disponible. El autor se reconoce así mismo en su escrito y, sin embargo es, al mismo tiempo, un lector como cualquier otro que conserva su trabajo, junto con otras fuentes, para empleos ulteriores. A4 sugirió la tarea de guardar, al señalar el frecuente uso posterior de los trabajos; respondió: “Los trabajos que elaboro los suelo usar de referencia o apoyo para otras materias o trabajos de semestres más avanzados, y los escribo por un lado porque es un trabajo con valor cuantitativo y en segundo lugar en el transcurso del escrito encuentro gusto en elaborarlo”.

A4 realiza los trabajos porque sirven de referencia o de conocimiento antecedente para comprender “otras materias” y para desarrollar temas semejantes de trabajos posteriores; y por dos motivos, en apariencia, opuestos: por “el valor cuantitativo”, o calificación numérica, y por “gusto”. B17 también aludió a la frecuencia o hábito del empleo posterior de los trabajos y a una razón relacionada con las calificaciones; consideró: “Los textos que escribo usualmente me sirven de base para la realización de otros trabajos, y los escribo en la mayoría de las ocasiones para acreditar alguna asignatura”.

B7 citó un interés cognitivo y el cumplimiento de ciertas expectativas como motivos para escribir; respondió: “Los elaboro para una mayor comprensión de los temas, además de cumplir con las expectativas académicas que me solicitan para acreditar las asignaturas”. Para acreditar se necesita una calificación aprobatoria en términos cuantitativos que en la universidad es del seis al 10; para cumplir con esa expectativa escribe B7 y a ella también aludieron B17 y A4, entre otras razones. Los trabajos son la base para la escritura de otros, pero mientras que A4 los escribe también para comprender “otras materias”, por la calificación y el gusto, B17, con el término “mayoría”, indicó la importancia de la acreditación.

La escritura además ayuda a la comprensión y a mejorar la redacción, aunque las razones principales de A16 para escribir son otras; explicó: “Los uso y los hago porque quiero enseñarme a comprender lo que leo; me ayuda a corregir mis errores, y mejorar mi producción de textos, y a mis análisis. Los escribo pues realmente porque son trabajos que nos asignan los profesores y de cierta forma son un elemento para nuestras evaluaciones”.

Escribir es un medio para enseñarse “a comprender” los textos, sobre todo los académicos; de aprender a expresar las propias interpretaciones de lo que se lee, en tanto la lectura, por sí sola, de los textos de ciertas disciplinas, en particular en los inicios de la carrera, es insuficiente, para salvar algunas dificultades de comprensión; asimismo es un medio para mejorar la redacción; no obstante los motivos reales de A16 para escribir los trabajos son las peticiones de “los profesores” y la evaluación, en sentido directo.

En las respuestas anteriores, las calificaciones y la acreditación empiezan a figurar entre las razones por las que se escriben los trabajos, y se presentan en primer lugar en las siguientes; como en la de C13 que dijo: “Primeramente para obtener una calificación y acreditar la materia, así mismo para comprender mejor la información obtenida”.

C13 ponderó la calificación y la acreditación sobre las razones cognitivas, aunque con el “así mismo” sugirió una compatibilidad de los motivos, que en la respuesta de C7 tiene un matiz diferente: “Una es por la calificación a que equivalen los trabajos pero, para mí lo más importante, es desarrollar la habilidad de poder elaborar buenos textos o discursos, ya que para mí el elaborar planes de clase requiere una buena redacción e interpretación, para así poder yo usarlos e incluso otra persona pueda entenderlos y usarlos”.

La calificación está en primer lugar, aunque C7 reconoció la importancia mayor de escribir para aprender a redactar “buenos textos”, en particular, “planes de clase” útiles. Por una parte está la calificación y la necesidad de aprobar las asignaturas, por la otra, la utilidad cognitiva que pueden reportar los trabajos a quien los escribe. Estas

dos razones las podemos identificar también en la respuesta de A18: “Pues los trabajos que he llegado a realizar los he hecho porque es para evaluación, pero he hecho otros tipos como resúmenes que han sido para estudiar, o para repasar algunos temas”.

Los requisitos son un motivo para escribir, junto con diferentes razones cognitivas o afectivas. Así mismo los trabajos son para evaluación, y un único texto es útil para cumplir con un requisito, aprobar una materia y para diversos usos posteriores, no obstante también A18 elabora diferentes clases de texto por diferentes propósitos.

La calificación y la aprobación son razones de peso para escribir pero, aunque las citan en primer término, esa importancia no parece ser mayor que las otras. Una apreciación diferente fue la de C1, quien manifestó: “Como ya lo mencioné anteriormente [véase su respuesta a la pregunta 1] mi principal motivo es la evaluación que obtengo por ellos. En el caso de los textos que elaboro por fuera, acerca de la clase (notas) son en su mayoría herramientas que considero me servirán en un futuro”.

Los trabajos son para la evaluación y hay textos que C1 elabora “por fuera”, para su propio uso; los primeros están destinados a los maestros, quien desconoce, y quizá ni le importen, los segundos, en tanto no los solicita ni son objeto de evaluación. No están dentro, sino “fuera” de las relaciones que maestros y alumnos establecen por medio de la escritura de textos que sólo se utilizan para la evaluación. Los textos son notas personales de clase que C1 considera le serán útiles “en un futuro”.

La valuación es el “principal motivo” de C1 y, si no el exclusivo uno importante, de B2: “La verdad sólo son para aprobar mis asignaturas, y cuando me los regresan los guardo para volver acudir a ellos cuando los necesite”. Confíemos en la sinceridad de B2 y aceptemos que nada más escribía para aprobar, pues, en efecto, los trabajos forman parte importante de la evaluación, cuando no el único criterio para acreditar. Sin embargo, cuando cumplían el propósito al que estaban destinados, si regresaban a sus manos, los conservaba por una vaga utilidad futura.

La evaluación es entendida como calificación que se obtiene de los trabajos; B2 utilizó el término “aprobar” en alusión al motivo para escribir y B12 empleó el de “acreditar”: “Los escribo primordialmente para acreditar y posteriormente en caso de ser necesario los utilizo como recurso de apoyo para observar la forma en que se encuentran desarrollados así como también de consulta”. También B12 utiliza los trabajos después para “observar la forma” y consultar el contenido. Esperamos que utilice aquellos que escribió con propiedad y recibieron una alta calificación.

La evaluación y las razones afectivas

Obtener una calificación aprobatoria para continuar los estudios es una norma establecida que de diferentes maneras los estudiantes aceptan y tratan de cumplir si su intención es conservar su lugar en la universidad. El cumplimiento de esta norma ajena es prioritario y, sin embargo, logran conciliar la necesidad de escribir para cumplir con la de satisfacer sus propios afectos.

En las respuestas anteriores vimos que los estudiantes escriben por una calificación y, al mismo tiempo, por intereses cognitivos, en particular C15 escribía para cumplir y A4 por el “valor cuantitativo” de los trabajos; A4 incluía otras razones, pero ambos además escribían por gusto. C10 refrendó dos razones al parecer excluyentes; respondió: “La primera y más importante, por mi calificación. Me gusta escribir”.

La calificación es más importante que el gusto por escribir, aunque elaborar trabajos para aprobar las asignaturas sea una norma a cumplir y el gusto por escribir sea un afecto genuino y permanente que trascienda a la respuesta a una condición. Sin embargo, las razones no son opuestas, como podemos ver asimismo en la respuesta de C14: “Básicamente por una calificación, luego por el interés que me despierta la actividad y finalmente por el gusto y la satisfacción de hacer bien mi trabajo y por aprender de él”.

La calificación es prioritaria, pero eso no excluye la posibilidad de disfrutar y aprender de la escritura de los trabajos. C14 hace propia

la norma escolar de escribir trabajos para obtener una calificación. Más que contradictorias, las posibilidades y las razones se complementan: escribir es una responsabilidad, una norma y una fuente de gusto e interés; por eso pone empeño en elaborarlos de manera apropiada y porque, asimismo, le satisface escribir de esa manera.

Escribir es una labor académica propia de las universidades que contribuye a la definición de la identidad de los estudiantes. En un sentido semejante, C12 consideró: “Porque es parte de la responsabilidad universitaria, por la correspondiente escala de evaluación, porque me gusta trabajar”.

Desde los primeros semestres, los estudiantes reconocen que dos de sus principales tareas y fundamentos de su identidad son la lectura y la producción de textos. Las clases, las tareas, las exposiciones, los programas, los exámenes y los trabajos, cuando no los mismos maestros, remiten a estas responsabilidades; C12 reconoció que al escribir cumple en “parte con *su* responsabilidad” de estudiante y con un requisito para la evaluación, a la vez, que disfruta del trabajo.

Aunque con algunas faltas de cohesión C22 puso el acento en el gusto y el interés propios y desplazó a la calificación a un segundo plano; declaró: “En ocasiones más que ser parte de una calificación más, el tema me gusta y eso ayuda a que el interés sea mayor”. A4 y C14 privilegian a la calificación y hacen patente sus razones afectivas, C22 privilegia el gusto e interés, pero cita en primer término la calificación.

Sin establecer niveles de importancia, más que el lugar en que se presentan dentro de la respuesta, C16 planteó otra posibilidad de relación entre la evaluación y otros motivos; expresó: “Las razones son porque los trabajos son parte de mi evaluación y también nos ayudan a saber cómo hace un ensayo o proyecto y a dejar de tener miedo a escribir”.

Más que contradictorias, las posibilidades y las razones se conjuntan. Los estudiantes pueden escribir porque es una responsabilidad, una norma y una fuente de gusto e interés; porque es un medio de aprendizaje de los géneros textuales, por ejemplo, y de eliminación de un afecto: el “miedo”, entre otros muchos motivos.

La evaluación y sus acepciones

En las respuestas anteriores, los estudiantes utilizan los términos evaluación, “valor cuantitativo”, calificación, aprobación y acreditación para referirse, en esencia, a una misma causa por la que escriben; aprobar las asignaturas y pasar al siguiente semestre. El tema de las siguientes respuestas es la evaluación como razón exclusiva para la escritura de los diversos trabajos; sin embargo, aunque en algunas los términos son utilizados de manera similar, otras aportan significados diferentes al de la aprobación o acreditación.

Sin más, C21 expresó: “Fundamentalmente para acreditar”, y con esa misma concisión, C5 declaró: “Principalmente son motivo de evaluación”. Los términos pertenecen a un mismo campo, pero el significado es diferente: C21 escribe con la intención de “acreditar”; C5 porque los trabajos son objeto o “motivo” de evaluación que necesita elaborar para acreditar; o como señaló A17: “Son trabajos escolares para cumplir con la forma de evaluar”.

Los maestros evalúan a los estudiantes de diversas formas y con diferentes criterios y fines, entre ellos, la acreditación. Toman en cuenta la asistencia, la participación en clase, las exposiciones, la entrega de tareas, entre otros objetos, para evaluar el interés por la asignatura y el aprendizaje de los contenidos.

Los trabajos son uno más de los objetos que participan en “la forma de evaluar”, su valor en la calificación es relativo, aunque algunos maestros reducen la evaluación a la calificación de uno o más trabajos. Esta diferencia entre “la forma de evaluar” y la calificación la expresó C9 de la siguiente manera: “Primero, porque es la forma en cómo me van a evaluar y en segundo, porque traen consigo una calificación”.

En particular, los profesores consideran a los “trabajos escolares”, definidos como “motivo de evaluación”, porque en ellos queda constancia de los conocimientos y limitaciones del estudiante; la escritura es una prueba permanente de la imparcialidad del juicio de valor formulado por el maestro ante cualquier cuestionamiento.

Los trabajos forman parte y hasta llegan a ser el único fundamento de las decisiones de los maestros respecto a la asignación

de calificaciones, aun cuando A15 sugirió una reconsideración al proceso; propuso: “Creo que el fin del trabajo es obtener una calificación aprobatoria de la asignatura, pero si ésta no es aprobatoria creo que se puede dar una segunda revisión al texto y así obtener una mejor calificación, realmente no escribo con otro propósito para satisfacer una inquietud personal”.

A la evaluación, A15 la redujo a “una calificación” aprobatoria, sin embargo aludió a otro de sus propósitos más significativos: el de informar a sus alumnos sobre las limitaciones, las deficiencias o los errores por medio de la revisión, para superar unas y otros y mejorar el trabajo. Los maestros utilizan los trabajos con esos dos fines y también con uno solo: calificar.

La evaluación en el sentido de revisar el texto para conocer las dificultades y aprender a superarlas, es una cuestión que le preocupa a A15, aunque sólo sea para “obtener una mejor calificación”, puesto que *no escribe por* “una inquietud personal”. Aboga por una segunda revisión y oportunidad, mientras C2 valoró la ayuda de los trabajos en sí mismos: “Pues creo que la principal es la evaluación, ya que casi siempre se busca o se dejan trabajos que nos ayuden a nosotros como estudiantes a acreditar las materias”.

Los maestros esperan que sus alumnos aprueben las asignaturas y, aunque algunos tomen decisiones irrevocables, “se busca” o *buscan* por medio de encargar trabajos que los estudiantes aprueben. Los docentes dejan trabajos por otra razón, como la que señaló C6: “El principal motivo es porque el maestro necesita evaluar de manera escrita, lo que he llegado a comprender del curso; es la manera en que puedo autoevaluarme y ver mi progreso en cuanto a conocimientos interiorizados y significativos”.

Los profesores solicitan trabajos por diversas razones: identificar qué han aprendido sus alumnos, evaluar y asignar calificaciones, comprobar que leyeron los textos indicados, ayudar a que aprueben las asignaturas por medio de la escritura de otros trabajos y, también, para contar con un testimonio escrito que justifique sus decisiones respecto a la acreditación. En relación con la evaluación

C6 no sólo escribe para responder a la demanda de los maestros, sino porque además le es útil para conocer su propio progreso.

Así como los docentes asignan diferentes significados a los trabajos que solicitan para evaluación, también los estudiantes los escriben por diferentes móviles, en relación con la evaluación: para ser evaluados y para autoevaluarse, como expresó C6 y de manera más breve C8: “Para ser evaluada, pero también para demostrar y demostrarme lo que sé y lo que no sé”.

La autoevaluación nos ayuda a identificar los conocimientos que hemos asimilado significativamente, a demostrarnos qué sabemos y a reconocer qué nos falta aprender. C3 también aludió, de manera peculiar, a la calificación y otras funciones de la autoevaluación; manifestó: “primeramente cuantitativas, y por consiguiente, reflexión personal, expresión, criterio, y demostración intelectual”.

En primer lugar escribe por una *calificación cuantitativa*; aunque desconocemos por qué empleó el marcador textual “por consiguiente”, también escribe, si nuestra interpretación es acertada, para reflexionar, *expresar y demostrarse sus capacidades intelectuales y formarse un “criterio”*. Una síntesis de las razones por las que “por consiguiente” escribe C3, la hallamos en la respuesta de B11: “Los uso para evaluar mi avance personal”.

Los maestros necesitan evidencias concretas de los conocimientos de los alumnos, y los trabajos aportan esas evidencias para que los mismos estudiantes se autoevalúen y reconozcan sus propias capacidades intelectuales, su “propio progreso” o “avance personal”; asimismo las dificultades para crear alternativas de solución. A esta última finalidad de la autoevaluación aludió A6 “A corregir mis errores, marcar palabras que más uso y cambiarlas por otras”.

La evaluación significa autoevaluación, evaluación practicada por uno mismo, revisión para identificar avances y dificultades; demostración personal de los conocimientos adquiridos. Nada más C6 utilizó el término “autoevaluarme”, no obstante en las respuestas que acabamos de citar, los estudiantes aludieron a distintas funciones relacionadas con la autoevaluación.

En este sentido, también A5 respondió “Cada trabajo es una herramienta para saber qué tanto mejoro si es lo que se quiere o faltan cosas para mejorar y pulir cada trabajo para al final ver los avances”. Evaluamos continuamente el escrito para darle la forma deseada, limpiarlo de errores y pulirlo, de manera que adquiriera un acabado decoroso.

Una de las razones más importantes por las que los estudiantes escriben es para ser evaluados y recibir calificaciones aprobatorias que les permitan acreditar las asignaturas. La escritura, sin embargo, es un proceso de continuas autoevaluaciones, de revisiones y correcciones: buscamos enlaces apropiados para unir las frases; acortamos párrafos; integramos una nueva idea; reordenamos los apartados, o cambiamos una palabra por otra más precisa o menos usada. La evaluación es una incesante comparación para “ver los avances” de las sucesivas versiones un mismo texto.

Aprendizaje, lectura y redacción

La escritura es un medio de aprendizaje en varios sentidos. El autor mejora la comprensión alcanzada de ciertos temas, reafirma y adquiere conocimientos y genera ideas propias sobre diversas cuestiones. Escribir favorece el aprendizaje y con ese propósito, A1 dijo que elabora los trabajos: “Para desarrollar y aprender más acerca de un determinado tema”.

Las ideas que poseemos provienen de documentos, de las explicaciones de los maestros, de opiniones de los compañeros y de la propia experiencia con los objetos y con las personas. Con la escritura aprendemos a expresar esas ideas, a organizarlas y a argumentarlas; descubrimos relaciones entre los asuntos que antes ignorábamos, y forjamos pensamientos novedosos. De esta manera aprendemos “más acerca de un determinado tema”.

Aprendemos mediante la lectura, la interacción social y con los objetos; también la escritura nos ayuda a hacer un balance del aprendizaje adquirido durante un periodo, como manifestó C17:

“Es para concretar en un solo trabajo todo lo aprendido en el semestre”. C17 alude a una especie de recuerdo de las ganancias obtenidas, de los conocimientos adquiridos, de los que aprendió de modo superfluo y de los que aún no ha aprendido.

“Trabajos” se le llama a la clase de textos que los estudiantes realizan al final del semestre para demostrar “todo lo aprendido” y obtener la calificación correspondiente. C17 aludió a esta clase de textos, pero es posible que elaborara otros textos durante el semestre, para propósitos más inmediatos, como los relacionados con la lectura. Con el mismo término “trabajos”, A12 se refirió a esta segunda categoría de textos; dijo: “Normalmente son trabajos de análisis de lecturas, para ver qué tanto comprendes de un texto”.

Como si le explicara a un estudiante de nuevo ingreso, A12 utiliza la segunda persona del singular para informarle sobre los textos que habrá de elaborar y para qué. El análisis por escrito de un texto es una tarea frecuente pedida por los profesores para observar qué comprendieron los alumnos de los textos que solicitó leer. Además como explicó A13: “Te pueden servir para que verifiques qué tanto entendiste de un tema en específico argumentando, haciendo comentarios de este y comprender mejor el tema pues hace que lo leas más de una vez”.

La explicación complementaria a un hipotético compañero la ofreció A13: los trabajos son útiles, porque “te pueden servir” para reconocer “qué” “entendiste” y qué no y para “comprender mejor el tema”, puesto que elaborar argumentos y comentarios por escrito fuerza la relectura o demanda la lectura repetida.

Una versión más simple del proceso la expuso B5: “Le doy un uso muy apropiado para el desarrollo de mi aprendizaje porque toda la información que recolecto la leo, la memorizo y trato de exponerlo para que sea efectivo mi aprendizaje”. Potenciar el aprendizaje es una cuestión de leer, memorizar y exponer; en contraste, “comprender mejor” es un asunto de lectura y relectura para expresar argumentos y comentarios sobre determinado tema.

Con una falta de concordancia de número, B5 escribió “le” en vez de *les* en alusión a los trabajos y con otra de género escribió

“exponerlo” en lugar de *exponerla* en relación con “la información”. Además el prestigio de la memoria no es bueno, porque se entiende como un archivo donde se conserva la información sin la mediación de un proceso reflexivo. El aprendizaje se asocia con la memorización y con la capacidad de extraer de la memoria o archivo información y datos para expresarlos, es decir repetirlos.

La memoria es fundamental, pero sólo si la vinculamos a otras facultades intelectuales como el análisis, la comprensión y el aprendizaje no nada más para entender “lecturas”, sino también para aprender a escribir sobre determinadas disciplinas y temas, como expresó B16: “Para resumir un tema, aprender a redactarlo y así poder comprender el tema más a profundidad”.

Podemos escribir sobre un tema para comprenderlo mejor, sin que necesariamente nos preocupe aprender a escribir sobre él. Por ejemplo B16 elabora resúmenes, inferimos, como un medio de apropiación de ciertos conocimientos, pero considera que aprender a redactar le ayuda a “comprender el tema más a profundidad”.

Entre la escritura para aprender y el aprendizaje de la escritura sobre ciertos temas de disciplinas como la pedagogía o la psicología, entre otras, no hay ruptura, aun cuando maestros y estudiantes privilegien la escritura como medio para expresar y reafirmar los conocimientos; es decir para aprender los contenidos de las asignaturas. B14 aludió a este vínculo de la manera siguiente. “Para confirmar que realmente quedó entendido el tema, expresar un punto de vista personal sobre la perspectiva del tema, aprender a redactar y entrelazar ideas para lograr un mejor aprendizaje”.

Aunque con palabras diferentes, los propósitos de B16 y B14 son semejantes, en síntesis: escriben para “resumir un tema” y “confirmar que” fue comprendido; además escriben para “aprender a redactar”, y ser autores de sus propios textos disciplinarios, de textos con cualidades estilísticas, lingüísticas, argumentativas y formales, cada vez más cercanas a las propias de las disciplinas que estudian. Mediante el aprendizaje de la escritura B16 comprende los temas; B14 expresa “un punto de vista personal”, y entrelaza ideas para aprender mejor.

Los propósitos cognitivos se presentan como fundamento suficiente para escribir los trabajos. En las respuestas de este grupo no hay alusión a los requisitos ni a las peticiones; tampoco a la evaluación ni a ninguno de sus diversos significados. Se refieren a la comprensión de los temas y al aprendizaje de la redacción. Respecto a la redacción, en particular, C20 expresó: “Para practicar y realizar un trabajo más fino”.

La escritura tiene su razón en sí misma, porque constituye su propio medio de superación. Con la práctica es posible *redactar* “un trabajo más fino”, más acorde con las características de un texto universitario, de un texto producido por un estudiante del séptimo semestre de la licenciatura. C11 aludió a la relación entre la formación y la escritura con la siguiente respuesta: “Porque sirven para nuestra formación al ayudarnos a textualizar, o enunciar lo que queremos expresar sobre un tema”.

La escritura contribuye a la formación, porque nos ayuda “a *poner en un texto, explicar por escrito* o enunciar lo que queremos” y, de manera complementaria, la formación, la práctica, favorece la redacción de mejores trabajos.

Usos limitados y estímulos extrínsecos

A continuación presentamos varias respuestas que se caracterizan, en especial, por expresar algún motivo desvinculado de los propios intereses o bien algún uso restringido. A diferencia de la gran mayoría de las respuestas anteriores, con excepción a las que aluden a la sola evaluación o sus derivados como única razón para escribir, en las siguientes no encontramos ninguna referencia a posibles usos provechosos de la escritura o a propósitos personales de carácter intelectual, afectivo o de ambos.

En la consigna dada a los estudiantes de séptimo semestre nos referíamos a los trabajos que piden los maestros, y esperábamos que todos los estudiantes se refirieran a razones diferentes a las sollicitu-

des de los maestros; sin embargo, C18 como C19 y C4 (véase *supra* págs. 147 y 148) no pudieron evitar la paráfrasis, aunque con ella introdujeron un sentido propio a términos de referencia. Así, C18 de modo redundante, expresó: “Muchas veces porque los mismos maestros requieren un cierto requisito, no los marcan”.

Los maestros no piden en la respuesta de C19, en cambio escribe para “cumplir con lo requerido por el profesor”. C4 tampoco escribe porque los maestros lo pidan, sino “porque” “lo exigen”, que es diferente. Escribir es un requisito determinado que los estudiantes asumen de diferentes maneras: como una necesidad, una demanda que es natural esperar de los maestros o como una imposición cuyo cumplimiento subrayan o “marcan”.

A diferencia de C19 y C4 que escriben por otras razones, C18 sólo escribe porque *nos lo marcan* (en vez de “no los marcan”, que parece transcripción del lenguaje oral). No obstante C18, como sus compañeros de semestre, tampoco escribe por las peticiones de los docentes, sino porque ellos “mismos” lo “requieren”, y no nada más a él se lo “marcan”, o se lo señalan con insistencia, pues suponemos utiliza el pronombre *nos*, para incluir a quienes comparten su condición de estudiante.

Sin matices alusivos al cumplimiento de requisitos ni a las exigencias, A20 y A9 se limitaron a citar, aunque estos términos no estaban contenidos en la pregunta, las peticiones de los maestros, como un motivo para escribir. Antes, A20 citó un uso que no tiene ningún sentido en sí mismo: “Los guardo y la mayoría los escribo porque me los piden”. Antes, A9 mencionó otro uso que al menos representa cierto valor: “El uso es para mí calificación para ser sincera y los escribo por petición”.

Por los términos que utilizaron los estudiantes de séptimo semestre para referirse a las peticiones de los profesores, suponemos que son mayores las exigencias para que escriban los trabajos. En contraste, para los de segundo, como A20 y A9, pero también para A19 y A7 (véase *supra* páginas 146-148), quizá las presiones no sean tales, pues emplean la palabra petición para referirse a las solicitudes, sin mencionarlos, de los maestros.

En cuanto a los usos, A20 no dijo para qué guarda los trabajos, A9 aludió, con franqueza, a la calificación, un estímulo que, no obstante el posesivo “mí”, no surge precisamente de sus propias necesidades e intereses, sino de una norma institucional.

Ante la falta de incentivos los estudiantes limitan los usos de los trabajos y reducen las razones para escribir. Así, pensamos que por eso se dio el caso de A11, quien quizá no encontró motivo para escribir la respuesta a esta pregunta.

Las razones por las que escriben los estudiantes son diversas, y una de las principales es la evaluación. En particular escriben para acreditar las asignaturas que estudian. Escriben porque es un requisito que necesitan cumplir, no obstante que las formas de asumirlo sean diferentes: como una obligación o exigencia ineludible para no quedar al margen; como un deber compatible con otras razones; como una responsabilidad que a la vez constituye un medio de adquisición de conocimientos.

Escriben trabajos que conservan para usos futuros, como estudiar, contar con información y elaborar otros trabajos. Escriben por gusto y por aprender; reconocer sus avances y para adquirir competencias de redacción de textos académicos.

EL PROCESO DE ESCRITURA SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes han aprendido a escribir con base en los conocimientos y experiencias adquiridos por medio de la formación, las enseñanzas diversas de los profesores y la misma práctica. En la universidad se enfrentan a nuevas exigencias en relación con la escritura aunque también tienen nuevas posibilidades de aprender a escribir otras clases de textos, en particular, textos de las disciplinas que ellos eligieron estudiar para su formación profesional.

Más allá de confirmar si realizan un mismo proceso psicocognitivo de composición escrita o diversos procesos cada uno condicionado por el contexto, nuestro propósito era conocer las

representaciones de los estudiantes acerca de cómo realizan la redacción de los textos que les solicitan en la universidad, analizar lo que dicen sobre las tareas, etapas y estrategias que ponen en marcha para la composición escrita.

Con este propósito a los estudiantes de segundo y octavo semestre formulamos la *Pregunta 7. ¿Cuál es o cuáles son los procesos que llevas a cabo para escribir los textos que solicitan tus maestros?*; una pregunta similar planteamos a los estudiantes de séptimo: *¿Cuáles son las actividades que realizas y los recursos que utilizas para la redacción de un escrito?*

En la primera pregunta utilizamos el término *procesos* para referirnos tanto a “las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito” (Cassany, 1996, p. 55), como a las distintas etapas y acciones concretas que se efectúan para la composición de un texto. En la segunda empleamos la palabra *actividades* en el sentido de las acciones concretas de los estudiantes para escribir; pero esta diferencia no la explicamos en ninguna de las preguntas, porque los procesos se materializan en actividades las que a su vez remiten y reformulan a los procesos.

Lectura y redacción

Escritura sin riesgos

Escribir significa aventurarse, cometer errores de toda índole, desde ortográficos hasta de ignorancia conceptual. Podemos tener un plan perfectamente organizado y orientador en principio; amplios conocimientos adquiridos de diferentes fuentes documentales y de la propia experiencia y, sin embargo, encontrar diferentes dificultades a la hora de escribir sobre los asuntos contenidos en el plan o esquema.

Durante todo el proceso de escritura surgen dificultades que necesitamos superar continuamente, elegir alternativas, generar posibilidades y tomar decisiones que nos permitan avanzar. Por eso escribir constituye un proceso de solución de problemas. No obstante, aun en el contexto de la formación universitaria, los estu-

diantes escriben de un modo más seguro, cuando procuran que sus escritos dependan de la lectura y de algunas tareas sencillas, como las que mencionó A17 “Identificación de ideas principales, estructura del texto y resúmenes”.

De manera muy semejante y con ciertas precisiones, A1 expresó: “Localizar ideas principales, redactarlas, crear un resumen y conclusión”. En ambas respuestas, primero hay que identificar, “localizar ideas principales”, después elaborar resúmenes. A1 además redacta o *transcribe* las “ideas principales” y crea “una conclusión”. A17 mencionó “estructura del texto”, pero no sabemos a qué se refiere.

Los resúmenes se elaboran con base en la lectura de un texto. Los estudiantes eligen la información o las ideas que les parecen importantes, las interpretan y expresan de manera coherente; sin embargo, se apegan al texto con pocas posibilidades de introducir ideas propias y argumentos originales. Incluso las conclusiones se derivan de la lectura, puesto que no son acerca de un texto en el que el autor sostenga una tesis.

En la respuesta de C15 identificamos esta primacía de la lectura y una precisión que nos da una pista para confirmar al término *transcribirlas* como significado de la palabra “redactarlas”, contenida en la respuesta de A1 en referencia a las “ideas principales”; C15 respondió: “Lo principal es leer, extraer las ideas que considero importantes, anotarlas y así poder conjuntarlas con mi opinión”.

El verbo “leer” aparece por primera vez escrito en la respuesta de C15, mientras que en las dos respuestas anteriores sólo hay alusiones indirectas; después “extraer”, equivalente a identificar y “localizar”. A10 explicó esta parte del proceso de la siguiente manera: “Los leo completos subrayando las ideas que me parecen importantes y después transcribiendo y hago críticas de si creo o no creo que las cosas sean como las dice el texto”.

Las ideas principales o “importantes” son subrayadas o marcadas (para eso existen los marcadores) para identificarlas, localizarlas y separarlas, extraerlas, del texto de referencia. A10 va “subrayando” y “transcribiendo”, de manera que redactar puede significar anotar

y también transcribir, no obstante elabora “críticas” y toma distancia de los planteamientos de los autores consultados. No corta el vínculo con el texto leído, porque, como los resúmenes y las conclusiones, las críticas son escritos dependientes de la lectura.

Los contenidos, la organización y hasta el lenguaje de los trabajos constituyen una versión simplificada del texto leído, aun si en un breve espacio hay lugar para las ideas personales. El producto es un texto escolar que, como tal, el estudiante escribe para aprender, sin la pretensión de ser el autor de uno académico, incluso si desarrolla el proceso de acuerdo con una serie lógica de pasos o tareas como la que citó B5: “Primero leo. Segundo selecciono las ideas principales o los argumentos importantes. Tercero resumo. Cuarto trato de llegar a una conclusión coherente y concreta que vaya de acuerdo al tipo de postura que deseo tomar”.

Una tarea no se puede realizar sin contar con la anterior. De la selección de “las ideas” “o los argumentos” se podría pasar a la conclusión, pero el “salto” es muy grande y hace falta el “puente” del resumen. Las conclusiones deben poseer características acordes con una postura a sostener.

No hay integración entre la parte del trabajo que reproduce la comprensión del texto leído, por un lado, y las críticas y la conclusión, por el otro. La primera parte, el producto de la lectura, conforma el cuerpo central del trabajo; las críticas y la conclusión, un apéndice o colofón sobre la misma lectura.

Intentos de desprendimiento

De la lectura se desprende una escritura que sólo tiene sentido en relación con los textos de referencia; sin embargo leer es fundamental para los intentos de escribir un texto propio con sentido autónomo; un trabajo con propósitos, contenidos y una estructura formal particulares, que si bien se base en la lectura, constituya una unidad independiente de las fuentes estudiadas. A20 expresó un intento de escritura propia de la siguiente manera: “Leer el texto acerca del cual tengo que hacer el trabajo varias veces, entender lo que quiere

decir, escribir lo que entiendo y poner algunos ejemplos para que quede más claro”.

Con seguridad, como A10, A20 lee los textos “completos”, además repetidamente, como un medio de asegurar la comprensión; aunque también necesita desprenderse del texto leído y escribir un trabajo personal en el que se identifique los recursos que él creó, los ejemplos, para aclarar, explicar, tal vez, algunas ideas o conceptos.

Entre la lectura y la escritura ya no hay “puentes”. A20 lee hasta considerar que ha entendido y, a partir de esta base, escribe lo que entiende e introduce no sólo sus propios ejemplos, sino, posiblemente, una organización y un lenguaje particulares. A15 despega de una plataforma semejante: “Considero que son los convencionales, pues primero se lee, se subraya lo importante y se comienza a escribir o formar un texto que intente ser coherente que contenga algunas de las ideas que se consideraron importantes”.

Las tareas, o los procesos, si nos remitimos a los términos de la pregunta, “son los convencionales” en relación con la lectura, pero al igual que A20, A15 rompe la convención cuando toma una decisión y asume los riesgos de dar forma a “un texto que intente ser coherente”. Realiza tareas comunes; sin embargo él es quien acepta el reto de escribir un texto propio, sin la exclusión de “algunas de las ideas” “importantes”, sino por el contrario con la integración sustantiva de ellas.

Para escribir y componer un texto se requiere cierto desprendimiento de la lectura, pero asimismo conocimientos para sortear dificultades diferentes. B14 introdujo en su respuesta algunas tareas propias de la escritura; enlistó: “Primero que nada es lectura, identificar ideas principales, hacer una introducción sobre los temas a tratar, hacer un análisis sobre cada idea principal, conclusiones y considerar otras fuentes citadas aparte de la bibliografía proporcionada por el profesor”.

La fase de lectura termina con la identificación de las “ideas principales”, después empieza el proceso de redacción de manera autónoma. La lectura quedo atrás y hay que pensar y redactar una

introducción, que al final quizá será reformulada luego de escribir un análisis de las ideas y las conclusiones. B14 incorpora las ideas identificadas en su trabajo, no obstante se da libertad de elegir “otras fuentes”, su escrito depende de la lectura, sin embargo la lectura de otros textos depende de las necesidades de la redacción.

Con referencia a la escritura C14, en vez de actividades, mencionó recursos propios para la escritura: “Lectura, el análisis de un texto, la ortografía y los signos de puntuación así como la imaginación y los conocimientos previos”. Se requieren conocimientos surgidos de la comprensión y “el análisis de un texto”, conocimientos previos acerca de determinados temas y que también son necesarios para la lectura, y los utilizados en la redacción como los relativos a “la ortografía y los signos de puntuación”. Además es indispensable el recurso de la imaginación.

Después de leer “varias veces”, analizar, “identificar” y “subrayar” las “ideas principales”, tareas todas relacionadas con la lectura, es hora de escribir, de realizar las actividades y de utilizar los recursos correspondientes; de escribir con base en la lectura, pero con imaginación; sobre “las ideas principales”, pero con coherencia y con “algunos ejemplos” propios.

La lectura es la base para escribir un texto académico, sin embargo, la redacción es un proceso con etapas, subprocesos y tareas particulares, sobre todo si se trata de “hacer” textos como los que mencionó A2: “Leer libros o lecturas y hacer ensayos”. Los ensayos no se pueden escribir sin documentar las ideas, sin embargo demandan la expresión de los originales puntos de vista del escritor, también de las tareas implicadas en la respuesta de A14: “La lectura, los borradores y sobre todo la asesoría de los profesores”.

“Leer” textos es la tarea precursora de la escritura; una vez realizada, la redacción avanza por cuenta propia, poco a poco, con sus propios recursos, los conocimientos, experiencias e imaginación del autor, los intentos plasmados en borradores, sin omitir posibles detenciones para intercalar la relectura de algún texto o pasaje o la lectura de un nuevo material, y las orientaciones de los “profesores”.

Pasos intermedios

La idea dominante en las respuestas del grupo anterior es que para escribir es suficiente leer, realizar algunas actividades y utilizar algún recurso de escritura. El par “lectura y redacción”, como se llamaba en el pasado a algunas asignaturas, en particular de bachillerato, y a algunos manuales, es el fundamento de la escritura y, según esta idea, no se requiere de ninguna otra actividad o subproceso para el inicio, desarrollo y culminación de la escritura.

En las siguientes respuestas, sí se mencionan ciertas actividades que, aparte de la lectura, son importantes para redactar los trabajos. B9 citó un tarea indispensable; planteó: “Primero leo e investigo lo referente al tema, posteriormente trato de escribir con mis propias palabras lo que conozco del tema”. B9 introduce la investigación sobre el “tema”, se hace de conocimientos y escribe un texto con sus “propias palabras”. B8 dijo que sigue un proceso semejante: “Buscar información, selección de información, de ahí separo las ideas y las plasmo con mis palabras o citar al autor”.

Diferentes maestros proporcionan referencias de textos que los alumnos necesitan conseguir y leer. O bien facilitan antologías que contienen los textos que se leerán durante el semestre. En ambos casos las tareas se reducen a leer y a escribir, esta es una de las principales estrategias tradicionales de enseñanza y de redacción. Los alumnos leen textos y escriben resúmenes y comentarios, sin embargo quizá B9 y B8 se refieran a otra clase de texto, porque mencionan tareas que, no obstante su relación con la lectura, no son para reproducir los textos leídos.

Los dos investigan; es decir los maestros no proporcionan los materiales de lectura; leen, B8 elige la “información”; “las ideas” importantes o los conocimientos son asimilados y después los plasma; mientras B9 los escribe, ambos con su propio lenguaje y comprensión. B9, en vez de reproducir con sus palabras el texto que leyó, escribe lo que conoce “del tema”. B8 incluye, cuando es el caso, las palabras del “autor”.

Buscar, leer y elegir la información; analizar las ideas y separar las principales son tareas que ayudan a la comprensión de los temas.

En este sentido A18 mencionó otras más: “Pues el proceso que sigo es primero buscar fuentes de información (confiables), leer una o dos veces si es necesario para comprender la información y si hay algo que no entiendo sigo buscando, hasta encontrar concordancia, luego realizo cuadros o resúmenes para que al final pueda redactar mi texto con mis propias palabras, con lo que entiendo”.

Sólo con conocimientos propios, fruto de la investigación y la lectura es posible producir un texto con las “propias palabras”. Si podemos utilizar nuestro propio lenguaje para expresarnos, aunque repitamos términos de las fuentes que estudiamos, en el texto que escribimos forjamos nuestra comprensión del tema. El lenguaje y los conocimientos los hacemos propios, a pesar de que procedan de determinadas fuentes, al interpretarlos e incorporarlos de manera substantiva a los nuestros.

El conocimiento se adquiere por medio del trabajo con los materiales de lectura; hay que leerlos y releerlos y, si subsisten las dudas, buscar otros textos “hasta” solucionarlas y “encontrar concordancia” *entre la comprensión que tenemos de unos y la que tenemos de otros*. Después A18 procesa los conocimientos adquiridos con la elaboración de “cuadros o resúmenes”, diferencia los esenciales de los secundarios, establece, quizá, un orden de las ideas, para entonces sí estar en condiciones de escribir “*su* texto con *sus* propias palabras”.

Como B8, B17 no mencionó la lectura, pero queda implícita en las tareas de investigación que también realizan sus compañeros; expuso: “Primero hago una investigación acerca de los textos que pueden ayudarme, después recopilo la información haciendo algún resumen, ideas y autores principales y posteriormente comienzo con la redacción del trabajo”. Si investiga en deferentes “textos” tendría que hacer diferentes *resúmenes*. Tampoco es claro si de cada uno *identifica* las “ideas y autores principales”. Realizadas estas tareas, entonces sí, comienza “la redacción del trabajo”.

El paso de la lectura a la redacción ya no es inmediato. Otras tareas son necesarias antes de escribir: investigar, leer, documentar las ideas, apropiarse de conocimientos, asegurar la comprensión y sobre

todo integrar los conocimientos propios y los de diferentes fuentes en la composición del texto. Algunas tareas previas, ligadas a la lectura, como la elaboración de resúmenes, también son indispensables.

Las solicitudes de los docentes, determinantes del proceso de escritura

En cuanto al contenido, ciertos trabajos de los estudiantes dependen, de modo directo, de los textos que leen. Los escriben de esta manera porque así responden a las consignas de algunos maestros. El proceso de escritura, así como los trabajos elaborados, asimismo, están determinados por las indicaciones de los docentes respecto a los temas, la clase de textos, la estructura y los contenidos que solicitan. Los alumnos dependen de estas indicaciones para escribir aunque, como veremos, algunos realizan además ciertas tareas de modo autónomo.

Sin complicaciones para escribir sus trabajos y menos para responder a la pregunta, de manera escueta y confusa A11 dijo: “Solamente escolar los entrego y ya”. A11, en referencia a la pregunta, sigue un proceso para escribir propio de la escuela, un proceso “escolar”. En la escuela, en la universidad, los trabajos se elaboran de acuerdo con ciertos criterios que son los establecidos por cada maestro; A11 cumple con ellos y los entrega.

No hay diferencia entre los niveles educativos, así que hasta en la universidad se sigue un proceso escolar semejante al de los niveles anteriores: el maestro solicita trabajos de acuerdo con determinados criterios que los alumnos acatan para elaborarlos. Pero la cuestión no es tan fácil y las dificultades se presentan desde que los docentes expresan sus peticiones, como podemos constatar en la respuesta de A19: “Depende, ya que primero trato de darme una idea de lo que me piden y si no logro entenderlo, busco información en libros, revistas, los leo hasta que me quede claro lo que me pidieron”.

El primer tropiezo es entender las solicitudes de los docentes, porque si A19 no las entiende, no puede empezar a escribir y mucho

menos entregar los trabajos “y ya”. Las indicaciones pueden ser claras; sin embargo, A19 tal vez carezca de antecedentes sobre los temas a desarrollar. Busca “información”, y con los conocimientos adquiridos trata de entender mejor qué le “pidieron”. No hace los trabajos por cuenta propia, sino en atención de las indicaciones de los maestros.

En particular, al principio de la carrera, los temas de psicología y de pedagogía son tan distantes a las experiencias y al lenguaje cotidianos, que cuesta trabajo saber a qué se refiere el maestro cuando pide un trabajo sobre ellos. A17, si no entiende sobre qué tiene que escribir, consulta diferentes fuentes y, ya con más claridad, empieza el proceso.

Los maestros solicitan trabajos que cumplan con ciertas cualidades relacionadas, en especial, con los contenidos. En atención a ellas B4 realiza el siguiente proceso: “Primeramente me aseguro del o los temas que se van a trabajar, de acuerdo a las indicaciones de los profesores para enseguida planear cuáles podrían ser las fuentes de información a las que podría recurrir, ya que lo más importante de la información, es que esta provenga de contenidos biográficos u hemerográficos y en última instancia de *Internet*. Ya con información reunida, pasar a la selección de los contenidos que han de surgir de las fuentes consultadas tratando de seguir una línea de investigación, con la finalidad que este sea claro y conciso”.

“Hasta” que “quede claro” qué piden los maestros; hasta estar seguro de *entender* cuál es el “tema”, B4 consulta y reúne “información” de diferentes “fuentes”, principalmente de libros y revistas; al final “de *Internet*”, porque necesita “fuentes” “confiables”; elige “los contenidos” de acuerdo con un *enfoque* o “línea de investigación”, a fin de que haya *congruencia* conceptual o metodológica y el trabajo “sea claro y conciso”.

A19 mencionó las tareas que realiza para comprender las solicitudes de los maestros, mientras que B4 sólo indicó que primero se asegura “del o los temas” sobre los cuales *escribirá*. La primera dificultad a resolver es la incertidumbre respecto al tema y los contenidos solicitados. La dificultad de A12 también radica en no entender

con precisión las peticiones, pero en cuanto a otra cualidad de los trabajos; respondió: “Primero que nada debo ver qué tipo de texto me pide, veo cuál es su estructura y si tengo dudas pregunto y por último realizo un borrador y así transcribirlo”.

Algunos estudiantes necesitan tener claro cuál es el tema a desarrollar y los contenidos que han de incorporar a su trabajo. A12 “primero” *analiza* las peticiones en cuanto a la “estructura” del “tipo de texto” a elaborar, y la dificultad de B16 asimismo se refiere a la estructura, aunque la demanda y, en consecuencia, la solución que pone en práctica son diferentes; contestó: “Haciendo un pequeño esquema de lo que se va a redactar conforme al texto guía que nos piden”.

A12 ante posibles “dudas” pregunta para asegurarse de comprender cuál es la “estructura” que debe tener su trabajo. B16 hace “un pequeño esquema”, como un intento de definición de los asuntos sobre los que escribirá y la estructura que tendrá su texto; con base en este esquema elabora el “texto guía” solicitado por los maestros. La diferencia es que a A12 los maestros le indican la estructura y la clase de texto que debe atender; B16 elige los contenidos y crea la estructura del trabajo, aunque estas tareas las realice a solicitud de los profesores.

El proceso de escritura depende de las solicitudes de los profesores, no obstante, al igual que B16, C16 realiza un proceso no del todo determinado por ellos; expresó: “Los recursos que utilizo son saber de lo que voy a escribir, apoyarme en libros sobre el tema, acudo con mi profesor para aclarar dudas”. C16 menciona “recursos”, término incluido en la pregunta, y uno intelectual es “saber” qué va “a escribir”. Como A19 y B4, *consulta* libros; como A12, “aclara dudas”, no para comprender las solicitudes, sino para definir, por sí mismo, los contenidos a desarrollar en el trabajo.

“El tema” es establecido por el profesor y de acuerdo con él, C16 empieza el proceso. B16 elabora un “texto guía” solicitado por los profesores. También A7 atiende a las peticiones de los maestros; explicó: “Los procesos que ellos solicitan mediante ellos me baso siempre. Por mi parte siempre leo cuidadosamente lo que se soli-

cita y trato de ordenar mi mente para poder expresarlo de manera escrita. Debo ser sincera y exponer que me cuesta un poco transmitirlo de manera escrita”.

A7 sigue las indicaciones; por cuenta propia lee “cuidadosamente” e intenta “ordenar” sus ideas para poder expresarse. No obstante que sigue “los procesos” con apego y, al parecer, con dedicación, confiesa sus dificultades para la comunicación “escrita”. El proceso gana en autonomía: los docentes quizá indiquen el tema y la bibliografía de estudio y, por sí misma, como C16 y B16, A7 realiza las otras tareas.

El problema ya no es la falta de una comprensión cabal de las peticiones de los docentes. En cambio las dificultades son las inherentes al proceso de escritura: decidir respecto a la estructura, a los contenidos, al orden de las ideas. B12 escribe sus trabajos con adhesión a las peticiones de los maestros y sin dificultad; dijo: “B12. Principalmente investigo sobre el tema solicitado o leo el texto sobre el que se trabajará en la sesión, realizo algunas anotaciones en sucio de las ideas que a mi consideración resultan importantes, dependiendo del trabajo requerido por el docente comienzo a redactar basándome en lo antes ya señalado”.

Mientras que A12, una vez que sabe la clase y estructura del texto a elaborar, procede a escribir “un borrador y así transcribirlo” de acuerdo con las indicaciones de los maestros, B12 realiza otras tareas de manera independiente: investiga, si es el caso, elige “las ideas” “importantes” y a partir en ellas comienza “a redactar”. No transcribe “un borrador” para adaptarlo a un tipo y estructura de texto, sino redacta de acuerdo con las *características* “del trabajo requerido”.

Ninguna dificultad manifestó B12 para adecuar las tareas de escritura a las peticiones de los docentes respecto al tema o las cualidades del trabajo a elaborar. Tampoco B3; expresó: “Primero leer el texto, subrayo lo más importante y después realizo lo que me solicitó cada profesor”. Ni siquiera mencionó el tema o la estructura. “Primero” hay una especie de trabajo de preparación personal: “leer”, *elegir* “lo más importante”, hacerse de conocimientos; “después” escribir con atención a las solicitudes de “cada profesor”.

Los alumnos tratan de escribir conforme a las solicitudes de los profesores, aunque cada uno hace peticiones particulares, a las cuales B3 responde y también A3 casi de la misma manera, como podemos ver en la siguiente respuesta: “1, la lectura, 2, el análisis, la escritura y redacción. Seguir las pautas del trabajo, ya que cada profe o materia busca o piden cosas diferentes”. Las tareas que enumera A3, en esencia, son lectura y redacción. Más importante es cómo las realiza: primero dice que lee, analiza y escribe, tal vez de acuerdo con sus propias decisiones acerca de qué y cómo hacerlo. Después alude a “las pautas” de “cada profe”.

Los estudiantes realizan el proceso de escritura de acuerdo con las solicitudes o “pautas” de los profesores. Algunos, desde el inicio, tienen dificultades para interpretar las peticiones, y el proceso que exponen se refiere a las tareas que realizan para resolverlas; necesitan tener claridad y seguridad sobre lo que les piden para empezar a escribir. Otros al menos realizan algunas tareas de manera autónoma, y definen por sí mismos temas, estructuras y contenidos de los trabajos; leen y escriben por cuenta propia, aunque sin perder de vista las indicaciones.

Con más o menos apego, de manera más o menos independiente, los estudiantes siguen las indicaciones de los profesores, procesos particulares de carácter escolar que realizan para cumplir y participar de conformidad con normas institucionalizadas para escribir.

Condiciones y tareas preparatorias

Las labores intelectuales, como la lectura y la redacción, se realizan mejor en un ambiente iluminado, silencioso, ventilado y libre de distracciones; es decir en condiciones que favorezcan ciertos procesos como el que mencionó C4: “Primero me siento en un lugar solitario para poder pensar en lo que voy a escribir; previo a esto me apoyo en textos que van relacionados con mi tema”. “Un lugar solitario” es propicio para “pensar”, generar ideas, meditar y elegir los asuntos del trabajo.

Antes, C4 lee “textos” “relacionados con” su “tema”, posee conocimientos obtenidos de la lectura, quizá entre otras fuentes, pero necesita pensar y definir con precisión los asuntos sobre los cuales escribirá. Requiere de un ambiente donde no haya personas que lo distraigan. C3 tal vez también necesite de ese ambiente, pero él aludió a una condición fisiológica antes de realizar ciertas tareas intelectuales; planteó: “Actividades: La verdad dormir antes porque si no las ideas no fluyen. Informarme del tema, preguntar”.

Sin descanso, sin “dormir”, el pensamiento queda bloqueado, “las ideas no fluyen” y no es posible estar en condiciones físicas para emprender alguna tarea académica. Con seguridad C4, al igual que C3, requiere dormir, además de un “lugar solitario”, “para poder pensar”, y viceversa. Una vez satisfechas ciertas condiciones ambientales y necesidades del organismo, es posible “pensar” y hacer que “las ideas” fluyan. Antes, como C4, C3 se informa sobre el “tema” y pregunta.

Previo al desarrollo de las tareas involucradas en el proceso de redacción es necesario buscar o crear un ambiente adecuado, resolver las necesidades del organismo y prepararse con diferentes conocimientos e informaciones sobre el tema. B15 se prepara con el empleo de internet; contestó: “Lo consulto en la *Web*”. B15 no precisó si consulta la web para obtener información sobre estrategias de escritura o acerca el tema a desarrollar.

Leer y pensar; preguntar y producir ideas son tareas necesarias para empezar a escribir. Ciertas condiciones ambientales y orgánicas también, pero se dan por hecho, y B15, como casi todos sus compañeros, ni las mencionan; incluso él tampoco menciona que lee textos o pregunta para adquirir información y conocimientos sobre el tema por esos medios, pero no porque él lo dé por hecho; especifica sólo “la *Web*”, quizá porque considere que consultar este medio es suficiente para obtener la información confiable y necesaria para realizar los trabajos.

A8 también consulta la web, pero junto con otras tareas; expresó: “El proceso para realizar un trabajo es: lectura de textos relacionados con el tema, consultar en internet, observación, resumir,

subrayar y comprender”. Como C4, lee sobre “el tema”, como B15, consulta “internet”; además obtiene informaciones por medio de la “observación”; realiza acciones concretas para aprender de los textos que lee, resume, subraya. Suponemos que todas estas tareas lo llevan a “comprender” la naturaleza del trabajo que escribirá.

La lectura, las preguntas y la observación son medios puestos en práctica para obtener diversos conocimientos e informaciones. La misma consulta a internet permite acceder a fuentes de diverso orden. C21, aunque lee, tampoco se conforma, pues contestó: “Actividades de lectura y recopilación de información, y recursos tecnológicos, como la compu, son frecuentes”.

Adquirimos conocimientos disciplinarios, de modo fundamental, por medio de la lectura de libros y revistas especializados, e información mediante observaciones, entrevistas y diversas estrategias de investigación. C21 lee y asimismo recopila “información”, interpretaciones que dan cuenta de ciertos hechos sociales o fenómenos naturales. No indicó cómo la reúne ni cuál es la fuente, sin embargo, si “la compu” la utiliza para escribir, suponemos que también la usa para consultar la web y recabar información.

Por los recursos utilizados para escribir, además, podemos inferir la clase de conocimientos que a C18 le interesa obtener; dijo: “A veces la lectura, con ayuda de enciclopedias o algún libro de redacción y ortografía”. Si interpretamos literalmente la respuesta C18 “A veces” lee para redactar y, de acuerdo con la clase de texto a escribir, a veces no. Si se trata de textos académicos, la lectura de obras sobre la disciplina en cuestión es fundamental; C21, asimismo, recopila “información” y C18 acude a “enciclopedias” o a “algún” *manual* de escritura.

El estudio de las fuentes tradicionales sobre ciertos temas disciplinarios no es suficiente y, entonces, hay consultas a la red, observaciones y C18 necesita el auxilio de la información resumida y puntual de las “enciclopedias”, así como, tal vez “a veces” de “algún libro” para aprender a redactar. Las actividades que realiza A9 también son de lectura de diferentes fuentes; explicó: “La verdad yo creo que el más común, leo, trato de entender y subrayo con un marca textos lo que

a mí me parece más interesante y si no conozco alguna palabra la busco, también busco más sobre el autor de la lectura”.

Con apego al proceso que en realidad sigue, A9 declaró que es “el más común”: leer y realizar actividades vinculadas a la lectura; consultar el diccionario y otras fuentes relacionadas con el tema sobre el que se redactará, por ejemplo acerca del “autor” del texto estudiado, tal vez libros sobre su vida, el contexto social en el que vivió, sus obras o sus contribuciones a determinadas disciplinas.

La preparación intelectual consiste en adquirir amplios y diversos conocimientos sobre el tema que será objeto de redacción, así como acerca de asuntos relacionados con el empleo del lenguaje escrito. En la red encontramos información enciclopédica y de autores reconocidos, por ejemplo; en los diccionarios el significado de las palabras para entender un texto; de los libros adquirimos conocimientos especializados y para saber elaborar escritos; con ciertos recursos de la investigación recopilamos información empírica.

A la hora de potenciar la preparación intelectual indispensable para escribir, es útil desde el espacio acondicionado, hasta la conexión a la red; tareas y recursos que hallamos repetidos en la respuesta de C17: “Dentro de las actividades para la redacción de un escrito son la lectura previa del tema a tratar, la investigación y recolección de datos (Bibliografía), en cuanto a los recursos, generalmente libros, revistas, pero sobre todo el uso del diccionario, hojas, computadora”.

C17 aclara: “la lectura” es sobre el “tema”; “la investigación” es *bibliográfica*, no de campo, por tanto no es para recabar “datos” empíricos. Estas son, entre otras, las actividades que realiza C17 para la escritura, en particular, como preparación para escribir. Los recursos son diferentes fuentes de consulta y materiales de escritura.

Con las condiciones apropiadas y con conocimientos de diferentes fuentes, y aún sin ellos, algunos estudiantes escriben sin más trámite sobre el tema elegido o asignado; aunque B11 introdujo, además una tarea útil antes de la escritura; dijo: “Buscar en la biblioteca sobre el tema, leer y tratar de comprender, hacer un guión acerca de lo que voy a escribir. Lo anterior es si la asignatura me interesa si no, la verdad el

trabajo de investigar es para mí, pero no entrego un resultado al docente, pues no considero que valga la pena, pues si no pudo mantener mi interés tampoco me interesa entregarle nada”.

Las tareas previas a la escritura están condicionadas por el interés de B11: si “la asignatura” o *el tema* le “interesa”, busca “en la biblioteca”, lee y elabora “un guión”, una lista ordenada de los asuntos que contendrá su trabajo. Con este guión es más fácil que sepa cómo empezar, continuar y finalizar su texto. No obstante, sin interés, el proceso termina con la investigación bibliográfica.

Aceptamos las razones de B11 para no entregar trabajos de materias que no son de su interés; para interrumpir el proceso al darse cuenta, después de leer las fuentes bibliográficas, que el tema no le convence, y para no redactar un texto que si de antemano él no aprueba menos lo hará el maestro. La incógnita es cómo le habrá hecho para cursar el octavo semestre y sortear la entrega de trabajos para acreditar las asignaturas de la licenciatura que no mantienen su “interés”. Tal vez han sido muy pocas y las aprobó por otros medios.

El interés, el descanso, la disposición intelectual y afectiva y la preparación académica son condiciones indispensables para escribir. Tareas específicas de planeación son la investigación documental, la recopilación de información, la lectura y la elaboración de “un guión” o esquema. Algunas tareas más de planeación las mencionó A6: “Generar ideas, hacer mapas, ordenar las ideas, tener noción de lo que se va a escribir, y tener una crítica”.

Son operaciones mentales, pensar, “generar ideas” o comprender un texto, pero también se requieren tareas concretas de planeación para escribir un trabajo. La producción de ideas es un proceso intelectual que se materializa y rinde sus frutos con la escritura práctica o con la creación de listas de palabras para registrar las asociaciones mentales y las reflexiones. Los “mapas” permiten analizar y establecer los nexos entre diferentes agrupamientos de temas y asuntos para después “ordenar las ideas” con criterios lógicos (Serafini, 1991, cap. 2).

Para la escritura de los textos que los maestros solicitan, no basta la lectura, pues es necesario, para empezar, crear un ambiente pro-

picio, adquirir conocimientos e información amplios y diversificados, tener disposición física y mental y realizar determinadas tareas concretas de preparación y de planeación: escribir como un recurso para producir y registrar ideas; organizar los asuntos a desarrollar en categorías y crear el esquema de trabajo a realizar.

La redacción en dos etapas

Antes de escribir, los estudiantes hacen unas u otras tareas. Unos se limitan a leer y de ahí pasan a la redacción, sin considerar nada más que pudiera facilitarles el proceso; otros se preparan de diferentes maneras y hasta algunos de ellos realizan actividades de planeación. En este apartado analizamos las respuestas en las que distinguimos dos etapas; respuestas que, no obstante sólo mencionan algunas tareas, remiten a ideas de los estudiantes de otro orden respecto al proceso de escritura.

Sin citar a la lectura ni a la redacción, B1 consideró otras tareas que además de involucrarlas las complementan; respondió: “Puede ser la recopilación de información, de ahí saco lo que me pueda servir, después ir juntando mis ideas con lo ya encontrado, aunque muchas veces no plasmo las ideas de forma coherente y clara”. Si inferimos la información faltante y traducimos algunos términos, la respuesta de B1 se podría interpretar como sigue: “recopilación de información”, *lectura y elección de las ideas* que puedan “servir”; para *redactar integra* sus “ideas” con *los conocimientos* obtenidos de la lectura.

No son muy variadas las tareas de planeación ni de redacción, pero al menos no se limita a leer y a escribir. Antes de redactar busca, recopila, lee y elige la información que considera útil; después escribe. No transcribe ni resume los textos que lee, tampoco expresa sólo sus ideas personales, pues especifica que durante esta fase va “juntando” sus “ideas” con las que ha estudiado. Incluso es consciente de algunas de sus dificultades, lo que supone la revisión de sus escritos.

Una tarea más de planeación mencionó B7: “Búsqueda de la información, selección de esta, ordenar ideas, producción del texto”. De manera semejante a B1, B7 busca, *recopila* y elige “información”, sin embargo realiza, además, la tarea de “ordenar las ideas”, que antes debió generar. Con base en este orden de las ideas produce el “texto”. En un sentido también muy similar B18 respondió: “Primero documentarme, después elegir lo que yo considero más importante, ponerlos en orden, después escribir”.

Buscamos *documentos* para *documentarnos*; hacemos investigación *documental* para recopilar información, estudiarla y después *documentar* nuestros puntos de vista. B1 recopila, B7 busca “información” y B18, antes que nada, se *documenta*, los tres con el mismo propósito de *documentar* o sustentar sus personales ideas. Leen diversas fuentes, eligen las “ideas” o los *planteamientos* relevantes y B7 y B18 los ponen “en orden” para “después escribir” de acuerdo con ese “orden”.

Algunos términos se repiten en varias respuestas; varios involucran a actividades y objetos no especificados, mientras otros son altamente referenciales. Esta variedad también la utilizó B2, quien contestó: “Primero hago una planeación y una estructura de cómo voy a elaborar mi trabajo, busco la información que requiero para mi trabajo y finalmente lo plasmo por escrito. Por lo general, al final apunto las conclusiones y la opinión personal”.

La planeación involucra varias tareas que B2 no mencionó; citó la elaboración de “una estructura” y la búsqueda de “información”, sin embargo parece no incluirlas en esta etapa. En desorden y con algunos términos poco concretos, B2 aludió a tareas ya citadas: “busca información” y hace “una estructura”, tarea equivalente a ordenar de manera jerárquica las ideas. Como en la respuesta de B1, en la de B2 aparece conjugado plasmar en referencia a la expresión “por escrito” de sus ideas documentadas, de las cuales, al final, formula “conclusiones” donde expresa una “opinión”, dijo, “personal”, aunque con seguridad diferente a la que tenía antes.

Las tareas referidas a la información y a la lectura son tareas de planeación que B10 detalla en la siguiente respuesta: “Revisar el tí-

tulo, o lo que se está pidiendo para saber más o menos de qué se trata, buscar información sobre ello, busco además posibles subtemas o temas que tengan que ver con lo que estoy trabajando, hago una lectura, subrayo, analizo, resumo, y trato de explicarme a mí misma de qué se trata, y finalmente escribo lo que entiendo ayudada de algunas citas o referentes”.

Antes de “buscar información”, B10 revisa “el título”; los maestros indican el trabajo a realizar; después de que averigua y sabe “más o menos de qué se trata”, se informa sobre los temas y asuntos relacionados acerca de los cuales escribirá; lee y realiza diferentes actividades relacionadas con la lectura; abre con “una lectura”, cierra con un intento de explicación a sí misma de los conocimientos adquiridos. En la siguiente etapa se limita a escribir lo que entiende, a reproducir una explicación desarrollada con sus propias palabras y argumentos, y con “algunas citas o referentes”.

El proceso de escritura más que una sucesión de etapas es un conjunto de tareas que se sobreponen unas a otras en determinados momentos y que, sin embargo, han de realizarse de acuerdo con un orden. Las tareas que realizamos para escribir dependen de la clase de texto y de la naturaleza del tema a desarrollar, de nuestros conocimientos previos al respecto y de los hábitos y competencias adquiridos con la práctica.

De los procesos que seguimos y de las tareas que realizamos no siempre tenemos plena conciencia, e incluso C7 tiene una idea pesimista de sus habilidades que parece no corresponder con la realidad; declaró: “Actividades casi no realizo pero utilizo instrumentos que me ayudan a no hacerlo más desastroso como el usar: diccionario, revisar libros que me orienten a cómo empezar un texto y leer mi texto y tratar de yo misma entenderlo”.

Por los “instrumentos” utilizados por C7 para evitar el desastre, inferimos que si no lo logra, por lo menos lo reduce, pues revisa “libros”, con seguridad de redacción, para saber “cómo empezar un texto”; escribe, consulta el “diccionario” y, al final lee, *revisa y corrige*, su escrito, en un intento porque sea comprensible, primero para él

y, en consecuencia, para los posibles lectores, en particular, para el maestro. Plantea que “actividades casi no” realiza, pero lleva a cabo tareas propias de las etapas de redacción y revisión.

Tareas semejantes, citó C11: “1) Buscar en el diccionario la definición de palabras; 2) tratar de hablar en un solo tiempo y precisar el plural o el singular, releerlo para que no suene cacofónico”. Las actividades se refieren a asuntos limitados de la redacción. Como C7, C11 mientras escribe utiliza “el diccionario” y procura la cohesión del texto mediante la concordancia gramatical entre las partes. *Revisa* con un propósito restringido: evitar la cacofonía. C7 juzga que escribe de manera desastrosa, no obstante, se preocupa por el significado del texto, a diferencia de C11 que lo hace por el sonido.

En el contexto de la respuesta de C20, los términos escribir y revisar tienen sentidos equivalentes; con brevedad, expuso: “Hacer un borrador y consultar diccionarios de sinónimos y antónimos, leer el texto constantemente”. Como parte fundamental de la etapa de composición, C20 *escribe* “un borrador”; consulta “diccionarios” para utilizar un lenguaje variado en la escritura, y lee *el borrador* con perseverancia. En el proceso subyace la idea de que la escritura tiene un carácter tentativo que es posible mejorar de manera progresiva.

Escribir es poner a prueba las ideas que deseamos expresar, la solidez de los argumentos que utilizamos, la coherencia en el desarrollo de los planteamientos y la validez de las decisiones que, en general, hemos tomado para construir el texto. Escribimos un borrador utilizando lo mejor posible nuestros recursos lingüísticos y cognitivos, pero sabemos de antemano que hacemos un ensayo, un borrador, pues en la escritura, como en todo proceso creativo, las ideas no se realizan sin más en el texto.

De la necesidad de los intentos y de las revisiones para vencer las resistencias que opone la escritura, también dan cuenta las actividades que mencionó C2: “Para realizar un escrito primero lo empiezo a escribir en un cuaderno, para que lo pueda ir leyendo y modificarle algunas cosas, luego de terminar de escribir vuelvo a leer el escrito

y voy acomodando los párrafos para que sean entendibles y por último lo paso en otra hoja con las correcciones ya hechas”.

Para empezar, C2 escribe “en un cuaderno”; *escribe y revisa* de manera paralela. Escribe, lee, rescribe para modificar “algunas cosas”. Cuando termina, en realidad reinicia el proceso: relee, revisa, corrige y reescribe. La conciencia de la condición provisional de la escritura se manifiesta hasta en la elección del papel donde se escribe. Los intentos se hacen en un cuaderno, el texto corregido se escribe en una hoja, o en varias, aparte.

Sobre la necesidad de la práctica y acerca del uso del papel, la respuesta de C1 nos aporta más información; explicó: “En primer lugar, escribo borradores acerca del tema que voy a tratar, posteriormente leo una y otra vez lo que escribí, para corregir errores, mejorar la ortografía y la redacción. Por último, imprimo o paso en limpio el resultado final de mi trabajo. Los principales recursos que empleo son la computadora y las hojas de reuso para no desperdiciar tanto papel”.

Para escribir un texto académico, por lo general, necesitamos varios borradores, el último mejor que los anteriores. En cada nuevo borrador moldeamos el lenguaje, incorporamos partes del anterior, se modifican y reelaboramos otras. Concentrados en las correcciones y en los cambios se pierde de vista el resultado, por eso después, C1 lee “una y otra vez” su escrito y corrige posibles “errores”, mejora “la ortografía” y revisa, en general, “la redacción” del trabajo. Para los borradores y las correcciones utiliza “hojas de reuso”, y sólo la última versión, el trabajo en “limpio”, es impresa en hojas nuevas.

Las tareas de escritura, de lectura, de revisión y corrección se realizan y se alternan de diversas maneras. El proceso admite variantes, como la que explicó C9: “Primero tengo que tener una idea sobre lo que quiero escribir, una vez que la tengo escribo y escribo hasta concluirlo, pero para ello leo párrafo por párrafo, o en algunos casos punto por punto para checar que las ideas estén claras, y que lleven una relación, si no es así corrijo, para ello lo que necesito son hojas, pues todo lo que escribo hasta que no quede bien el trabajo serán borradores”.

De acuerdo con una “idea”, al parecer, C9 en un solo intento y con un esfuerzo sostenido escribe el texto de principio a fin; con la idea en mente escribe y escribe sin detenerse hasta el final. Después, a diferencia de C2 que mientras escribe revisa y corrige, viene el trabajo lento, minucioso de leer cada “párrafo” y, si es necesario, cada frase para *verificar la coherencia* y corregir si es el caso.

C9 no se conforma con facilidad, aunque la revisión sea exhaustiva, pues mientras considere que el trabajo aún no está “bien” escrito, continuará la tarea. Para los sucesivos intentos necesita “hojas”, esperamos que de reuso. Como no es posible fijar la meta, sólo se tiene una idea aproximada del tiempo y trabajo que hay que invertir; de los borradores, revisiones y hojas de reuso que se necesitan. El límite es el plazo establecido por el maestro y, dentro de esos márgenes, C9 expresa su disposición a rendir su mejor esfuerzo.

El borrador más reciente reemplaza al anterior y, a la vez, es substituido por el siguiente. La sucesión es continua, pero hasta no tener “el trabajo” todos “serán borradores”. Está también parece ser la idea que se infiere de la respuesta de A13: “Utilizo borradores antes de hacer mis trabajos; un borrador ayuda a que releas y verifiques en dónde hubo errores o también resúmenes”. Los borradores tienen la función, nos dice A13, de ayudar a releer, verificar “en dónde hubo errores” y *corregir*. Después de estas tareas, *redacta* los “trabajos”.

Aunque las posibilidades son diferentes en cuanto a la escritura y revisión, estamos ante variaciones de un mismo proceso: C1 escribe “borradores” y A13 los utiliza; C20 empleó la palabra “borrador” y C9 “borradores”; C2 de manera indirecta también alude a la elaboración de un borrador. Durante, después, por partes y de modo integral los borradores se revisan y corrigen; son indispensables para lograr el trabajo, escribirlo con la menor cantidad de errores posible, pasarlo en limpio e imprimirlo.

En relación con los resúmenes, como tarea precursora de la redacción de un trabajo, es una opción novedosa que A13 considera útil tal vez para cierta clase de trabajos, aunque no especificó para cuáles. Ya sean borradores o, en algunos casos, resúmenes, antes de

escribir el texto definitivo o intentar la escritura de una mejor versión del trabajo, para A13 como para algunos de sus compañeros es indispensable probar, ensayar la expresión por escrito de las ideas.

Los procesos y actividades de escritura en dos etapas son diferentes. Algunos estudiantes realizan ciertas tareas de planeación para después escribir con base en ellas; otros empiezan con la escritura de borradores y luego revisan y corrigen hasta lograr un texto que les satisface. Las respuestas de este grupo tienen en común que dan cuenta de la escritura como un proceso que se realiza por medio de varias actividades distribuidas en etapas: planeación y redacción, o bien redacción y revisión.

Escribir: un proceso complejo

En las siguientes respuestas, los planteamientos se refieren a actividades de diverso orden, porque la escritura es comprendida como un proceso complejo que se realiza no sólo con algunas actividades de lectura y de planeación, o de escritura y revisión. Aluden a tareas que siguen una secuencia lógica en las que se distingue diferentes etapas, pero también a procesos en que las tareas y las etapas se alternan e incluso se traslapan en aparente desorden hasta que el análisis lo descubre.

La lectura, tarea precursora del proceso de redacción

A C8, como a varios de sus compañeros, toca la observación de centrarse en la lectura sin atender a otras tareas de planeación, no obstante expresa una idea más elaborada del proceso; expuso: “Leo, subrayo ideas principales, encierro palabras clave, busco las nuevas palabras, realizo borradores hasta concluir en el que considero tiene todos los elementos que se piden y/o que deseo expresar”.

Después de la lectura y actividades anexas, los borradores se suceden unos a otros; la escritura y la revisión se alternan, en vez de realizarse como etapas separadas. Cada borrador es evaluado

hasta determinar cuál “tiene todos los elementos” solicitados y, a la vez, si expresa *las ideas* que C8 desea decir. El trabajo termina cuando nos convence y satisface a nosotros mismos, pero los textos académicos, como otras clases de texto dirigidas a otros destinatarios, han de responder también a ciertos criterios y expectativas de los maestros.

Las referencias de los estudiantes al proceso de escritura tienen diferentes modalidades: enfatizan un asunto u otro, incluyen alguna consideración especial, utilizan términos generales y ambiguos, entre otras posibilidades. La respuesta de B13 se caracteriza por describir un proceso complejo de un modo sencillo: “En primera instancia leer el texto del que voy a elaborar el trabajo si lo tengo a la mano y si no investigo el tema y después elaboro un borrador, inmediatamente hago una revisión del mismo y corrijo errores que pudiera tener”.

Las etapas se identifican con facilidad; las tareas son mencionadas con términos precisos, aunque cada una involucra diversas actividades concretas que algunos especifican. Por ejemplo, dentro de la planeación, C8 precisó que, mientras lee, realiza actividades, como la de subrayar “ideas” e identificar y buscar “palabras”. En la etapa de escritura B13 elabora “un borrador” y en la de revisión corrige los “errores que pudiera tener”.

En su respuesta, C5 también incluyó varias precisiones: “Trato de leer textos relacionados con los temas, y trato de ligar ideas para poder ser coherente, los recursos son en la actualidad la computadora, pero personalmente me gusta leer los textos para saber si escribí lo que realmente quería decir”. Puntualiza la cualidad tentativa de las tareas en la planeación y en la escritura: trata de enfocarse en la lectura de “textos relacionados con los temas” y de “ser coherente”. Especifica el uso la computadora, aunque para revisar, por el “pero” a su uso, inferimos, prefiere leer y corregir los textos impresos en vez de los virtuales.

El término lectura está ausente de la respuesta de B6, sin embargo, la tarea de leer la realiza en diferentes momentos del proceso; explicó: “En especial con los Ensayos o con los Resúmenes, suelo

separar y escribir las ideas centrales, para después desarrollarlas y escribirlas, suelo hacer también borradores, y otra cosa que suelo hacer es leer mis trabajos varias veces para ver cómo se entienden cuando los leo y complementarlos si hace falta”.

Los ensayos expresan una opinión y una posición originales; los resúmenes la interpretación abreviada y fiel del texto de referencia. Son dos clases de texto diferentes y sin embargo B6 realiza para ambas tareas comunes: acostumbra “separar” de los textos que lee “las ideas centrales”. La práctica de las siguientes tareas también se ha convertido en hábito: escribir varios “borradores” sobre “las ideas centrales” y “leer” los “trabajos” repetidamente, revisarlos con cuidado para verificar que no “hace falta” nada, y si es el caso resolver las carencias.

Quizá este sea el proceso que le ha dado mejores resultados para escribir textos complejos como los ensayos y por eso lo utiliza, asimismo, con algunas adaptaciones, para los resúmenes. Lectura, redacción y revisión son las etapas de un proceso general útil para diversas clases de texto.

Al principio de su respuesta tampoco C12 mencionó la lectura, sin embargo aclaró que es una tarea simultánea a la que citó en primer lugar; manifestó: “Escribo en mi libreta o en hojas las ideas, conceptos, citas, etc., que pueda utilizar para el escrito al mismo tiempo que voy realizando una lectura o recabando información. Después relaciono las ideas y las escribo, para después revisarlo de ortografía”.

Con seguridad, C12 tiene un tema asignado o que eligió, y acerca de él le vienen “ideas”; recuerda “conceptos” y “citas”, entre otros pensamientos que llegan a su mente y los registra, los escribe, para no perderlos en el olvido. Mientras piensa y escribe, lee y recaba “información”; con esta preparación, vincula las ideas registradas con las adquiridas con la lectura para escribir el texto. Al parecer supone que así su trabajo posee las características apropiadas formales y de contenido, pues la revisión se limita a la ortografía.

Temas y títulos: signos orientadores

Con pequeñas diferencias, C8, B13 y C5 citaron a la lectura como la tarea previa a la escritura; incluso A16, como veremos en el siguiente inciso, expresó su particular manera de leer. B6 alude a ella de manera indirecta y para C12 es una tarea simultánea a otra. Sin embargo, los estudiantes leen de acuerdo con un tema o título, aunque no citen estos términos en primera instancia, y necesitan, antes que nada, descifrar las consignas contenidas en ellos para estar en condiciones de continuar el proceso.

También a la lectura se refirió C13, pero luego de citar tareas relacionadas con el tema; explicó: “Primeramente elijo el tema (título) o leo y releo el que ha sido proporcionado previamente, enseguida ‘pienso’ y veo qué tanto sé del mismo, después investigo lo que no sé y lo leo para tener nociones del tema o ampliar la información previa, finalmente realizo el escrito, si me gustó y es entendible lo dejo tal cual, y si no es así corrijo algunos aspectos”.

El “tema” o el “título” que proporcionan los maestros contienen los términos clave que orientan a los alumnos acerca de cómo deben realizar el trabajo, de ahí que C13 lee y releo “el tema (título)”, piensa y valora sus conocimientos al respecto, “después” investiga y lee. No menciona los borradores, escribe y *revisa* para determinar si el texto le satisface afectiva e intelectualmente, si lo deja “tal cual” o lo corrige.

Entre las atapas es notorio el desequilibrio. Unos citan sólo la tarea de leer dentro de la planeación, la escritura como tarea y etapa y la corrección como final del proceso. Así, mientras C8 elabora “borradores” “hasta” crear uno que contenga “los elementos” solicitados “y/o” los que desea “expresar”, C13 sólo escribe, revisa en función de sus propias expectativas y, cuando el texto no las cumple, limita la corrección a “algunos aspectos”.

Como C13, C10 también menciona en primer término el “tema” y varias tareas previas a la lectura; consideró: “Actividades: Seleccionar un tema (si es optativo el tema). Buscar bibliografía que se relacione con el tema. Leer y releer, si es necesario, la información. Analizar la información. Hacer un borrador de texto. Analizar el

borrador y modificar o anexar información según el resultado. Pasar en limpio el texto para entregar. Recursos: hojas de reuso, bibliografía del tema, computadora (personal), carpeta”.

La elección del “tema” guía la búsqueda de “bibliografía”; luego las actividades son de lectura. Con base en ella C10 elabora “un borrador” que analiza o revisa para establecer si es necesario modificarlo o si la información que contiene es insuficiente y, en tal caso, resolver las deficiencias. Si “el tema es optativo”, o si es asignado, requiere hacerse de recursos bibliográficos que lee y relee; hojas de reuso y una computadora (personal, quizá porque es más práctico) para “hacer un borrador” y las correcciones, y una carpeta para conservar los escritos.

La comprensión del tema y del trabajo a realizar es importante porque es el punto de partida de otras tareas de planeación, de la investigación bibliográfica y de la lectura. Después, con base en los conocimientos propios y los adquiridos, viene la escritura y la revisión. Este es el sentido de las respuestas anteriores y el de la concisa respuesta de A5: “Primero saber qué es el tema requerido, saber acerca del tema, buscar información necesaria, comprender, dar punto de vista, entender lo que se ha escrito”.

La lectura pasa a segundo término porque A5 “primero” necesita “saber *cuál* es el tema” que los maestros piden. También es importante “saber acerca del tema”, o como expresó C13, ver “qué tanto sé del mismo”; sin embargo la lectura conserva su condición fundamental de proveedora de los conocimientos necesarios para escribir. C13 necesita “tener nociones” y superar las carencias, C10 “leer”, “releer” y “analizar la información” y A5 “comprender”. De la lectura depende la redacción de A5 que limita a “dar punto de vista”; al final revisa y verifica si entiende *su* escrito.

Las referencias a los temas unas veces remiten a los que proporcionan los profesores, otras a los que los estudiantes eligen. Los establecidos por los docentes necesitan ser revisados y analizados; pensar sobre ellos, pues generan dudas que hay que resolver para asegurar la comprensión del carácter del trabajo a redactar.

Si existe la opción de elegir el tema, los mismos estudiantes también deben definirlo, de manera que sea claro sobre qué escribirán y cómo.

Esa y otras condiciones de la escritura cumple A21: “Primero tengo que tener el tema que voy a desarrollar ya una vez teniéndolo comienzo a investigar, a relacionar información de distintas fuentes ya sean libros, revistas e internet etc., una vez analizándola comienzo a reflexionar escribiendo mi propia expectativa claro basándome en esa información. Ya desarrollado mi tema comienzo a redactarlo, lo reviso las veces que sean necesarias si me falta algún elemento busco más información. Finalmente pido una opinión y si hay algún error lo corrijo”.

El tema desencadena todo un proceso de escritura que en algunas respuestas es descrito con parquedad, con términos generales y ambiguos, aunque en otras también con referencias precisas y con amplitud, como en el caso de A21, quien de manera concreta y prolija describe el proceso que ha creado para la redacción de los textos.

Con conocimiento del tema investiga, relaciona y analiza la información de diversas “fuentes”; escribe y *documenta* sus propias *ideas* y “expectativas”, suponemos, en un borrador del contenido del “tema”, que después reelabora para darle forma a un texto de acuerdo con ciertos principios de redacción. Revisa hasta asegurarse que está completo, si no es el caso, como algunos de sus compañeros, procede en consecuencia. C21 no se conforma y aun solicita “una opinión”, un punto de vista diferente que le haga ver “algún error” para corregirlo.

La importancia del orden en el proceso de redacción

La respuesta de A4, a diferencia de las anteriores, no incluye la tarea de leer, no obstante también expresa una idea compleja del proceso de escritura: “En primer lugar planeo cómo es que quiero abordar dicha temática, mentalmente empiezo a estructurar sus partes más importantes y en el transcurso voy elaborando las ideas más relevantes, posteriormente empiezo el escrito desde una

introducción, un desarrollo y una conclusión, ya después vuelvo a revisarlo y si surge cambiar cosas lo voy haciendo hasta que logre que mi escrito me convenza”.

El proceso es redondo: empieza con un plan y medita, elabora, “las ideas” antes de escribirlas; continúa con el desarrollo de partes comunes a diferentes clases de escritos, y culmina con un trabajo que a él le satisface. Es mucho más común que sus compañeros citen a la lectura y en cambio no se refieran a la tarea de “estructurar” las partes, y menos si saben que los trabajos deben contar con “una introducción, un desarrollo y una conclusión”.

No obstante que reconocemos procesos de redacción similares entre las respuestas, en cada una se expresan estrategias peculiares y personales de redactar los textos. A16 incluso introdujo un cambio de orden de una tarea de planeación; expresó: “Trato de entender lo que voy leyendo, después analizo lo que leí, hago un borrador y trato de ir corrigiendo mis errores con él y después organizo el trabajo”.

Los intentos abarcan desde la lectura hasta la revisión. A16 intenta comprender mientras lee y “después”, para asegurar el entendimiento, analiza qué comprendió; ensaya la expresión de las ideas con “un borrador” que revisa e intenta “ir corrigiendo”. En oposición al proceso “lógico” no parte de un plan o un esquema que prefigure la organización del texto y que le sirva de guía para escribir, sino es hasta el final que organiza “el trabajo”.

La estrategia de A16 es una alternativa, entre otras posibles, de escribir un texto aun académico y complejo. A4 empieza con la estructura y el desarrollo de algunas ideas que tiene en mente y A16 tal vez empieza “un borrador” de la misma manera. A4 mientras escribe revisa, al final vuelve a revisar y cambia “cosas”; suponemos reordena su texto, del mismo modo que A16, al final, lo organiza o lo *reorganiza*.

Con un esquema muy elaborado o con algunas ideas acerca del orden es posible escribir un texto, con la condición de que durante y después de la escritura evaluemos el lugar que le corresponde a cada parte y la necesidad de reubicar, incluir o eliminar ciertos apartados. El orden también destaca en la respuesta de C19: “Pri-

mero analizo el tema y trato de poner en orden mis ideas sobre él, luego leo la información que tengo sobre el tema y complemento lo escrito, al final doy una estructura y si tengo que investigar algo previamente lo hago para dar fin a mi trabajo”.

Al principio, la respuesta de C19 da la idea de que analiza el “tema” y ordena sus “ideas” mentalmente, como A4; pero, inferimos, intenta ordenar *por escrito* las ideas generadas al analizar el tema objeto de escritura, pues “luego”, señala, complementa “lo escrito”; el tema es precursor de ideas que necesita “poner en orden” antes y mediante la escritura; después con base en la lectura *argumenta* esas ideas, sin embargo pierde el control del orden y por eso, “al final” da “una estructura” al “trabajo”. Además expresa su disposición a superar las carencias.

Desde el principio, hay una preocupación por el orden en la estrategia de C19 que se manifiesta otra vez al final; A4 empieza con una estructura en mente y A16, al final, organiza “el trabajo”. C6 atiende a varios aspectos, sin descuidar el “orden”: “Como primer momento elaboro una idea y trato de darle coherencia con las ideas posteriores, después reviso la redacción, evitando la repetición de una palabra o la mala ortografía. Trato de seguir una estructura o esquema, para que el escrito tenga coherencia y orden”.

A lo largo del texto las ideas se enlazan unas con otras de acuerdo con un orden para que de esta manera tengan coherencia. C6 elabora “una idea” que articula con las siguientes y así intenta *su desarrollo coherente*; “después” revisa “la redacción”, el contenido y la forma del texto, en particular, evita las repeticiones “o la mala ortografía. No especifica si cuenta con un esquema previo o lo construye mientras avanza, si lo escribe o lo tiene en mente, pero intenta seguir uno “para que el escrito tenga coherencia y orden”.

El orden no es una cuestión a resolver en una o dos etapas, sino un asunto esencial del proceso de redacción, puesto que redactar es poner en orden frases, párrafos, pensamientos, aunque las alusiones sean diferentes para señalar su condición en el proceso, como en las respuestas anteriores y la siguiente de C22: “Establecer ideas

centrales, ordenarlas y desglosarlas durante el escrito; sobre la marcha aparecen ideas nuevas, y al final checar y pulir la redacción”.

Como tareas de la planeación, C22 establece las “ideas centrales” de su escrito, las ordena, *elabora un esquema*, y, como C6, *las desarrolla a lo largo* del “escrito” de acuerdo con un orden. C22 debe saber, además, por experiencia, que “sobre la marcha” surgen “nuevas ideas”, las cuales con seguridad alteran el orden establecido. Por esta razón, al final, *revisa* y corrige las faltas de coherencia y de orden, limpia el texto de fallas y descuidos y aun pule “la redacción”.

Los procesos que los estudiantes siguen mentalmente, así como las estrategias y tareas concretas que ponen en práctica son diferentes y expresan sus diversas concepciones de escritura. En términos generales distinguimos tres maneras de proceder para llevar a cabo el proceso de composición escrita, de acuerdo con el análisis precedente de las respuestas.

En primer lugar son variadas las tareas que realizan antes del desarrollo de la escritura. Enfatizan la lectura como condición indispensable e incluso única para escribir; así de la lectura pasan de manera directa a la redacción. También señalan la necesidad de entender y atender las consignas de los docentes para poder iniciar los trabajos. Antes de escribir es importante disponer un ambiente adecuado, satisfacer las necesidades orgánicas y prepararse mentalmente: leer para hacerse de conocimientos y meditar sobre cómo y qué redactar.

En segundo lugar, los estudiantes se refieren a procesos realizados en dos etapas. Una de planeación o preparación, que no se reduce a la sola lectura, y otra de redacción. No sólo mencionan la escritura, sino asimismo citan algunas dificultades y tareas concretas de esta etapa. En otras respuestas la referencia es directa a la escritura y a las tareas involucradas en la elaboración de borradores y en la revisión, sin mencionar las relacionadas con la planeación y la preparación.

Y, en tercer lugar, encontramos referencias a las tres etapas de procesos que conservan ciertas semejanzas y que sin embargo también difieren. Así, por ejemplo, unos destacan la tarea de lectura o bien la necesidad de comprender los temas o los títulos de los tra-

bajos, mientras que otros expresan su preocupación por el orden en todo el proceso de composición.

LOS ESTUDIANTES Y SUS DIFICULTADES DE ESCRITURA

Desde que los profesores proporcionan un título o consigna para elaborar un trabajo empiezan para algunos estudiantes las dificultades de redacción. Los maestros no explican sus expectativas ni peticiones, y dan por hecho que los alumnos no necesitan ninguna orientación, porque ya saben, o deberían saber escribir.

Además se han documentado diferentes problemas de gramática, de coherencia y de argumentación en la escritura, en especial, de textos académicos. De acuerdo con Juana María Méndez:

[...] los profesores se expresan con comentarios parecidos a los siguientes: “Los alumnos no saben leer ni escribir”, “Tienen muchas dificultades para redactar”, “Sólo repiten lo que dicen los textos”, “No exponen sus puntos de vista”, “Tienen muchas faltas de ortografía” [...] (Méndez, 2004, p. 16).

Sin embargo, ¿cuáles son las opiniones de los estudiantes sobre sus dificultades?, ¿las reconocen?, ¿según ellos a qué obstáculos se enfrentan y cómo tratan de superarlos?

Para conocer cuál era el punto de vista de los estudiantes sobre estas cuestiones propusimos a los de segundo y octavo la *Pregunta 8. ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentas comúnmente para la composición de los escritos y qué actividades realizas para superarlas?*, y a los de séptimo *¿A qué dificultades te has enfrentado para redactar los textos que solicitan los maestros?*

Lectura y dificultades de redacción

Para empezar analizamos las respuestas en las cuales los estudiantes identifican el obstáculo en la lectura de textos complejos, específicamente en las dificultades que enfrentan para entender el léxico de esos textos. Después presentamos el análisis de las dificultades de redacción derivadas de la lectura. Para finalizar interpretamos las respuestas que aluden a dificultades de redacción e incluso de lectura solucionadas por la misma lectura.

Palabras desconocidas, textos complicados

Buscar y estudiar diversas fuentes documentales, generar y organizar las ideas son tareas que corresponden a la etapa de planeación de la escritura de un texto; no obstante la lectura por sí sola parece ser suficiente como preparación para empezar a escribir. Las respuestas sugieren que la comprensión de las fuentes es la condición para redactar sin dificultades o para saber cómo enfrentarlas.

El desconocimiento de la terminología de una disciplina es un obstáculo para comprender los textos respectivos. Sin referencia a la lectura ni a la reacción, a este escollo aludió A2: “Palabras que no conozco, las busco para entender su significado”. En un intento por completar la poca información contenida en la respuesta, podríamos decir que a A2 se le dificulta escribir, porque como desconoce ciertas palabras no comprende del todo las fuentes que serán la base de su redacción.

Ante esta complicación, la solución es buscar las palabras; una solución fácil según B16, quien declaró: “La comprensión de algunas palabras que fácilmente se pueden encontrar en un diccionario, o si es un texto que está traducido, el mal manejo de las palabras que usan”. Con las obras escritas en español las dificultades son menores en comparación con las malas traducciones, porque con un diccionario comprendemos el significado de las palabras pero no el del texto, si la traducción del mismo no es apropiada.

Después de la primera frase, B16 se refirió a “un texto”, en singular, y luego a “el mal manejo de las palabras que usan”, en plural,

pero más allá de la falta de concordancia, la expresión “mal manejo” tiene un significado confuso. También C14 se refirió al “uso de palabras”, veamos en qué sentido: “Lo que más se me ha dificultado es el uso de palabras que en la mayoría de las veces me cuesta trabajo entender, y los textos complejos”.

Las palabras las usan los traductores y, desde luego, los escritores. Un “mal manejo”, puede significar la *mala traducción* de las palabras que hacen los traductores, mientras que a C14 no se le dificulta “el uso de palabras”, sino *comprender las palabras* que usan los escritores, así como “los textos complejos”.

Los textos son complejos por el lenguaje especializado que contienen; también por los asuntos desconocidos que tratan. Las dificultades son desplazadas de las palabras a los textos, y nada más a ellos se refirió A17 “En ocasiones son textos muy difíciles para el nivel académico”. A17 no especificó si se refiere a los textos que lee o a los que escribe. Suponemos que a los que lee, porque en la respuesta a la pregunta anterior citó, principalmente, tareas vinculadas con la lectura.

Ante la dificultad de los textos, A17 no propuso solución; tampoco explicó por qué son difíciles para el nivel académico ni especificó de quién. No obstante la insuficiencia de la información proporcionada por A17, podemos considerar que alude de modo indirecto a las “ocasiones” en que él y sus compañeros piensan y sienten que su “nivel académico” es insuficiente para comprenderlos.

Antes de empezar a escribir hay que saldar las cuentas de la lectura; reconocer las dificultades con las palabras, en particular, y con los textos, en general. Consultar el diccionario es una solución; pero otro obstáculo no es, precisamente, el desconocimiento de las palabras, como se desprende de la respuesta de A13: “Una de las dificultades con las que me enfrento es que el texto no me queda claro del todo pues utiliza definiciones que desconozco y hace difícil mi comprensión hacia este y lo que realizo para superarla es leerlo más de una vez y hacer un glosario de las palabras que no sepa su significado”.

Para comprender una definición necesitamos, además de entender el significado de los términos, poseer ciertos conocimientos

previos sobre el tema que estudiamos. Por eso A13 lee repetidas veces con la intención de articular, de modo sustantivo, la nueva información con los conocimientos que ya tiene y, así, comprender el texto; además enlista las palabras desconocidas y su definición.

Con los glosarios personales abreviamos tiempo invertido en consultas al diccionario mientras asimilamos las palabras nuevas; leemos repetidas veces en un intento, también reiterado, de dar un sentido cada vez más cabal a las definiciones que leemos. B14 aludió a las dificultades del lenguaje y a soluciones que, si bien útiles, parecen no casar; explicó: “Algunas veces alguna dificultad es tratar de entender algunos textos complicados sobre todo porque en algunos el lenguaje se torna difícil en los textos que tengo que consultar. Por lo que me sirve de mucho sacar ideas principales y buscar bibliografía alternativa”.

Algunas palabras las podemos comprender por su significado connotativo; es decir por la relación que tienen con el significado de las palabras que la rodean; también por la definición particular que de ellas proporciona el autor del texto. En muchos casos los diccionarios especializados son indispensables, tanto para leer como para escribir. No obstante B14 se refirió a dificultades del lenguaje que resuelve con la identificación de “ideas principales” y la búsqueda de otras fuentes.

Podemos comprender las palabras por diferentes medios, pero cuando el “lenguaje se torna difícil”, lo mejor es tratar de comprender las ideas, más que las palabras; estudiar diversas fuentes y, con base en los conocimientos adquiridos, construir significados de la nueva información transmitida por medio del difícil lenguaje de “algunos textos”.

Más que dificultades para la composición de textos, en las respuestas anteriores identificamos obstáculos para la lectura; dificultades para comprender las palabras y los textos resueltas de diversas maneras, con el diccionario, la relectura y la lectura de otras fuentes.

De las dificultades de lectura a las de redacción

El problema de desconocer las palabras de los textos a leer, también lo expresó B4, sólo que él lo vinculó con la redacción; consideró: “Muchas de las veces y debido al lenguaje un tanto técnico de las fuentes de información, a veces me he visto en la necesidad de seleccionar algunas palabras que hasta ese momento me son desconocidas, apuntándolas en un cuaderno aparte para después buscar su definición en el diccionario, con la finalidad de que al momento de estar redactando el trabajo poder referirme al tecnicismo, apoyado de las definiciones o sinónimos que pudiera recabar con la finalidad de no salirme de la línea de información que en ese momento estaría explicando”.

B4 planteó la prioridad de la redacción sobre la lectura como fundamento para elaborar una estrategia que le permita apropiarse de un lenguaje especializado. Esta es otra manera de comprender las palabras y de construir conocimientos sobre una materia: por medio de la asimilación y aplicación en la escritura de los términos pertenecientes a una disciplina e incluso a un enfoque. Así es posible redactar trabajos dentro de un campo de conocimientos, sin desviaciones de una “línea de información” o conceptual.

Las dificultades con la lectura afectan la redacción; desconocer el “lenguaje” “técnico” es un obstáculo, para escribir, a salvar por diferentes medios, como el que citó B9: “Que no entiendo lo que leo o no encuentro las palabras con que decirlo y ante esto le pregunto a alguno de mis compañeros”.

Las dificultades se atraen unas a las otras, pero también las soluciones: Si no se comprenden los textos no se puede escribir sobre ciertos temas, porque no hemos asimilado del lenguaje apropiado para hacerlo. Tampoco podemos esperar que hasta que asimilemos los términos por medio de la lectura podemos escribir entonces los trabajos. B9 pregunta y B4 trata, “al momento” de redactar, de utilizar “definiciones o sinónimos”, quizá sin mucha conciencia de que al escribirlos reafirma su conocimiento de esos términos y de un lenguaje disciplinario.

Las palabras que usamos de manera cotidiana no nos satisfacen para escribir un texto académico; sabemos que muchas de ellas son útiles, sin embargo asimismo entendemos la necesidad de conocer muchas otras para escribir con lenguaje apropiado los trabajos que solicitan los maestros. Faltan palabras para escribir, porque unas no son adecuadas y otras son desconocidas.

Al desconocimiento de las palabras para comprender los textos corresponde la falta de léxico para escribirlos. En relación con la lectura y la redacción, A1 se refirió a otras dos dificultades específicas: “Localizar las ideas principales y primordialmente la coherencia”. La dificultad para “localizar las ideas principales”, pensamos, es independiente de los problemas para escribir con coherencia, no obstante identificamos, si no una influencia, al menos cierto paralelismo: tanto en los textos que leemos como en los que escribimos necesitamos, respectivamente, aprender a reconocer, a crear, el orden de las ideas.

La lectura, problema y solución

Las dificultades de lectura se trasladan a la redacción y, sin embargo, la misma redacción y la misma lectura representan posibles soluciones. Los intentos por utilizar un lenguaje académico y por ordenar las ideas reditúan en una mejor comprensión de ese lenguaje y de ciertas estrategias para lograr un texto coherente. Además si las dificultades se generan en la lectura, la misma lectura es una importante solución en la respuesta de A14: “La dificultad más frecuente es la comprensión de lo leído y cómo empezar el trabajo y lo que hago es leer dos veces, subrayar ideas y acudir a asesoría del profesor”.

“Leer”, releer y “subrayar ideas”; “acudir a asesorías” para lograr comprender los textos y saber “cómo empezar el trabajo”. A15 tampoco sabía cómo empezar, sin embargo, no se refirió a las dificultades de lectura, sino a ésta como solución; explicó: “En la mayoría de los casos la principal dificultad a la que me enfrento es que no sé por dónde y me apoyo en los criterios que los maestros me digan, por ejemplo, si piden introducción o contextualización, trato de

abordarlo para después continuar y creo que la única actividad que realizo para superarla es leer mucho”.

A pesar de atender a los criterios de los maestros, A15 no sabía “por dónde” empezar un trabajo, porque, como él mismo respondió a la pregunta 4, “las expectativas y criterios que utilizan” “son muy subjetivos”. La solución que aplica por cuenta propia es la lectura. Suponemos que le ha funcionado por el empeño puesto en “leer”, al fin y al cabo es un medio excepcional para, de modo autónomo, comprender las asignaturas, adquirir un vocabulario extenso, aprender estrategias de composición y, por supuesto, para saber cómo empezar a escribir un texto.

La lectura es parte de o la única solución en ocasiones disponible para iniciar un trabajo, y también es la solución que B12 pone en práctica para superar una limitación recurrente: la falta de palabras; manifestó: “La dificultad en la que siempre recaigo es el vocabulario, ya que repito de manera constante las palabras, por ello intento leer más para apropiarme de más palabras y no caer en dicho error”.

Las opciones para emplear el léxico son diversas: unas palabras son más precisas que otras; unas son muy abstractas y otras más referenciales; hay términos técnicos y vocablos coloquiales. Si el vocabulario es pobre las posibilidades de expresión también son limitadas y no hay otro recurso que repetir las palabras; B12 conocía la solución: “leer más para apropiarme de más palabras”.

El desconocimiento de la terminología de las disciplinas es un obstáculo. El problema es aún mayor cuando también utilizamos un léxico reducido en la vida cotidiana para la comunicación informal, porque para escribir textos académicos requerimos de un conocimiento amplio del lenguaje en general. A8, como B12, identificó la dificultad en la carencia de terminología y la solución en la lectura; expuso: “Comúnmente me topo con pobreza de vocabulario, para esto consulto el diccionario y me familiarizo con los nuevos términos que van surgiendo en las diferentes materias, leyéndolos constantemente”.

“El vocabulario”, “pobreza de vocabulario” fueron las expresiones que emplearon B12 y A8 para referirse al obstáculo con el que se enfren-

tan y los detiene en el impulso de escribir. A8 se topa “con” la “pobreza” del lenguaje; tropieza con el impedimento de las palabras desconocidas, por eso consulta el diccionario. B12 busca “apropiarse” de un amplio vocabulario, A8 familiarizarse “con los nuevos términos”; ambos leen, aunque A8 de modo focalizado, “constantemente”.

Obstáculos en la etapa preparatoria

La lectura forma parte de la planeación, pero en el apartado anterior no la incluimos dentro de las dificultades de esta etapa. En primer lugar, porque los estudiantes dan por hecho que si comprenden los textos no encontrarán ninguna dificultad para escribir, y, en segundo lugar, porque las dificultades de redacción que identifican, pobreza de vocabulario, falta de coherencia y desconocimiento de cómo empezar a escribir, las solucionan del todo o en parte sólo por medio de la lectura y no mediante un proceso estratégico de redacción.

En este apartado incluimos las respuestas que se refieren a la lectura y a dificultades diferentes previas que influyen de modo directo en el proceso de redacción. Sin embargo, les llamamos “obstáculos en la etapa preparatoria” y no “dificultades de la planeación”, porque en realidad los estudiantes se refieren a ciertas tareas a realizar y condiciones a cumplir para empezar a escribir pero no desarrollan, ni los maestros enseñan, una etapa de planeación de la escritura. También analizamos respuestas que incluyen alguna dificultad de la etapa de redacción.

Antes y después de la lectura podemos realizar diferentes tareas vinculadas con la creación de ciertas condiciones ambientales necesarias para escribir. C21 señaló diversos obstáculos a los que se enfrenta de este orden: “Al tiempo, a veces no la administro bien, al espacio, en ocasiones por cuestiones de trabajo tengo que andar por otros lugares geográficamente distintos de la UPN, a la tecnología, etc.”.

Estas dificultades son importantes. En realidad, para escribir se necesita tiempo. A C21, estudiante de séptimo semestre, con segu-

ridad le han informado y sabrá por experiencia propia que algunos trabajos, como los relacionados con la titulación, consumen mucho tiempo, meses y meses de esfuerzo continuo. Además se necesita un lugar apropiado y conocer un programa de procesamiento de textos para no tener problemas con “la tecnología”.

Con el “etc.,” C21 indicó la existencia de otras dificultades, empero las que citó se refieren a condiciones a satisfacer para que sea más fácil iniciar cualquier tarea de escritura. Entre otras condiciones, C13 y B11 también citaron el “tiempo”. El primero contestó: “Principalmente la falta de tiempo, en otras ocasiones la poca accesibilidad de algunos textos. O la estructura narrativa del texto”.

C13 no aportó ninguna explicación acerca de lo que entiende por “accesibilidad” ni por “estructura narrativa” en relación con los textos. Suponemos que se refiere a “la poca” *facilidad* o a la “*dificultad*” que tiene para él comprender algunos textos o las estructuras narrativas de algunas obras.¹ Las dificultades para acceder o llegar a comprender un texto se deben a la falta de conocimientos previos que, de contar con ellos, harían más fácil interpretar la nueva información y escribir al respecto.

La siguiente explicación sobre la falta de tiempo y de conocimientos la portó B11: “Mi principal dificultad es el tiempo, pues siento la necesidad de tener un conocimiento por lo menos de nivel medio para poder producir y comprender lo que estoy haciendo y no nada más cumplir. Aquí también influyen los conocimientos previos que tengo sobre el tema, y entonces entre buscar en la biblioteca y comprender, asimilar y producir algo nuevo. En pocas ocasiones he buscado en la red y lo que trato de hacer es una paráfrasis”.

C13, como C21, además de administrar mejor el tiempo; necesita palabras, como varios de sus compañeros, y conocimientos para poder leer y escribir sin tantos escollos. B11 siente esa “necesidad” de contar con conocimientos para escribir un texto que tenga un

¹ C13 cursaba el séptimo semestre en el Campo de Lengua, literatura y comunicación en el cual son objetos de estudio diversos géneros y estructuras literarios.

sentido personal y, a la vez, académico, y no uno “nada más” para “cumplir”. Sabe que sus “conocimientos previos” son insuficientes y que necesita leer “y entonces entre” “comprender” las diversas fuentes “y producir algo nuevo *se le va el tiempo*”. Como no le alcanza acude a la rapidez de la red, pero no transcribe la información y por lo menos trata “de hacer una paráfrasis”.

A una condición anímica y mental, más que física, y a su posible causa se refirió B8: “Mis dificultades son mi pereza luego la búsqueda de información porque a veces me parece que todo lo que leo o veo es muy importante y lo supero leyendo detenidamente y selecciono 3 veces”. Con una alta motivación podemos enfrentar la diversidad y complejidad de las tareas, sin embargo en ocasiones son tantas y tan arduas que decaen los ánimos y el interés intelectual. B8 separó la “pereza” de las tareas que realiza con un “luego”, pero pensamos que existe un vínculo.

Desde las primeras tareas el proceso se complica. Las fuentes y la información se multiplican; apenas hemos terminado de leer un libro relacionado con el tema del trabajo y encontramos varios más que parecen importantes. No los leemos completos, pero al menos leemos críticamente algunas partes hasta asegurarnos que nos serán útiles. Al parecer esta solución es la de B8: lee detenidamente y los selecciona después de “3 veces”, para garantizar una elección depurada.

También B18 tropieza en “la búsqueda” de fuentes, pues su dificultad es: “El encontrar la información, ya que no estaba acostumbrada a investigar”. Un factor más, aparte de los ya mencionados, que dificulta la redacción y, en particular, “encontrar información” es la falta de hábito para “investigar”.

Por un lado, la abundancia de información es un problema, porque entonces no es fácil elegir la más apropiada; tenemos que leer a marchas forzadas una cantidad abrumadora de textos y decidir con base en criterios rigurosos de selección. Por el otro, existen muchas publicaciones sobre el tema del trabajo a elaborar y sin embargo pasamos de largo sin verlas, porque no estamos acostumbrados “a investigar”. Los títulos no nos dicen nada y desconoce-

mos a los principales autores que han estudiado los asuntos sobre los que tenemos que escribir.

Leer “detenidamente” es la solución que aplica B8 para elegir la información, también sería útil para que B18 la encontrara. Así podría identificar ciertos términos que con frecuencia se encuentran en diversas partes y títulos de los textos relacionados con el tema de interés y buscar otros con esos términos; consultar las diversas fuentes de los autores que han escrito sobre el tema e investigar a las que remiten. Otra solución para elegir información, pero que podríamos aprovechar para encontrarla, la ofreció B7 “Seleccionar la información es una de las dificultades y la solución es pedir ayuda a algún profesor”.

La búsqueda y elección de fuentes son obstáculos posteriores si consideramos que antes es necesario resolver ciertas cuestiones como la que planteó B13: “Cuando me surge alguna duda del trabajo a elaborar recorro al profesor o a algún compañero que haya entendido mejor las cosas”. B13 sin precisar se refirió a “alguna duda”; en cambio A19 fue más puntual al exponer: “Las dificultades para elaborar un escrito, son saber de lo que voy a hablar o bien aclarar mis ideas, el orden que deben de seguir, y por último la elaboración de una conclusión”.

Antes de buscar y elegir información, A19 citó tareas precedentes: definir sobre qué se va a hablar o, mejor aún, *escribir*; “aclarar” y ordenar las ideas al respecto. Incluyó, además una dificultad posterior relacionada con la redacción “de una conclusión”. A19 no mencionó cómo supera estas dificultades, aunque podría utilizar las soluciones de B7 y de B13: “pedir ayuda” a los maestros, en tanto que ellos establecen los criterios para la elaboración de los trabajos, o bien, como señaló B13, consultar “a algún compañero” para que le explique esos criterios.

Pero quizá estas soluciones no sean del todo apropiadas para A19, sobre todo cuando el maestro permite que sus alumnos elijan un tema que responda a sus propios intereses. De qué escribir, definir el tema sobre el que se escribirá, es una dificultad que entonces

el alumno tiene que resolver por sí mismo, y puede solicitar ayuda, pero no para satisfacer los criterios del docente, sino para la definición de un tema que él eligió. A este tipo de dificultad se refirió C1: “En ocasiones mi principal problema ha sido la elección del tema a tratar”. (Casi por completo en los ensayos.)

Los maestros indican cómo se deben hacer los trabajos, sin embargo, “en ocasiones”, cuando dejan escribir un ensayo, C1, y con seguridad muchos de sus compañeros, tiene dificultades porque, para empezar, tiene que establecer con propiedad el tema sobre el que desea escribir.

Las dificultades no cesan tanto si las indicaciones provienen del profesor como si el estudiante realiza un proceso más autónomo. C2 citó asuntos acerca de las limitaciones de los alumnos y los criterios de los maestros respecto al carácter de los trabajos; manifestó: “Las principales dificultades a las que me he enfrentado es que hay ocasiones en las que no se entiende ni la más mínima idea de cómo se hace por ejemplo un ensayo o que cada profesor da ciertos criterios para elaborar el texto que está pidiendo, otra dificultad es que a veces no pongo signos de puntuación correctamente, por lo que luego no entienden lo que se quiso decir”.

Los maestros solicitan a sus alumnos que elijan un tema y definan las características del trabajo; no obstante, en la práctica, C2 comprueba que *nadie* “entiende” “como” *escribir* “un ensayo”. No es un asunto personal, y en vez de utilizar “yo” empleó el impersonal “se” para generalizar e incluir a sus compañeros. Una dificultad es elegir el tema y otra desconocer qué es un ensayo, ambas se presentan en particular cuando los maestros piden esta clase de textos. Una más cuando los maestros utilizan “criterios” diferentes para un mismo tipo de trabajos, como, para no variar, los ensayos. Aparte C2 tergiversa, en ocasiones, el sentido de lo que desea expresar por el uso incorrecto de los signos de puntuación.

De manera implícita, C2 se queja de los maestros, porque si nadie tiene idea de cómo elaborar los trabajos en buena parte se debe a que los mismos maestros confunden a los alumnos con la diversidad de criterios que emplean y a la falta de explicaciones al

respecto. En este sentido el reclamo de C6 fue más directo; explicó: “En muchas ocasiones los profesores no dan las suficientes técnicas e indicaciones para la elaboración de un trabajo, sus ideas son abstractas y me han dificultado desde la elección del tema hasta cómo desarrollarlo. También se me ha dificultado relacionar mi tema con los apartados que los profesores piden”.

Los estudiantes mencionan dificultades en las tareas propias de la etapa de planeación; aluden a obstáculos en relación con la falta de tiempo, la selección de la información, la carencia de hábitos para la investigación, la definición del tema y el desconocimiento de cierta clase de textos. Sólo A19 trata antes de aclarar y organizar las ideas. La planeación como etapa inicial del proceso de redacción en la que se definen, documentan y organizan los asuntos a desarrollar en un trabajo académico de cierta complejidad no se realiza de forma integral, porque tampoco los maestros “dan suficientes técnicas e indicaciones”; además no sólo no enseñan estrategias de planeación, sino que hasta dificultan el proceso.

Obstáculos en la etapa de redacción

Dificultades del arranque

Las ideas se suceden unas a las otras con rapidez. Varias luchan por tomar la delantera desde la línea de salida. Mentalmente tratamos de ordenarlas, muchas veces a pesar de un esquema que prescribe de antemano ese orden. Ante el temor al caos que significa dejar salir los pensamientos como se nos vienen a la mente, el bloqueo de la expresión escrita, más que de la oral, es un mecanismo de defensa.

Podemos platicar sobre lo que pensamos con un lenguaje informal y sin preocuparnos mucho por las incoherencias o alguna contradicción; sin embargo para escribir las dificultades aumentan ante la diversidad de posibilidades y limitaciones en todos los órdenes de la escritura: necesitamos utilizar un lenguaje formal y variado; escribir con corrección gramatical y, a la vez, desarrollar las ideas de manera coherente y argumentada.

Quitar los obstáculos de la salida no es fácil porque además, como veremos más adelante, los maestros se han encargado, mediante la revisión y evaluación de los trabajos, de recordarnos las que parecen dificultades insalvables para escribir. El temor a repetir errores y faltas de redacción obstruye también el comienzo. A20 no dio ninguna razón al respecto sólo expresó: “Por lo general me cuesta mucho el comienzo del texto, pero pregunto a las personas que están cerca y ya que me dan una idea entonces comienzo a redactar”.

Si la solución es preguntar suponemos que es porque él no tiene una idea clara de cómo comenzar o no sabe con cuál asunto empezar y en qué orden desarrollar los siguientes. B3 sí aludió a estas cuestiones de modo directo, dijo: “En muchas ocasiones no sé cómo empezar a escribir, necesito organizar mis ideas para lograr empezar a escribir”. La solución de A20 es preguntar; B3 sabe cómo salvar la dificultad.

Una opción para empezar a escribir es elaborar un esquema que contenga organizados jerárquicamente los temas y los asuntos a redactar. Sin embargo no siempre es posible determinar ese orden y una alternativa es la escritura práctica, A esta posibilidad se acerca la solución de B10: “Encontrar un comienzo, o idea central, pero generalmente trato de escribir varios borradores y de ahí voy rescatando lo que creo más conveniente”.

La dificultad consiste en hallar la idea con la cual empezar y, a falta de un esquema indicador de la jerarquía y del orden de las ideas, una solución es escribir todos los pensamientos que llegan a la mente. B10 no utiliza la expresión “escritura práctica”, no obstante escribe varios borradores sin un esquema de referencia.

Después de la libre asociación de ideas expresada por escrito, la tarea es identificar las más importantes y las secundarias, las digresiones y los argumentos sólidos; las secuencias más apropiadas de los apartados y de los incisos, los planteamientos repetidos y hasta las carencias. Entonces es posible reducir la anarquía y comenzar a escribir con cierto orden, o como planteó B10, rescatar lo más conveniente para empezar a escribir acaso un borrador mejor que el anterior.

Manifestó A20 “cuesta mucho el comienzo”, y sin la elipsis A4 explicó: “Me cuesta mucho trabajo empezar a escribir y planear mis ideas de forma adecuada para que mi lector interprete lo mismo que yo, para superar lo anterior escribo y escribo hasta lograr convencerme y si es posible le doy mi escrito a alguien más para que lo lea y me dé su opinión al respecto para así poder evaluar si lo que el lector leyó es lo que yo quería que le transmitiera mi texto”. Los inicios de las respuestas de A20 y A4 son muy semejantes, pero la solución de A4 es mucho más parecida a la de B10.

A B10 se le dificulta “encontrar el comienzo”, a A4 le preocupa además “planear” u organizar las “ideas” para comunicar lo que desea; B10 escribe “borradores” y A4 utiliza una estrategia equiparable a la escritura práctica y a los borradores: escribe y escribe hasta que el escrito se ajuste cada vez mejor a las ideas que desea comunicar y le parezca convincente. Después evalúa el texto y lo da a algún lector para comprobar si cumple con sus intenciones o si es necesario volver a escribir.

De las ideas a la escritura

El comienzo es problemático pero resolverlo no garantiza avanzar sin tropiezos. La escritura es un continuo recomienzo, un camino de continuas detenciones para adecuar el lenguaje escrito a nuestras ideas, sean las contenidas en el esquema o las surgidas durante el proceso. A estas dificultades relacionadas con el paso de las ideas a la escritura se refirió B6: “Una de mis mayores complicaciones algunas veces es ordenar las ideas y escribirlas, y en algunos casos también un tanto el vocabulario”.

Es difícil ordenar las ideas y luego escribirlas y más si el “vocabulario” es limitado. De que escribir no es una simple transcripción de nuestros pensamientos da fe la respuesta de A9, quien, a diferencia de B6, al menos cuenta con alguna solución: “Mi mayor reto es que tengo la idea en la mente y dentro de ella lo tengo muy claro, pero a la hora de transcribir mis ideas al papel ya no puedo me cuesta y no me concuerda tan fácil. Y para superarlas pues escribo y escribo hasta que lo que está en el papel escrito me convence a mí”.

El comienzo inmoviliza, “cuesta mucho trabajo empezar”, y la solución no es precisamente esperar a que llegue la inspiración, sino actuar, preguntar, “escribir” “borradores”, “escribir y escribir”. Durante el proceso A9 enfrenta el “reto” de “transcribir” las “ideas”, pero se complica el asunto y debe detenerse porque “cuesta” trabajo hacer concordar el escrito con las ideas. Otra vez la salida es actuar, escribir, revisar y corregir hasta lograr que las ideas materializadas en el “papel” le convengan ya sea que procedan de la “mente”, o de la misma escritura.

Tampoco resulta fácil a A10 la transcripción de las ideas al texto, aunque por una razón diferente; expresó: “Que tengo muchas ideas en la cabeza y quiero escribir rápido para que no se me olviden y por ello luego no tienen coherencia, lo que trato de hacer es anotar los puntos que quiero tratar para de ahí desarrollarlas”. Escribir rápido a la velocidad del pensamiento no funciona porque las ideas se agolpan a la salida y se materializan en la escritura de forma incoherente, desorganizada, confusa. A10 detiene el impulso para anotar, suponemos con calma y orden, “los puntos” a “tratar”.

Un esquema es necesario para empezar y para continuar. A falta de uno desde el comienzo se impone su elaboración como consecuencia de ensayar con borradores, la escritura práctica o la escritura rápida. En algún momento o, mejor aún, en varios es preciso organizar las ideas a desarrollar. B1 conoce el problema, una posible solución y sus carencias: “El mayor problema es que muchas veces no sé cómo ordenar las ideas, que se entienda lo que quiero decir con lo que estoy escribiendo, trato de ir mejorando con la lectura o ir escribiendo más, ir practicando pero aun así falta mucho para mejorar”.

Desde el principio sería útil que elaboráramos un esquema o, si se prefiere, un guión de las ideas sobre las que escribiremos o un índice con la organización de los asuntos a tratar; sin embargo B1 reconoce que no sabe “cómo ordenar las ideas” y de manera personal, como sus compañeros citados arriba, intenta soluciones, también semejantes a las anteriores, para escribir lo que quiere “decir” y que “se entienda”.

Con la práctica hallamos soluciones personales que sin embargo son semejantes a las que ensayan algunos compañeros. B1 intenta mejorar “con la lectura” y con la práctica de la escritura, aunque no sabemos si las utiliza en el mismo sentido que A7, quien explicó: “El irle dando coherencia al texto para que sea entendible y principalmente transmita lo que deseo hacer saber. La actividad que más realizo para superarla es leer y volver a leer lo que voy redactando, ese método me ha funcionado bastante bien porque cada que leo encuentro algo que no me agrada o que me ayuda a hacer más entendible mi escrito”.

Escribir es ordenar, redactar es poner en orden las ideas; esa es la definición y ese es el problema: escribir de manera ordenada para que el texto sea coherente. Una solución común es la escritura práctica y la que realiza A7 es la del ajuste constante del escrito a las ideas y viceversa. Moldeamos la escritura para que sea coherente, de manera que quien lea nuestro texto lo entienda y se entere de lo que deseamos comunicarle.

La dificultad es darle coherencia al texto, pero A7 cita la solución. Si lee y lee es porque escribe y escribe; pone a prueba los avances por medio de la lectura e identifica dificultades y logros, corrige, vuelve a escribir y otra vez lee. “Ese método” es útil porque nos permite reconocer y resolver problemas, ratificar los aciertos y “hacer más entendible” el escrito.

Cuando nos limitamos a transcribir las ideas de los autores, encontramos una correspondencia exacta entre ellas y las que resultan “en el papel”; sin embargo las respuestas anteriores aluden a otra clase de ideas que C15 identificó de la siguiente manera: “El de poder expresar mis propias ideas. Ya que es algo difícil de poder plasmar algo personal. O las propias ideas”. Sobre todo cuando escribimos “algo personal” encontramos desajustes, porque las ideas que tenemos “en la mente” o “en la cabeza” son difíciles de “plasmarse” tal cuales en la escritura.

La misma redacción, una dificultad

La escritura de las ideas propias conlleva enfrentar y superar diferentes obstáculos; en cambio la transcripción literal de fragmentos de texto para responder a ciertos exámenes que los maestros aplican es un asunto sólo de la memoria, o una tarea sin un sentido propio cuando se utiliza como un medio para que los estudiantes demuestren la lectura de los textos asignados.

Sin embargo, la escritura académica no se reduce sin más a la expresión de las propias ideas, pues demanda que éstas sean documentadas, el uso de un lenguaje especializado, el aprendizaje y empleo de ciertos géneros textuales, el conocimiento de ciertos principios de la redacción académica y cumplir con las expectativas y criterios de los docentes.

El estudio de diversas fuentes es un medio de superar las ideas subjetivas, no obstante, ante el énfasis de adquirir conocimientos teóricos para argumentar las opiniones originales, después resulta “difícil” “poder plasmar algo personal”. En las siguientes respuestas los estudiantes se refirieron al carácter complicado de la redacción sin alusión a la académica, en particular. En este sentido B2 contestó: “La redacción es una de las dificultades, y ante esta dificultad, me apoyo en diccionarios de sinónimos”.

Una de las dificultades de “la composición de escritos”, en términos de la pregunta, es “la redacción”, en palabras de B2. Aunque no especificó cuáles son las otras, redactar es, en sí misma, una de las dificultades, porque si para escribir textos personales, en ocasiones, requerimos de diccionarios de sinónimos, con mayor razón para redactar textos académicos.

Las dificultades de la redacción las tenemos en uno o más de los componentes de este proceso, como el de la falta de léxico. Otra de las dificultades es la coherencia, o como expresó C17: “Las dificultades que tengo son: Falta de redacción. Falta de secuencia en los textos. No hay un orden en la redacción”.

Las palabras “falta de redacción” poseen baja referencialidad porque no remiten a asuntos concretos, sin embargo las siguientes

frases de la respuesta de C17 podrían ser esos asuntos concretos: las dificultades “para redactar los textos” consisten en la limitación que tiene para crear una “secuencia” lógica en el desarrollo de las ideas, por eso “no hay un orden, o *coherencia*, en la redacción”.

La respuesta de C19 supera el estilo telegráfico de C17 y explica mejor el asunto de la coherencia, aunque aludió a otra dificultad de modo menos comprensible; declaró: “Lo principal ha sido la poca habilidad que tengo para poder redactar y poner en orden mis ideas y por otro lado el acceso a la información que se requiere en la elaboración de estos”.

La falta de “orden en la redacción” es reflejo de la dificultad de “poner orden en” las “ideas”, de pensar de manera coherente y trasladar esa coherencia a la escritura; por esta dificultad, C19 reconoció su escasa pericia para “redactar” y, de forma implícita, su ignorancia de alternativas para superar esta traba. En cuanto a la otra dificultad, la podemos interpretar como la falta de recursos para adquirir fuentes materiales de información, o como las carencias formativas que obstruyen la adquisición del “*conocimiento* que se requiere” “para escribir los textos”.

Dificultades relacionadas con el vocabulario, la coherencia y con la información son todas complicaciones de redacción, porque afectan por sí solas o en combinación el proceso de escritura. Una o dos son las dificultades específicas en que se materializa el problema de la redacción. C18 también empezó por el problema general y después citó las dificultades concretas: “Precisamente la redacción, soy muy mala para eso; en la forma de argumentar y a veces de explicarme o tratarme de entender”.

La valoración de C18 de sí misma es negativa: “soy muy mala” para redactar. En particular, es “mala” para “argumentar” y, en ocasiones, para explicarse o para *darse a* “entender”. La dificultad principal es “precisamente la redacción”, el desconocimiento, en general, de estrategias para escribir textos académicos. Las referencias particulares sólo ilustran el problema principal: la redacción en general.

El principio y el final de la respuesta de A5 son equivalentes en cuanto aluden al embrollo principal, mientras que entre ellos enlistó las dificultades específicas; informó: “La forma como elaborarlos, cómo comenzar, cuál es lo que realmente es una información ideal y que no salga sobrando o que falte, que el orden de las ideas sea correcto, la forma de redactar”. Las dificultades se presentan desde el comienzo, después para elegir la “información ideal” y para ordenar “las ideas”. De entrada y como conclusión, las dificultades están en “la forma” de elaborar o “redactar” los escritos.

La redacción de textos académicos es una dificultad en sí por la falta de vocabulario y por la carencia de conocimientos acerca de cómo organizar las ideas, elegir la información, desarrollar los planteamientos y exponer y argumentar los diversos asuntos. Además, C22 citó, de manera indirecta, el problema retórico de escribir con ciertas intenciones comunicativas y, a la vez, de acuerdo con el contexto; las características y expectativas de los destinatarios; expresó: “En ocasiones al escribir ensayos, me perturba la idea de que lo que escribo concuerde con lo que espera el maestro sobre todo en el manejo de ideas”.

En los ensayos, C22, y los estudiantes en general, en teoría puede expresar libremente sus ideas, sin embargo, como todo autor, ha de atender al contexto de la comunicación, la universidad; a su condición de estudiante de séptimo semestre de pedagogía; a las expectativas del destinatario del texto, un maestro en particular, y a los propósitos a lograr con su trabajo. Escribe su ensayo con ciertas cualidades, pero no está seguro y le “perturba” que éstas no respondan a las expectativas del “maestro sobre todo en *relación con la argumentación* de ideas”.

En la universidad, la redacción para los estudiantes es una dificultad que involucra, asimismo, el problema de utilizar, de modo apropiado, diversos recursos retóricos con el propósito de convencer a los lectores, lo que supone una serie de conocimientos sobre los temas de estudio, las estrategias de composición y las expectativas de los maestros.

Contratiempos normativos de la documentación

Todo trabajo académico incorpora los planteamientos de diversos autores para la superación de las opiniones personales y subjetivas a un plano de ideas documentadas; es decir fundamentadas en el cúmulo de conocimientos generados en una disciplina de manera colectiva.

De manera insistente, en cada semestre de las diferentes licenciaturas, unos u otros profesores piden a los estudiantes aprender las normas utilizadas para citar y reconocer a los autores y a las fuentes de donde proceden los planteamientos incorporados a sus textos; así como las empleadas para introducir diferentes clases de cita encaminadas a argumentar, complementar, diferenciar, cuestionar y contrastar, entre otros fines de documentación de las ideas.

Las dificultades para introducir las referencias y las citas pueden reducirse a un contratiempo por la falta de experiencia y de práctica en la aplicación de esas normas convencionales. B15 mencionó una dificultad al respecto y una solución; contestó: “Las citas y lo busco en la APA”. Por sus respuestas a dos preguntas anteriores en las que alude al uso de la red y de la computadora, es probable que se refiera “al estilo APA” (American Psychological Association) para introducir citas y referencias y que es un recurso de un programa de procesamiento de textos.

Después de más de siete semestres, B15 aún tiene dificultades con las citas y la solución la busca en sus propios recursos en vez de acudir a los maestros de la misma licenciatura que está por terminar; ni siquiera a su asesor de tesis o tesina que con seguridad le asignaron y quien sería el encargado de manera directa de orientarlo al respecto.

El problema es complicado mientras se asimilan las normas, pero una vez que se supera la dificultad con la práctica, la aplicación se automatiza y sin mayor contratiempo se introducen, por ejemplo, las citas directas y las indirectas, las largas y las cortas; las referencias completas, de acuerdo con un orden establecido para escribir los datos.²

² Respecto a los sistemas Harvard y Vancouver para introducir las citas y las referencias bibliográficas véase Creme y Lea (2000, pp. 89-93).

Hay dos formas de introducir las referencias documentales: una es incorporarlas al cuerpo de texto y otra consiste en escribirlas al “pie de página”. Esta es una de las dificultades de C9, las otras son gramaticales; contestó: “Primero que nada en las notas a pie de página, me confunde demasiado saber cuál se coloca cuándo, en qué circunstancia. También un poco en los signos de puntuación y muy pocas veces en ortografía”.

A C9 no le “confunde demasiado saber”, sino *no* saber “cuando” y “en qué circunstancia” citar las referencias completas o las diferentes locuciones latinas que las sustituyen y que se escriben al “pie de página”. El problema es frecuente y estudiantes de licenciatura y hasta de posgrado tienen dificultades al respecto. Incluso hay maestros y autores que aplican las normas con criterios personales. Ni qué decir de las dificultades de puntuación y de las ortográficas, que, aunque sean pocas, cualquiera tiene dudas.

Más complicado aún que seguir las normas para introducir las citas y las referencias, es el asunto de la integración sustantiva de la información de las fuentes y de las ideas de los diferentes autores al propio discurso. A este asunto se refirió A21 de la siguiente manera: “Comúnmente en cómo agregar y contrastar la información. Lo que hago para poder resolverlo es acercarme a alguien que pueda y sepa ayudarme ya teniendo una noción más clara puedo ubicarme para poder contrastar y redactarlo”.

La información no se agrega así como así, sin que se altere la coherencia, se fuercen los argumentos o pasen a segundo plano las ideas propias. A21 utilizó el término “contrastar” en dos ocasiones, y antes la palabra “agregar”, sin embargo quizá quiso decir *integrar* “la información” de manera coherente y sustantiva para “contrastar” y documentar las ideas. Para resolver esta dificultad es útil acudir “a alguien que pueda y sepa” ayudar.

La aplicación de normas para introducir referencias documentales y citas de autores es un contratiempo menor si a los estudiantes se les enseñara desde el primer semestre y, sobre todo, si tuvieran oportunidad de ponerlas en práctica y de ganar experiencia. En

cambio es un problema complejo introducir de manera coherente y sustantiva la información y los planteamientos de ciertos autores cuando no se tienen ideas originales ni se han hecho propios los conocimientos por medio del estudio sistemático de los documentos de referencia.

Del léxico pobre y las faltas gramaticales, a las dificultades de cohesión y de coherencia

En este apartado analizamos las dificultades relacionadas con los componentes gramaticales del proceso de redacción. El léxico es uno de ellos; los otros son la ortografía, los signos de puntuación y de acentuación que se vinculan con la cohesión, definida como el conjunto de elementos que unen las diferentes partes de las frases, y la coherencia, que se refiere a la estructura y al orden para el desarrollo lógico de las ideas. Todos estos componentes contribuyen a la construcción de los significados del texto.

La enseñanza tradicional de la escritura se ha basado en el enfoque gramatical. Tanto en las aulas, principalmente de educación básica, como en multitud de manuales dirigidos a los diversos públicos la instrucción está centrada en la enseñanza de la gramática: de la morfosintaxis de los diferentes tipos de oración, de las reglas ortográficas y del significado de las palabras.

De acuerdo con este enfoque son suficientes los conocimientos gramaticales y, en particular, el estudio de la estructura de las oraciones para que el aprendiz redacte un texto. No obstante las múltiples críticas con base en las nuevas investigaciones y concepciones del proceso de escritura, en estudiantes y profesores universitarios son dominantes las ideas de que para aprender a redactar son suficientes los conocimientos gramaticales.

A continuación presentamos los tropiezos que los estudiantes tienen con partes de la gramática cuyo aprendizaje para su correcta utilización, si bien no basta para aprender a escribir, es indispensable para redactar ideas significativas y lograr un texto que responda a determinados propósitos comunicativos.

Las dificultades en relación con la falta del lenguaje son un obstáculo presente desde el principio, según A11: “En lo personal me cuesta mucho trabajo comenzar a escribir algo, no sé cuáles sean las palabras adecuadas, así que, pido ayuda a mis profesores”.

La falta y la desorganización de las ideas son impedimentos para empezar a escribir e incluso, así como los pensamientos se suceden unos a otros sin que sepamos cuál elegir para comenzar un escrito, con las palabras sucede lo mismo, porque al fin y al cabo los pensamientos se expresan con palabras. A11 pide auxilio a sus profesores y seguramente ellos le dirán con palabras las ideas y los términos con los que puede comenzar.

Respecto a la falta de palabras para expresar lo que se quiere, A18 manifestó: “Las dificultades que he encontrado para hacer una composición es que a veces no encuentro las palabras para describir lo que quiero, entonces recorro a fuentes de información que me proporcionen las estrategias suficientes para realizar mis actividades”. Las palabras no están disponibles, A18 no las encuentra, y la manera de superar esta dificultad no tiene correspondencia, pues consiste en buscar “estrategias” sin relación con encontrar y hacerse de palabras.

Más acorde es la solución de A12 a la falta de léxico; dijo: “Muchas de las veces nuestro lenguaje es por desgracia muy pobre y en particular mi problema es buscar sinónimos para no repetir las palabras y me pongo a buscar en un diccionario”. El problema es general e incluyente: “nuestro lenguaje es” “muy pobre”; “en particular” la dificultad de A12 es que no tiene palabras para utilizar un lenguaje más rico. En consecuencia recurre a una fuente donde hay muchas: el diccionario.

Las dificultades por falta de lenguaje se ligan unas con otras: la carencia de palabras impide expresar lo que deseamos y nos obliga a tener que repetir las únicas con que contamos, a menos que busquemos otras, como los sinónimos. Los planteamientos de C12 aluden a dificultades en la aplicación de soluciones, pero no menciona el problema original; expresó: “Principalmente a tratar de evitar repetir palabras o a hacer más amplio un trabajo”.

C12 tiene dificultades en su intento por evitar la repetición de palabra o *en* ampliar “un trabajo”, sin embargo la dificultad original es la falta de vocabulario, que de tenerlo le permitiría escribir con un léxico diverso trabajos con explicaciones más amplias y sólidas. Necesitamos conocimientos para enriquecer el lenguaje, sin conocimientos nos faltan palabras para empezar un texto, expresar lo que deseamos, salvar las repeticiones y el estilo telegráfico.

De manera ocasional o “muchas veces”, el problema se presenta a los estudiantes de cualquier semestre. Los conocimientos y el lenguaje son nuevos y es difícil asimilarlos y utilizarlos. C7 mencionó dificultades relacionadas con el empleo de un lenguaje particular y de algunos signos: “Las dificultades a las que me he enfrentado es que en algunas ocasiones no encuentro las palabras correctas para expresar o manifestar lo que quiero decir, y en ocasiones uso mucho las muletillas, me salto puntos y comas, etc., y me faltan acentos”.

A12 lamentó la “pobreza” de “nuestro lenguaje”, porque si no fuera así contaríamos con un poderoso recurso para escribir textos que expresaran de modo apropiado lo que se quiere “decir”, conocimientos disciplinarios si es que de escritura académica se trata. Contaríamos con medios para superar las “muletillas”, las reiteraciones y el lenguaje accesorio. Además los significados que construimos con palabras no serían distorsionados si usáramos con propiedad los signos de puntuación y acentuación.

El problema se complica cuando a la falta de léxico agregamos la expresión de ideas incompletas, como expuso C11: “Principalmente que no encuentro palabras distintas que muchas veces quieran decir lo mismo o por ejemplo, terminar un párrafo”. A C11, como a varios de sus compañeros, le faltan sinónimos, no obstante la facilidad para consultar diccionarios de “palabras distintas” que signifiquen “lo mismo” con que cuentan los programas de procesamiento de textos.

Tiene, además, dificultades para “terminar un párrafo” y, por tanto, una idea; la inicia, la desarrolla pero no la concluye, el razonamiento es incompleto, al leerlo no se entiende. La misma dificultad relacionada con la falta de lenguaje expresó A3 y una muy

semejante relativa al desarrollo de las ideas: “Las dificultades más comunes son la repetición de palabras y seguir la idea principal ya que muchas veces no la sigo. Para superarlas busco sinónimos y trato de enlazar lo que escribo con la idea principal”.

Faltan sinónimos; A3 y A12 consultan el diccionario y superan la dificultad. C11 con seguridad no mencionó los diccionarios, porque en la consigna que dimos a los estudiantes de séptimo no pedíamos que citaran alguna solución. Ignoramos por qué C11 no termina los párrafos, pues no proporciona ninguna pista, pero tal vez sea por la misma razón por la que suponemos A3 no sigue “la idea principal”: pasa de una idea a otra sin que haya continuidad.

El párrafo aún no termina, la idea todavía no la cierra y C11 ya pasó a otra idea sin conexión con la anterior. A3 tiene una dificultad semejante: empieza a desarrollar la “idea principal” y sin continuarla introduce otra idea, una digresión, planteamientos y argumentos desvinculados y alejados de la idea inicial. El texto en ambos casos carece de una secuencia lógica, de articulación entre los párrafos y las ideas, por eso A3 trata de “enlazar *las diferentes partes* con la idea principal”.

Los problemas son similares en la respuesta de C3 nada más el orden es inverso; expuso: “Que muchas veces se me olvidan los pasos que contienen los textos. A la repetición de palabras y la falta de lenguaje para tratar de plasmar lo que pienso”. Los textos no contienen “pasos” sino partes vinculadas unas con otras para que posean coherencia y estructura. No obstante, C3 escribió “pasos”, porque, creemos, olvida *las actividades* a realizar para ordenar las partes del texto. Además le faltan palabras para evitar las repeticiones y expresar sus pensamientos.

En un texto sin una estructura coherente faltan enlaces entre los párrafos, los apartados y las partes. Asimismo los asuntos se reiteran sin necesidad en diversos pasajes a la vez que se omiten cuestiones importantes; no hay una secuencia ordenada de los argumentos en torno a una idea central o tesis. De distintas maneras se manifiesta la presencia y la ausencia de coherencia. A diferencia de C11, A3 y C3, C20

sí utilizó esta palabra: “Mis dificultades son la coherencia del texto, la repetición de palabras, conectar una idea con otra, la gramática”.

Dificultades por falta de palabras y de coherencia; el orden cambia, los obstáculos son los mismos. Sus dificultades son con la *falta* de coherencia; en particular, “para conectar una idea con otra”, porque carecen de enlaces. También con la “gramática”, en general, y con la falta de palabras manifestada en reiteraciones.

C5 aludió de modo indirecto a la relación coherencia-cohesión en la siguiente respuesta: “Es un poco difícil llevar una secuencia lógica de los enunciados, pues a veces hablamos en pasado y continuamos escribiendo la misma idea en el mismo párrafo en otro tiempo, y no hay coherencia. Igual en singular y plural, en femenino y masculino. La verdad no es fácil redactar”.

La falta de concordancia de los tiempos verbales, de género y de número entre sujetos, adjetivos, verbos y adverbios propicia la falta de cohesión entre las diferentes partes de los “enunciados”, de la misma manera que las dificultades para “llevar una secuencia lógica” conduce a la falta de coherencia. Si en un pasaje incluimos diferentes sujetos y nos referimos a ellos sin seguir ciertas reglas de concordancia y continuamos así con la escritura de los diferentes enunciados, con seguridad, afectarán a la cohesión y a la coherencia y el texto será confuso.

Establecer y “llevar una secuencia lógica”; conocer la aplicación práctica de las reglas gramaticales es indispensable para componer un texto con cohesión y con coherencia, pero como dijo C5: “la verdad no es fácil redactar”. A una dificultad equivalente a la falta de conexión de “una idea con otra”, se refirió C16, también a la falta de concordancia y a otra dificultad ya conocida; dijo: “Las dificultades que he tenido son que tenga coherencia entre párrafo y párrafo, la ortografía, empiezo a escribir en primera persona y después en tercera persona”.

Un “salto” hay entre párrafo y párrafo; se rompe la secuencia en el desarrollo de las ideas. Tenemos que crear “puentes”, elementos de enlace: un párrafo que articule el anterior y el siguiente, una idea introductoria a los nuevos asuntos, una conclusión que “cierre” un apartado.

Las faltas ortográficas y de concordancia afectan a la cohesión y a la coherencia en cuanto desarticulan las partes, alteran el significado de los enunciados y dan lugar a confusiones. Además la mala ortografía influye de modo negativo en las valoraciones del lector respecto a las capacidades y limitaciones de quien escribe.

Las dificultades se repiten en las diferentes respuestas, sólo cambian de orden o incluyen otra que en la siguiente respuesta ya no es mencionada. Así A6 mencionó dificultades semejantes a las de C16 con excepción de la falta de concordancia, pero citó otra mencionada antes; respondió: “Mi ortografía, acomodar las ideas, dar una buena estructura, y escribir repetitivamente varias palabras, y uso libros, como diccionario, y leer mis textos antes de entregarlos”.

El término “ortografía”, o alguna variante, A6 lo mencionó asimismo en las respuestas a las preguntas 3, 4 y a la 9, que analizamos después, en alusión a la importancia que los maestros asignan a la escritura, a las orientaciones que dan para escribir los trabajos y a la asesoría que proporcionan, respectivamente. Para los maestros es una preocupación y hasta motivo de alarma que sus alumnos, aun en la universidad, cometan tantos errores y faltas de ortografía.

A6 es sensible a esta preocupación y parece asumirla como propia, por las frecuentes referencias a este asunto. Por fortuna también conoce las soluciones: los “libros” y el “diccionario” para la “ortografía” y las repeticiones; “leer”, *revisar*, para “acomodar”, *colocar*, *ordenar*, las ideas en el lugar que les corresponde, y para “dar una buena estructura”.

De los pocos inconvenientes a las puras dificultades

Los estudiantes identifican diferentes clases de dificultades; dificultades que apuntan a modos personales de relacionarse con la escritura, aunque también manifiestan problemas compartidos. La redacción misma es la gran dificultad, o bien minimizan los problemas; localizan obstáculos en la lectura, en la organización de

las ideas y cuando comienzan a escribir; hay quienes se preocupan porque el texto no sea comprendido por los lectores.

En este apartado analizamos, más que dificultades específicas de redacción, respuestas que expresan formas peculiares de relación con la escritura, como la de B17, que contestó: “Pues realmente pocas veces he tenido inconvenientes para la realización de algún trabajo”. La respuesta es poco común porque, mientras sus compañeros citan por lo general una o más dificultades, él no menciona de manera explícita ningún “inconveniente”.

Tampoco ofreció mayor información y, por tanto, las interpretaciones se multiplican. Entre otras, pensamos que dos suposiciones opuestas son posibles: *a*) B17 no es consciente de las dificultades inherentes al proceso de composición de textos; escribir es por definición un proceso de resolución de problemas, y *b*) es consciente de las dificultades, sabe que son propias de la escritura de textos académicos, y también sabe cómo sortearlas.

Por su respuesta a la pregunta anterior, relacionada con los procesos que realiza para escribir, la segunda suposición es más acertada, puesto que consisten, en esencia, en documentarse y apropiarse de conocimientos de diversas fuentes. Estas tareas facilitan el proceso. Sin embargo hay una razón más poderosa: B17 estaba por terminar la carrera, a esas alturas ha tenido que realizar muchos trabajos académicos para aprobar las asignaturas. Sabe, por experiencia, en qué consiste la escritura académica y cuáles son las dificultades.

Si para B17 escribir no es un asunto que presente frecuentes dificultades, para B5 es una cuestión que se resuelve al cumplir determinadas condiciones físicas y mentales; consideró: “Mi mayor problema es la falta de concentración, trato de hacer el trabajo en un lugar silencioso, cómodo, en el que pueda inspirarme y pensar para que pueda realizar bien el texto que estoy produciendo”.

Por diversos medios intentamos resolver las dificultades: planeamos la escritura del texto; elaboramos borradores; revisamos y corregimos diferentes versiones; estudiamos otras fuentes y consultamos con maestros y compañeros entre otras posibilidades. No obstante

para B5 las dificultades y las soluciones no se presentan en la práctica de la escritura, sino en la mente. El “problema es la falta de concentración” *mental*; las soluciones son la inspiración y el pensamiento.

El silencio y la comodidad ayudan a la inspiración y al pensamiento a generar ideas; pero la falta de inspiración, de pensamientos e ideas se resuelve, de modo directo, con el estudio, la adquisición de conocimientos y la práctica de la escritura, sin esperar a que lleguen de manera espontánea.

El estudio de diversas fuentes, leer y escribir son medios para adquirir conocimientos y desarrollar ideas, aunque también son fuentes de temor; como expresó A16: “El miedo a no estar bien, el no comprender lo leído, y para mejorarlo trato de autocorregirme aunque no siempre puedo por la presión de no comprender y hago un ejercicio de no aceptar ese miedo y escribir sin prejuicios”.

Si los “inconvenientes” son pocos no hay motivo para tener miedo, tampoco “la falta de concentración” causa temor; en cambio A16 escribe con miedo porque ignora si los textos que escribe están “bien” y no sólo para él, sino quizá para los maestros, quienes pueden hacer observaciones y asignar bajas calificaciones. La escritura tiene un significado especial para A16, porque está asociada a valoraciones acerca de su capacidad para escribir y leer en el contexto universitario.

En la universidad, los maestros deciden cuándo un trabajo está “bien” porque incluye las interpretaciones válidas de los textos leídos. Ante la imposibilidad de resolver las dudas acerca de las cualidades de sus trabajos, A16 acude a la autocorrección, pero como tampoco solicita ayuda a los profesores para aclarar las dudas, vuelve a sentir “la presión de no comprender” y, como continúan las dudas sobre las valoraciones, opta por “un ejercicio” de voluntad: rechazar el “miedo” y “escribir sin prejuicios” ni autocensuras.

La falta de alternativas conduce al temor. Interpretar “mal” un texto sin darse cuenta y escribir sobre él de acuerdo con esa comprensión errónea son comportamientos que se castigan con críticas y bajas calificaciones. El miedo a las evaluaciones genera temor a la escritura, aunque hay otras fuentes que lo alimentan. La respuesta

de C10 es ilustrativa al respecto: “Han sido en su mayoría obstáculos puestos por mí: Miedo a escribir. No saber investigar. No analizar correctamente la información. Mala redacción. Y en pocas ocasiones: no encontrar bibliografía”.

Aunque C10 utilizó puntos y seguido para enlistar los obstáculos que enfrenta, el “miedo a escribir” se vincula a ellos. Las dificultades para “investigar”, “analizar” “la información” y redactar se nutren unas a otras y son tributarias del “miedo a escribir”. Son obstáculos que asume como propios, porque sobreviven gracias, tal vez, a su indolencia, en vez de eliminarlos y convertirlos en asuntos del pasado.

También de séptimo semestre, C8 manifestó enfrentar dificultades de diferente orden: “Palabras nuevas y de difícil concepción. No tener claro qué es un resumen, mapa conceptual, etc., y preguntar “¿cómo lo quiere el maestro?”. Aún a esas alturas de la licenciatura “las palabras nuevas”, tal vez los *conceptos* o los *términos disciplina-rios*, son difíciles de *comprender*, porque, en realidad, son nuevos para nosotros con independencia de que se renueven teorías, conceptos y un lenguaje que necesitamos aprender.

Sin embargo a esas alturas C8 tampoco tiene “claro” en qué consisten ciertos textos que, con seguridad, los maestros le han solicitado desde el primer semestre. Además de las dificultades con las clases de texto que mencionó, con el “etc.”, indica que la lista continúa y, por si fuera poco, tiene que averiguar “cómo quiere *el trabajo* el maestro”, porque está establecido que todo mundo ha de realizar el trabajo, más que de acuerdo con ciertos criterios académicos, como “lo quiere el maestro”.

La redacción es experimentada de dos maneras antagónicas. En un extremo, como un proceso casi sin “inconvenientes”, o con dificultades superables por medio de crear condiciones propicias para el pensamiento y la inspiración; y, en el otro, como un proceso lleno de dificultades que suscitan desde miedos, dudas sobre las propias capacidades, reflexiones sobre la ignorancia personal acerca de cuestiones complejas pero asimismo elementales, hasta preocupaciones por responder a las demandas de los maestros.

La lista de sinsabores se diversifica y se amplía aún más con la respuesta de C4, quien abundó: “Al comienzo se me dificulta la introducción, no se me facilita el darle un inicio, comienzo y final, se me dificulta enlazar las ideas y por ende no se entiende un párrafo del otro, no existe una conexión, se me dificulta todo, tengo faltas de ortografía, etc.”.

Redactar es un dolor de cabeza, del “comienzo” y al “final”; en el cuerpo central las dificultades son de enlace y “conexión”, de coherencia y cohesión, también de “ortografía. No hace falta mencionar cada dificultad, una palabra basta para generalizar, “todo” es un problema.

Las dificultades son diversas. Algunas se refieren a las dificultades de lectura y sus consecuencias en los obstáculos que se tienen para escribir; otras están relacionadas con la etapa de planeación, en tanto se desconoce en qué consiste y cómo ponerla en práctica para prever algunos riesgos de la redacción. Finalmente los estudiantes se refieren de manera predominante a diversos problemas vinculados con la escritura misma, con el comienzo, la transcripción de las ideas que se tienen en mente, el temor que genera, la falta de lenguaje y de conocimientos gramaticales, entre otros.

Ante estos problemas aluden a soluciones también diversas: la lectura, las solicitudes de ayuda, la elaboración de borradores, o la reescritura, el acondicionamiento ambiental, la búsqueda de la coherencia, las consultas a diccionarios, y otras de carácter afectivo, como rechazar el miedo, además de las que no se mencionan, pero podemos inferir como la disposición a escribir, la perseverancia para superar las dificultades y mejorar el trabajo o las actitudes receptivas hacia las indicaciones de los maestros.

IV. LA PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE ASESORÍAS Y REVISIONES

Corregir la escritura de los alumnos [...] es una tarea absolutamente esencial cuando se tiene la voluntad pedagógica de enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto y coherente de los textos escritos.

Carlos Lomas

LIMITACIONES Y RENDIMIENTOS DE LAS ASESORÍAS DE ESCRITURA

La importancia que los maestros asignan a la escritura se expresa de diferentes maneras. Es un medio que utilizan para cumplir con su tarea de evaluar; contribuye a verificar los conocimientos adquiridos por los alumnos y a determinar la calificación. Según varias opiniones también es una estrategia que emplean con el fin de favorecer el aprendizaje de las asignaturas y los mismos procesos de composición escrita. Otros puntos de vista señalan que no le dan ninguna importancia, pues piensan que los alumnos ya adquirieron esa competencia.

En relación con las orientaciones de los maestros, las opiniones también son diferentes, y van de los señalamientos respecto a la falta de explicaciones acerca de cómo realizar los trabajos, a los que se refieren a las contribuciones de la enseñanza y de la revisión para llevar a cabo la redacción de los textos. El diferente valor que los docentes asignan a la escritura se materializa en su práctica docente y en las diversas maneras como orientan, si es que lo hacen, la elaboración de los trabajos que solicitan.

Acerca de la asesoría, como estrategia de enseñanza que los profesores de cualquier asignatura podrían instrumentar para favorecer el aprendizaje de la escritura, ¿en realidad la realizan?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles son las aportaciones de las orientaciones de redacción?, ¿se confirman las opiniones anteriores respecto a los profesores? Para contestar a estas interrogantes analizamos las respuestas que los estudiantes de segundo y octavo semestres dieron a la *Pregunta 9. ¿En qué consiste y qué te aporta la asesoría que proporcionan los maestros para la producción de los trabajos escritos que solicitan?*

La asesoría: de las alusiones indirectas a las aportaciones difusas

A4 y A5 no respondieron, no obstante si consideramos la respuesta del primero a la pregunta 4 no hay un dictamen favorable respecto a las orientaciones de los profesores y sus contribuciones; dijo, entre otras cosas, “entregan juegos de fotocopias” y “pocas veces se da una explicación”. La respuesta de A5 carece de un significado concreto, pues expresó: “los maestros dan herramientas” y alientan “la escritura”.

Así si utilizáramos estas respuestas para la pregunta 9, la primera valoraría de modo negativo la asesoría, mientras que la segunda carecería de definición y sustento. En un sentido semejante fueron sus respuestas a la pregunta 3, entre otros asuntos A4 se refirió al desconocimiento de los maestros para orientar y A5 a su intento porque los alumnos mejoren la escritura, y si no respondieron en

relación con la asesoría, suponemos que fue para no repetir lo que ya habían dicho aunque fuera con palabras diferentes.

Quienes también, al parecer, tienen dificultades para formular planteamientos concretos fueron A2 y B13; respondieron respectivamente: “En hacer una mejor redacción”, y “En encaminar mejor los escritos”. La pregunta respecto a estos enunciados abstractos es: ¿de qué manera asesoran los docentes para “hacer una mejor redacción” o para “encaminar mejor los escritos”? Las respuestas no aportan ninguna explicación.

Tampoco las respuestas más amplias son signo de mejores explicaciones sobre las asesorías y las aportaciones. B11 recordó a una maestra en particular y a algunas actividades que realizaba; dijo: “Sólo recuerdo a la profesora Mónica García Pelayo, poniendo películas, haciendo lecturas de determinados textos y ejercicios en el salón de clase para poder escribir, pero no de ortografía sino de producción conjunta”. Puntualiza que los “ejercicios” “no son de ortografía”, sin embargo no aclara qué significa que hayan sido de “producción conjunta”.

La maestra empleaba diversos recursos didácticos: “películas”, “textos” y la actividad de los mismos alumnos; se preocupaba más por la escritura de textos significativos que por la corrección ortográfica. Pero B11 evade la pregunta sobre la asesoría y sus aportaciones; su respuesta tiene poca relación con estos temas, sobre todo si la comparamos con las que dio a las preguntas 3 y 4: “yo creo que no existe tal relevancia”, en alusión a la importancia que dan los maestros a la escritura, y “estos criterios sólo los conocen los docentes”, en relación con las orientaciones que ofrecen.

La respuesta de A7 es aún más amplia; explicó, la asesoría consiste: “En solicitar trabajos que tengan que ver con la materia, me han solicitado dos ensayos, investigaciones, fichas de trabajo, en estas últimas nunca me quedó claro cómo debían elaborarse ya que por más que entregábamos en general los trabajos cada vez mejor hechos nunca logramos la aceptación total de la profesora. No me agradó esta manera de trabajar ya que sólo nos basamos en la antología, nos solicitaba las fichas con demasiado apresura-

miento y francamente me quedé con muchas lagunas. En otras materias he aprendido bastante bien, las maestras se han detenido hasta que comprendamos y sus clases son dinámicas e interesantes. Me encanta mi clase de textos, la maestra nos ha llevado de la mano pero con independencia”.

A7 pasa del plural a “la profesora”; después de “las maestras” a “la maestra”, en singular, de la “clase de textos”, en alusión a la materia Comprensión y producción de textos. Más que faltas de concordancia, entendemos que primero hace un planteamiento general y después cita un ejemplo específico. En sí hace referencia a maestros que explican de manera insuficiente porque “nunca” queda “claro” cómo elaborar los textos, y a maestras que imparten clases dinámicas y propician la comprensión; en particular una maestra los conduce sin obstruir la autonomía.

Al igual que B11, A7 es congruente con las respuestas que dio a las preguntas tres y cuatro, puesto que en ellas también aludió a dos clases de maestros: los que dan importancia a la escritura; orientan y asesoran a los estudiantes, y los que no. Cada uno se refirió a una maestra en particular, como ejemplo de los que sí orientan y asesoran, sin embargo no especifican en qué consisten las prácticas concretas de estas docentes.

Las proporciones de profesores que asesoran varían. B11 recordó nada más a una profesora; A7 citó a las maestras de varias “materias” y a una en particular; A10 se refirió a la poca ayuda y a una excepción; consideró: “Casi no han ayudado, sólo uno es el que siento ha puesto mayor interés en ello”. Tampoco explicó en qué consistió la escasa aportación ni el “mayor interés” de un maestro. Ya en su respuesta a la pregunta 3, A10 se quejaba de la falta de explicaciones, de las confusiones que crean los maestros y de la carencia de críticas que le permitan identificar las limitaciones de sus “trabajos”.

Los términos son vagos. La asesoría de los maestros aporta para mejorar “la reacción” y “los escritos”. En general no asesoran; algunos en particular lo hacen, pero en las respuestas no se incluyen explicaciones ni se citan aportaciones concretas, como ocurrió

también con la siguiente respuesta de B16: “Consiste en guiar la escritura de un texto mediante un método sencillo, y se aprende a aplicarlo en todas las materias”.

“Guiar la escritura” es una expresión imprecisa porque no remite a ninguna acción específica que indique cómo se realiza tal guía. B16 dijo que “mediante un método”, además, “sencillo”, pero esta expresión es igualmente confusa, porque no aclara en qué consiste ese “método” ni por qué es “sencillo”.

En su respuesta a la pregunta cuatro, B16 citó “un esquema general” que dan los maestros y en la respuesta a la 7 volvió a mencionar la palabra “esquema”, suponemos que el “esquema” es equivalente al “método sencillo” y al término “metodología” contenido en la respuesta de B2: “Realmente sólo me asesoran en cuestión de metodología del trabajo y en contenidos”.

En términos de la “metodología” y los “contenidos” también fue la respuesta de B2 a la pregunta 4 y en la pregunta 3 aclaró que los maestros le dan más importancia al “contenido” de los trabajos que a “cómo los escribes”. B16 y B2 son compañeros del mismo grupo y tal vez se refieran a lo mismo con las palabras “esquema”, “método” y “metodología”.

Las palabras mencionadas por B15, “formato” y “esqueleto”, asimismo, tienen un significado semejante a las anteriores; expresó: “De mucha ayuda teniendo como referencia un formato o un esqueleto es fácil realizar lo que se pide”. Los términos difieren, el significado es semejante si tomamos en cuenta que los estudiantes, no sólo de octavo, sino de los diversos semestres pertenecen a una universidad donde los maestros en vez de asesorar proporcionan una especie de guía “fácil” para elaborar los trabajos incluso de “todas las materias”.

De la asesoría limitada a la falta de atención

“De mucha ayuda” calificó B15 la asesoría, sin embargo las apreciaciones varían incluso en un mismo grupo, sin que esto signi-

fique la ausencia de coincidencias entre estudiantes de diferentes semestres. Las opiniones de B15 y B16 son semejantes, pero B14, del mismo grupo, disiente; expuso y sugirió: “En algunos casos el profesor sólo se ocupa en repartir copias de la información, y da instrucciones, considero que sería de gran apoyo que de vez en cuando los profesores se tomen el tiempo para aclarar dudas o muestren disponibilidad para con el alumno”.

La práctica de un maestro es clara: reparte “copias” “y da instrucciones”. Las sugerencias a la generalidad también: resolver “dudas” y dedicar tiempo a los alumnos. La apreciación de B6 fue similar a la de B14 en cuanto al carácter de la asesoría, aunque en otro sentido; explicó: “Pues para trabajos ordinarios escritos, no hay asesoría tal cual, sólo en trabajos específicos como la entrega de monografías o de la Redacción de Tesis, la mayoría de los consejos son el uso de vocabulario variado, de ideas cortas pero precisas, de escribir enunciados que expresen lo que queremos que los que los leen entiendan”.

La asesoría es limitada no tanto por su poca contribución al aprendizaje, como por la clase de trabajos a los que se reduce. Para los trabajos que los maestros solicitan durante y al final del semestre “no hay asesoría tal cual”, reparten “copias”, dan “instrucciones” o como expresó A9: “Asesoría como tal no me dan, como lo dije anteriormente sólo explican lo que debe llevar el trabajo”.

Los términos se repiten: A9 utilizó la palabra “formato” en la respuesta a la pregunta 4, B15 en la que dio a la 9; A4 empleó el término “copias” en relación con la pregunta 4 y B14 respecto a la 9; B16 en dos respuestas escribió “esquema”. Tanto a los alumnos de segundo como a los de octavo, los maestros les entregan un documento con un contenido semejante y del cual A9, en su respuesta a la pregunta 4, proporcionó la más amplia información con que contamos. El formato menciona las partes de que consta un trabajo: “introducción, un desarrollo, hipótesis, conclusión”.

Este es el “esqueleto” al cual los alumnos tienen que darle “cuerpo”; el “esquema” o “formato” a “llenar” o “desarrollar”; el “método” o la “metodología” a seguir. No obstante, según la res-

puesta de A4 a la pregunta 4, los “juegos de copias” se refieren a explicaciones acerca de cómo se elaboran ciertas clases de texto. Los estudiantes valoran de diferente manera la asesoría mediada por documentos. Cuando incluye “consejos” acerca del “uso” del lenguaje y algunos principios de redacción, sólo es para quienes realizan trabajos de titulación.

Los documentos suplen la interacción maestro-alumno. El profesor evade dedicar “tiempo” a sus alumnos para enseñarles a escribir, resolver sus dudas y revisar sus trabajos. Las interpretaciones y actitudes son diversas y hasta opuestas. Algunos parecen estar de acuerdo y aprecian esta asesoría; A8 y B18 niegan del todo su presencia. No obstante la diferencia de semestres que cursaban es patente la coincidencia; respondieron respectivamente: “Todavía no tengo asesoría, supongo que se lleva a cabo en otros semestres”. “No he tenido asesorías”.

Las explicaciones previas son útiles y suficientes para producir los trabajos, según la consideración de algunos, pero otros esperan que los maestros realicen una labor más personal y continua. A8 supone que en los semestres posteriores al menos algún maestro leerá sus avances y, por ejemplo, le hará preguntas sobre el contenido y organización del escrito; formulará observaciones y sugerencias, entre otras tareas de asesoría.

A lo largo de más de siete semestres, sin embargo, B18 piensa que no ha “tenido asesorías”, tal vez porque en realidad los maestros no las consideran necesarias y las proporcionan tan rara vez que ni siquiera hay que tomarlas en cuenta, o bien porque tanto A8 como B18 creen que a ellos no corresponde solicitarlas personalmente. B10 expresó otra posibilidad por la cual no tiene asesoría: “Generalmente no busco asesorías, pues por mi trabajo no tengo tiempo de quedarme a solicitar apoyo por parte de los académicos”.

Las asesorías se realizan en diferentes modalidades: de manera personal o grupal; el maestro puede programarlas o el alumno las solicita cuando considera necesario. B10, a diferencia de B18, no es tanto que no haya tenido asesorías, que los maestros no estén dispuestos a dialogar con los alumnos sobre la redacción de los tra-

bajos, las dificultades del proceso y los logros alcanzados, porque es él quien no solicita tales “asesorías”.

Orientaciones previas a la escritura

La asesoría es una estrategia de enseñanza tanto grupal como personalizada dirigida a que los estudiantes aprendan las diversas etapas y tareas del proceso de redacción: planear un escrito; redactar frases, párrafos y apartados; introducir diferentes tipos de cita; revisar y corregir los trabajos. Esta concepción ideal de asesoría en la práctica se limita a orientaciones mediadas por algún documento, aunque también a ciertas tareas relacionadas con la lectura, como la citada por A1: “Resuelven mis dudas sobre cómo encontrar ideas principales”.

La asesoría que dan los profesores a A1 es sólo acerca de una tarea que forma parte de la etapa de planeación. En particular, le ayudan a *aprender* a identificar las “ideas principales”, mientras que a B3 la asesoría para la lectura es más amplia; manifestó: “Nos explican cómo debemos leer, por ejemplo en muchas ocasiones nos dicen que es importante leer haciéndonos preguntas acerca del tema de la lectura para poder entenderla mejor, creo que así se me ha hecho más sencillo entender los temas”.

De manera personal a A1 los profesores le “resuelven” “dudas”; B3 recibe explicaciones de manera grupal en relación con todo el proceso de lectura, y proporciona un ejemplo de tarea que le ha ayudado a “entender los temas” de manera más fácil. La escritura pasa a segundo término o es consecuencia natural de una correcta lectura; si hemos identificado las “ideas principales” y logrado “entender los temas”, la asesoría para redactar es prescindible.

A1 y B3 no plantearon que la asesoría fuera innecesaria, pero la referencia a la lectura y la omisión de toda alusión a la escritura sugiere que tanto para ellos como para los maestros basta comprender los textos por medio de la lectura para escribir sobre ciertos temas sin necesidad de alguna orientación. B8 no menciona a la

lectura, sin embargo tampoco la referencia a la escritura es directa; expresó: “Confusión, algunas veces me solucionan mis dudas”.

De acuerdo con los términos de la pregunta, para B8 la asesoría consiste en “confusión”, pero esta definición de la asesoría no corresponde con sus contribuciones en relación con la solución de “dudas”, así que podríamos interpretar que, aunque no especificó qué clase de dudas solucionan los maestros, cuando tiene “confusión”, también los profesores le han dado asesoría personal y “algunas veces” han resuelto sus “dudas”.

Asimismo cabe la posibilidad de que los maestros expliquen al grupo cómo realizar los trabajos y resuelvan las dudas de cada quien, sin establecer relaciones personales de carácter individual, a menos que alguien tome la iniciativa, como B9: “En externarles mis conflictos y la mayoría de las veces me ayudan a resolver mis dudas”. Sin alusión a las condiciones de asesoría, de manera personal B9 acude a los maestros y, a diferencia de B8, “la mayoría de las veces” encuentra ayuda.

En el salón, en el cubículo del profesor; antes, durante o después de la clase, el asunto es que B9 se hace escuchar por los docentes; incluso la respuesta de B7 sugiere la presencia de cierto diálogo: “Dependiendo del grado de información que poseen, es como me ayudan a aclarar mis ideas y ver qué es lo que quiero y cuál me puede servir”. Los maestros, según B7, asesoran de acuerdo con la “información” o *conocimientos* que poseen, así “ayudan a aclarar” sus “ideas”, a conocer sus propósitos y a “ver” cuáles *conocimientos* pueden “servir”.

Sin la asesoría personal y sin el diálogo, los profesores no podrían ofrecer la ayuda a la que aludió B7 ni la que citó A21: “Más que nada en primer lugar aclarar mis dudas para que así ya puedan ayudarme y a poder tener una idea clara de lo que voy hacer. Esto me ayuda para poder realizar mis trabajos que me pidan en cualquier materia y no solamente en una”.

Los maestros ayudan a solucionar “dudas” o a “aclarar dudas”; en particular, ayudan a “aclarar” “ideas” para saber cuáles elegir y qué “hacer”. La asesoría es necesaria desde antes de elaborar los traba-

jos para saber qué contenidos incluir y cómo desarrollarlos, también para aprender y resolver dudas sobre ciertas normas implícitas en la respuesta de B17: “Pues su ayuda consiste en resolver algunas dudas como, por ejemplo cómo citar, cómo poner cierta bibliografía”.

La asesoría y las aportaciones consisten en resolver dudas en general. Además los maestros solicitan trabajos con determinadas características que propician confusiones y dudas compartidas por los compañeros del grupo y personales. Las resuelven de ambas maneras: para todo el grupo y para quien lo solicite de modo personalizado.

El propósito y la contribución es que maestros y alumnos participen de ciertas ideas acerca de cómo realizar los trabajos y las características que deben cumplir, desde el principio y aún después, sobre la marcha. Los maestros también pueden tener ideas semejantes al respecto, de ahí que para A21 la asesoría sea útil para “realizar” los “trabajos” “en cualquier materia”.

Para explicar cómo hacer los trabajos, los maestros utilizan recursos como los que mencionaron A17 y A20; dijeron en ese orden: “Me dan ejemplos de cómo realizar el texto que me piden”, y “A veces nos dan ideas de cómo hacer el trabajo y eso facilita mucho su elaboración”. Los maestros “dan ejemplos” a A17 de manera personal y así asegura una asesoría previa a la redacción del trabajo; a A20 sólo a veces a él y sus compañeros les “dan ideas” que facilitan “mucho su elaboración”.

Además de los ejemplos y las ideas, los profesores asesoran, de acuerdo con A6: “En las reglas de ortográficas, en tener ideas y ordenarlas”. Dada la persistencia de las faltas ortográficas, la asesoría al respecto es una necesidad permanente, pero hay otras tareas que requieren de asesoría en determinados momentos de la etapa de planeación. Antes de escribir sobre un tema, los maestros utilizan alguna estrategia para que A6 genere y ordene “ideas”, aunque no especificó cuál.

La asesoría contribuye a saber cómo realizar los trabajos, en particular, a aclarar, elegir, producir y ordenar “ideas”. En la respuesta de A19 la palabra “orden” por la repetición adquiere una fuerza es-

pecial: “Me sirve de orden de cómo debe de ir en orden ese escrito y los límites y alcances que debe tener”.

Las ideas y ejemplos pueden ser sobre cómo ordenar los asuntos o acerca de cómo poner “orden” en las ideas que contendrá el “escrito”, de manera que ocupen el lugar que les corresponde para desarrollar el tema sin excesos ni limitaciones. En relación con estas cuestiones A15 expuso: “Las asesorías consisten en explicar la forma o estructura que el profesor quiere en el texto académico y aporta en el momento una buena ubicación de ideas para lograr el texto”.

Definido el tema, aclarado cómo elaborar el trabajo, la asesoría contribuye a ordenar las ideas y a determinar la estructura del escrito. De acuerdo con A15, “el profesor” tiene preestablecida “forma o estructura” que quiere que los alumnos utilicen para ubicar las “ideas” y así “lograr” un texto ordenado. La estructura de los trabajos depende de las indicaciones del maestro, aunque cabe la posibilidad inversa, como informó A12: “Mi maestra de producción antes de escribir una redacción te solicita la estructura y eso me ha ayudado bastante”.

Las aportaciones de las asesorías tienen un matiz diferente. Auxilian a los estudiantes en sus tareas de organizar las ideas y explican cómo crear la estructura del texto para “una buena ubicación” de temas e incisos, así favorecen la autonomía para organizar los contenidos y determinar la estructura del trabajo. Con seguridad, la maestra de A12 ha enseñado diferentes estrategias de generación y organización de ideas, así como con el fin de elaborar esquemas que prefiguran la estructura del texto.

Las posibilidades son diversas, y A11 introdujo una ligera diferencia más: “Pues primero que sepas lo que vas a escribir y de ahí ellos te ayudan a estructurar el texto”. Antes de la ayuda la tarea es del estudiante. La de A12 crear la “estructura” “antes de escribir”; la de A11 definir el tema y los contenidos, “de ahí”, informa, “ayudan”, antes o sobre la marcha, “a estructurar”. La redacción es una cuestión de preferencias, estilos y posibilidades, y hay quienes optan por planear todo desde el principio y quienes lo hacen durante el mismo proceso, sin que una opción anule a la otra.

Redactar es organizar, expresar de manera organizada las ideas, de acuerdo con la estructura de temas y asuntos jerarquizados que conforma un texto, ya sea que esa organización y esa estructura la determine el maestro, ayude a su elaboración o los estudiantes las establezcan por sí mismos.

Si los maestros no comparten la necesidad de las asesorías acerca de cómo elaborar los trabajos, mucho menos hay acuerdos generales sobre los principios pedagógicos que las fundamentan y dan dirección. Tampoco los estudiantes son iguales y cada quien tiene demandas, necesidades e intereses particulares al respecto, aunque otros son compartidos.

La asesoría: entre revisiones y correcciones

Los estudiantes tienen más oportunidades de aprender a escribir cuando ponen a prueba sus trabajos y el maestro los revisa, formula observaciones, proporciona sugerencias y reconoce los logros. Desde los primeros semestres, e incluso desde antes de ingresar a la universidad, algunos estudiantes han participado de la práctica de la revisión y saben de la importancia de contar con las críticas y aportaciones de un lector competente, como A14 que expresó: “Consiste en aclararme las dudas que tengo, le entrego borradores y esto me ayuda a que en el trabajo final ya esté bien hecho”.

La escritura es un medio por el cual podemos registrar datos, información e ideas, sin embargo la elaboración de trabajos académicos comporta diversas dificultades para expresar los pensamientos por escrito, por eso es necesario un continuo proceso de revisión y corrección, de ajuste entre las ideas y el texto y viceversa. La asesoría es una opción para plantear y resolver dudas y para poner a prueba las soluciones dadas a las dificultades de componer un texto que exprese ideas propias.

A14 dijo “le entrego” en referencia a un maestro; sólo de modo indirecto se refirió a la revisión, sin embargo, su respuesta sugiere

que sabe de la necesidad de los borradores y de la revisión para así conocer sus dificultades y proceder a corregirlas hasta que el trabajo cumpla con ciertos criterios y “esté bien hecho”.

La respuesta de B4 complementa la anterior: “En lo personal la asesoría que he recibido por parte de los maestros con los que he tenido la oportunidad de trabajar, ha consistido principalmente en la revisión sistematizada de los trabajos que he elaborado, con la finalidad de corregir las fallas de redacción o la falta de criterio que pudiera tener en cuanto a la selección de los contenidos para la entrega de un trabajo de calidad”.

Tal vez A14 pensó en un maestro en particular, en cambio B4, de octavo semestre, alude a los maestros de los diferentes semestres pues con todos ellos habrá tenido “la oportunidad de trabajar”, y ya sea que la asesoría formara parte de la práctica docente de los profesores, o fuera solicitada por B4 él conoce por experiencia que la “revisión sistemática” es una estrategia apropiada para mejorar “la calidad” de sus trabajos, tanto en la forma como en el contenido.

El aprendizaje no termina, y cada vez que elaboramos un nuevo escrito ganamos en experiencia y aprendemos nuevas estrategias lingüísticas y cognitivas para la creación de significados. B12 apreció además la experiencia de trabajar con diversos maestros; expresó: “Consiste en la revisión del trabajo, primer borrador, marcar errores y rectificarlos, me aporta más experiencia de escritura ya que cada maestro ocupa criterios diferentes para la elaboración de textos”.

La experiencia en la escritura de textos académicos de A14 en la universidad es incipiente pues cursa el segundo semestre, en comparación a la de B4 y de B12, ambos de octavo. B4 remite a las asesorías basadas en la revisión con diversos maestros y en la respuesta de B12 identificamos una referencia semejante: a lo largo de la carrera y hasta en un mismo semestre los maestros tienen diferentes criterios para elaborar “los textos” y, en consecuencia, para revisarlos.

Cada nuevo trabajo, desde que el estudiante recibe una consigna y conoce los criterios que ha de cumplir, o desde que él empieza a definir esos criterios, hasta el momento que redacta el texto defi-

nitivo, con base en la asesoría y la revisión, es una aportación a la “experiencia”, pues la diversifica y la amplía.

La revisión de los maestros permite observar y admitir las dificultades, los errores, las carencias; también valorar los conocimientos adquiridos y la propiedad con que resolvimos diferentes problemas de la redacción. A partir de la revisión, de sus observaciones y de sus sugerencias, además aprendemos a formar un juicio crítico y a utilizar la revisión de manera autónoma.

Los modos de asesorar y de revisar varían entre los maestros y en consecuencia también son diferentes las experiencias que viven los estudiantes en las asesorías y las aportaciones que obtienen de la revisión. B1 incluso introdujo una diferencia respecto al destino de los trabajos; consideró: “Muchas veces no ayudan de mucho ya que sólo califican la entrega del trabajo, pero otras veces el maestro lee el trabajo y corrige lo que está mal escrito o no tiene secuencia y eso ayuda a mejorar”.

Los maestros “califican la entrega del trabajo”, “otras veces él lee” “y corrige”. De manera ambigua B1 se refiere a los maestros y al maestro, a las “muchas veces” que no ayudan y a las “otras veces” que revisa y “eso ayuda a mejorar”. Entendemos que cuando el maestro se limita a calificar la ayuda es poca, pero cuando el mismo maestro “lee” y “corrige” “ayuda a mejorar”. Otra posibilidad es: hay maestros que sólo califican los trabajos y no ayudan; otros sí los revisan y contribuyen a mejorarlos. Caben otras interpretaciones, pero con estas basta.

Revisar consiste en leer detenidamente para identificar las dificultades y en clasificarlas en determinadas categorías para que el alumno, además de corregir las faltas específicas, sepa de qué orden son y aprenda a superarlas de manera integral. Por ejemplo, si en un texto particular tiene dificultades con la cohesión, además de corregir las faltas señaladas por el docente, necesita saber que esas faltas pertenecen a esa categoría para que en los posteriores trabajos las evite.¹

¹ María Teresa Serafini propone diferentes principios de corrección en *Cómo redactar un tema* (1991, cap. 7).

Para identificar y dar a conocer a los alumnos las dificultades, los maestros las subrayan, las encierran en círculos, hacen anotaciones y, los más versados en los asuntos de edición de textos, utilizan una serie de signos convencionales para marcar dónde se localizan las faltas. Otra manera de revisar e indicar las dificultades es con la corrección del docente. Él pone los acentos, corrige la ortografía, reordena las palabras de la oración, desarrolla el argumento.

Queda al estudiante la tarea de corregir de acuerdo con la manera como el maestro hizo la revisión: ante las dificultades identificadas y las observaciones planteadas necesita crear soluciones, proceder a realizar las correcciones correspondientes y elaborar una versión final del texto u otro borrado para una nueva revisión. Si el docente ya se encargó de corregir, sólo tendrá que incorporar las soluciones a la hora de pasar en “limpio” el trabajo.

Las respuestas anteriores no ofrecen suficiente información acerca de las diferentes estrategias de revisión de textos de los profesores. Nada más B1 especificó que el maestro “corrige lo que está mal o no tiene secuencia”, así a él quedaría la tarea de incorporar esas correcciones para “mejorar” el trabajo.

Así como las posibilidades de los alumnos para la escritura son diferentes, también son las de los docentes para llevar a cabo las asesorías y las tareas de revisión: unos revisan de manera sistemática, otros marcan “errores”,² hay quienes además “corrigen”, como también expresó A18: “Consiste en corregir los errores y darnos lecturas o algo diferente donde se nos expliquen las formas para redacción”.

La forma como los docentes corrigen también puede variar: leen con parsimonia el texto, analizan el carácter de las dificultades, buscan y sugieren diversas soluciones; regresan el trabajo y esperan una nueva versión del alumno. Otra posibilidad consiste en hacer

² Daniel Cassany distingue entre “errores”, debidos a la ignorancia, y “faltas”, causadas por el descuido. Como nosotros no tenemos manera de conocer el origen, utilizamos ambos términos como sinónimos para referirnos, en particular, a las dificultades ortográficas. Acerca de la revisión véase del mismo autor. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección del escrito* (2006).

correcciones, sin detenerse, mientras leen; devuelven el trabajo. Su labor ahí termina y no esperan que el alumno entregue un texto corregido para una nueva revisión. El trabajo posterior es del alumno a quien, como a A18, le dan “lecturas” para que aprenda a resolver sus dificultades de “redacción”.

Incluso la asesoría y la corrección se basan según A13 en: “Buscar las palabras que no sepa su significado en el diccionario y así ponerla correctamente o bien corregirme ellos mismos mi ortografía y si vuelvo a ponerla mal en un examen siguiente toman la medida de bajarme ya sea 1 punto o medio punto por cada mala ortografía”.

Los maestros se ajustan a las posibilidades: los alumnos pueden aprender a corregir sus errores ortográficos con el uso del “diccionario”, “o bien” a partir de las correcciones de los profesores. Este aprendizaje se refuerza en los exámenes –no en la elaboración de textos– por medio de disminuir la recompensa de la calificación.

No importa el contenido del trabajo ni la estructura ni la coherencia, la escritura se reduce a procurar la corrección ortográfica. El propósito no es que los alumnos aprendan a escribir sobre los contenidos de las asignaturas. A16 aludió incluso a la corrección restringida de los limitados textos que elabora partir de la lectura: “A la mejoría y corrección de los textos leídos y analizados por mí, y a la evaluación que me dan, al aceptarlos y corregir mis errores”.

En relación con la pregunta 7, A16 planteó que para escribir los textos trata de “entender” y analizar lo que lee y a partir de la lectura hace “un borrador” y trata de corregir. En esta respuesta, y en otras más, es notoria su preocupación por la comprensión de los textos que los maestros le piden leer y su dependencia de esa comprensión para escribir los trabajos que le solicitan.

Con autonomía revisa y corrige, de acuerdo con la respuesta a la pregunta 7, pero necesita la corrección de los maestros y el visto bueno de que comprendió cabalmente los textos sobre los que escribe. Salvadas las incongruencias en torno a los “textos leídos”, A16 aprecia estas aportaciones de la asesoría y de la corrección, que después de todo corrijan sus “errores”, acepten sus trabajos y otorguen una “evaluación”.

De manera similar a A16 que ponderó la asesoría sin decir en qué consiste, B5 dijo: “Consiste en la lectura del texto y en la corrección de los diferentes puntos desarrollados en el trabajo”. El que-hacer consiste en dos tareas concretas: leer y corregir, no obstante no define qué significa el término “puntos” ni cuáles son las tareas específicas de corrección y tampoco menciona aportaciones.

A3 mencionó dos casos y tareas más diversas, aunque tampoco hizo un señalamiento especial de las contribuciones; así la asesoría consiste: “En responder dudas y revisar las faltas de acuerdo con lo que piden, en otro caso me orienta si me estoy perdiendo de la idea principal y me recomienda cosas”.

Las diferentes respuestas tienen en común que aluden a la revisión y a la corrección como las características principales de la asesoría que los maestros brindan para que sus alumnos escriban los textos que solicitan. Sin embargo, aunque la información que ofrecen a los estudiantes es escasa, inferimos diversas formas de realizar las revisiones y las correcciones, así como reconocemos aportaciones al aprendizaje.

Los estudiantes expresan diferentes versiones de la asesoría. Para realizarla los maestros resuelven dudas, leen los trabajos, los revisan y los regresan para corregirlos o ellos los corrigen; señalan dificultades, suponen que subrayan, ponen notas, hacen observaciones orales y escritas; recomiendan “lecturas”, corrigen ortografía y después bajan puntos, si los estudiantes no la mejoran; utilizan diferentes criterios y revisan de manera sistemática.

Los alumnos elaboran borradores, también revisan y corrigen y reconocen aportaciones: las asesorías ayudan a resolver dudas, a corregir los trabajos para mejorarlos y que sean de “calidad” a ganar experiencia en la redacción de diferentes clases de texto, a conocer las propias dificultades y a aprender a superarlas; permiten comprobar la comprensión de los textos que se leen y obtener el reconocimiento de los maestros.

Sobre las contribuciones de las asesorías, algunos niegan la existencia de tales contribuciones, y hasta alguna explicación de parte de los maestros respecto al proceso de composición escrita. Quienes

sí reconocieron e incluso apreciaron la asesoría de los profesores se refirieron en particular a dos maneras de llevarla a cabo: como un trabajo de orientación previo a la escritura para solucionar dudas en cuanto a la lectura, la definición de los temas, la organización de las ideas y la estructura del trabajo, por un lado, y como un conjunto de tareas relacionadas con la revisión y corrección de las producciones escritas, por el otro.

LA HETEROGENEIDAD DE LA REVISIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

En diversas respuestas a las preguntas 3, 4 y 9 relacionadas con las concepciones y prácticas de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza, los estudiantes aluden a las formas como los maestros revisan, corrigen y evalúan los trabajos, sin que las preguntas se refirieran de modo directo a estos asuntos.

Los trabajos escritos tienen importancia porque son fundamentales para la evaluación y la asignación de calificaciones; en particular, estudiantes aprecian las orientaciones que reciben de los maestros por medio de las revisiones y las correcciones que hacen a sus trabajos. No obstante, la reducción de la escritura a los fines de la evaluación y la acreditación, también es un argumento para señalar el poco valor que tiene enseñar a escribir a los alumnos.

Para recabar las opiniones que tienen los estudiantes acerca de las prácticas de sus maestros dirigidas a fomentar y enseñar la escritura, primero planteamos la pregunta 3 referida a la importancia que asignan a la escritura; después la 4 sobre sus expectativas y criterios para orientar los trabajos; la 5 fue sobre las clases de texto que solicitan y la 9 sobre la asesoría y sus aportaciones.

Con la pregunta 10, relacionada con la evaluación y la revisión, cerramos el ciclo; específicamente hicimos la siguiente pregunta, a los estudiantes de segundo y octavo semestres: *Pregunta 10. ¿Cómo revisan y evalúan los maestros tus trabajos escritos y de qué manera sus observaciones y sugerencias contribuyen a corregirlos y a mejorarlos?*

Las escasas contribuciones de las pocas revisiones

Los estudiantes han construido ciertas representaciones acerca de las prácticas de los maestros que les permiten explicar cómo enseñan a escribir y qué aporta esa enseñanza, y cuestionar la falta de una didáctica enfilada a que ellos desarrollen estrategias apropiadas para la producción de textos académicos.

En particular, con base en las relaciones que tienen con diversos maestros y en los resultados de la revisión y evaluación de sus trabajos han elaborado diferentes explicaciones acerca de cómo realizan estas tareas, reconocen las contribuciones, o bien señalan la poca o nula aportación al aprendizaje. La respuesta de A1 constata las diferencias entre los maestros: “Algunos maestros sí ponen sugerencias y corrigen pero hay otros que no”.

En vez de “revisan”, el término de la pregunta, A1 utilizó “corrigen”, porque los maestros pueden revisar los trabajos, analizarlos y examinarlos, sin introducir observaciones, correcciones o alguna sugerencia. Como A4 que explicó: “Hay profesores que revisan los trabajos de una manera muy superficial tanto que no hacen correcciones al respecto y esto se puede notar porque uno mismo al leerlos se percató que cometió un error y este no fue marcado por el profesor. Por otra parte hay profesores que sí revisan a fondo los trabajos que les entregamos y nos hacen correcciones que enriquecen la idea que se quiere transmitir, haciendo que nuestro texto se estructure de mejor forma”.

“Algunos maestros” sugieren y corrigen, “otros” “no”. A1 se refirió a dos clases de maestros, mientras que A4 a dos tipos de revisión: una “muy superficial”, otra “a fondo”. En la primera no hay “correcciones”, el maestro revisa, tal vez lee e identifica dificultades, pero no las marca. En la segunda sí hay correcciones que contribuyen a desarrollar tanto el contenido, “la idea”, como a mejorar la forma, la estructura.

Cuando A1 y A4 leen sus trabajos se dan cuenta que contienen correcciones, marcas o anotaciones en relación con las dificultades

halladas. En los trabajos que le regresan A1 identifica sugerencias, y A4 errores que ciertos maestros pasaron por alto o aportaciones de otros para mejorar el trabajo, según la clase de revisión que practicaron.

Al carácter cualitativo de la revisión y, a la vez, a las diferencias entre los maestros se refirió A7: “Depende de cada profesor como ejemplo haré dos comparaciones. La profesora que solicitaba las fichas sólo nos ponía “muy general” “detalla” etc. Pero no era clara en cómo debía que ser el trabajo y siempre por más que era el esfuerzo no acertábamos. Otra maestra por el contrario nos introdujo a la materia relacionándola con la vida cotidiana y de verdad se esmeraba porque quedara más que claro el tema que estábamos viendo, siempre estuvo al pendiente”.

Además de que A7 reafirmó sus opiniones acerca de los maestros, vertidas en anteriores respuestas, tanto él como A1 y A4 diferencian a los maestros y a las revisiones que sí aportan de los que no. En realidad, A7 no hizo “dos comparaciones”, sólo comparó a una maestra difícil de complacer, mencionada en la respuesta anterior, que se limitaba a hacer observaciones ambiguas y otra esmerada de quien no dijo cómo revisaba los trabajos.

La proporción de los maestros que revisan los trabajos disminuyó en las respuestas de B6 y B11. B6 opinó: “Los maestros que te hacen anotaciones en los trabajos escritos son realmente pocos, los que lo hacen, son de ortografía, o incoherencia de ideas, algunos escriben palabras que podrían utilizarse”. Pocos maestros hacen observaciones puntuales, como las mencionadas por B6, que, sin decirlo, contribuyen a mejorar los trabajos.

Son escasos los profesores que revisan y de modo recíproco, de acuerdo con B11: “La mayoría no da una retroalimentación. No te dicen nada acerca de tu escrito, es un requisito a cumplir, pocos son los que te entregan trabajos corregidos y entablan un diálogo contigo”. El balance de B11 es aún más negativo porque percibe en “la mayoría” indiferencia hacia sus trabajos y en la escritura un mero “requisito”; “pocos” profesores comunican al alumno sus apreciaciones y escuchan sus dificultades por medio del diálogo.

Los estudiantes aprenden a desenvolverse y a relacionarse de diferentes maneras en la universidad. Ante ciertas prácticas de los maestros, A7 aprovechó cada pregunta para manifestar su inconformidad y reclamar la atención de los profesores. En contraste B11 parece actuar con cierta autonomía para realizar las diferentes tareas que se requieren para la producción de textos, de acuerdo con sus respuestas a las preguntas anteriores. También cuestionó la indiferencia de los maestros y las razones por las que piden los trabajos.

Diferencias más sutiles entre los profesores introdujo B3: “En mi experiencia en la UPN me han tocado maestros muy diversos, los que nunca leen lo que nos piden, los que lo revisan pero nunca nos hacen observaciones y de los que sí he aprendido es de los que sí leen y me hacen correcciones para mejorar”. Cada estudiante tiene su propia experiencia y de acuerdo con la de B3 los maestros, respecto a la revisión de los trabajos, se dividen en tres grupos.

Como muchos de sus compañeros sino es que como todos, B3 espera que los maestros informen sobre los resultados de la revisión, sobre los logros y dificultades de sus trabajos. Busca información, anotaciones, marcas, observaciones, críticas, sugerencias y en unos no encuentra nada, pero en otros sí. Confirmamos los planteamientos de B11: muchos no retroalimentan, unos porque no “leen” los trabajos, otros porque no “hacen observaciones”. “Pocos” corrigen y responden a las expectativas, ellos contribuyen al aprendizaje.

Es posible que B7 también tenga interés en conocer observaciones, correcciones y sugerencias surgidas de la revisión, sin embargo no puede inferir cómo revisan los maestros, porque expresó: “No lo sé, por lo regular sólo me llegan a corregir faltas de ortografía y me asignan una calificación”. Suponemos que se refiere a los trabajos finales que, en efecto, los maestros devuelven, en ocasiones, con correcciones ortográficas y una calificación, pero sin ninguna observación sobre la escritura ni acerca de los criterios de evaluación.

La frustración es doble. Primero porque el interés por conocer las propias dificultades, las observaciones, sugerencias y valoraciones de los maestros, más allá de señalar las dificultades ortográficas,

no tienen respuesta, como informó B11, “no te dicen nada”; y, segundo, porque al asignar una calificación cancelan las posibilidades de réplica. La calificación es inapelable, y el estudiante pierde la oportunidad de aprender a corregir, de mejorar su trabajo y de responder así tanto a las expectativas del maestro como a las suyas.

Entre los profesores que no leen los trabajos y los que aportan observaciones y explicaciones para mejorarlos, están los que hacen algunas correcciones superficiales y califican, los que leen, pero no hacen ningún comentario y los que no ofrecen ninguna ayuda. Al respecto A10 expresó: “No lo sé no he tenido observaciones que me ayuden”. Tampoco A10 sabe cómo revisan los maestros. Le devuelven los trabajos con o sin observaciones, no aclaró, pero el caso es que no ha contado con las que le auxilien a corregirlos y mejorarlos.

Con observaciones útiles que informen sobre las dificultades y aciertos; con propuestas acerca de cómo solucionar ciertos problemas y el reconocimiento del trabajo realizado podemos intentar el aprendizaje y puesta en práctica de soluciones, interesarnos y empeñarnos en mejorar los trabajos. En ausencia de estas colaboraciones de los maestros a partir de la revisión y evaluación de los trabajos, ganan presencia el sentimiento de frustración de los alumnos y el desinterés en renovar el esfuerzo realizado.

Revisión, evaluación y aprovechamiento

Revisión y evaluación de acuerdo con las peticiones

En las respuestas anteriores los estudiantes omitieron referencias acerca de los criterios que utilizan los docentes para revisar los trabajos y A10 y B7 expresaron “no lo sé” en relación con la manera como los revisan y evalúan. Una aclaración respecto a los criterios la proporcionó A3, quien respondió: “Se basan en lo que piden y concordancia del texto”.

Al principio del proceso de producción de los trabajos, los maestros orientan acerca de cómo realizarlos y de cuáles características deben contener. Al final revisan y evalúan, sin que haya alguna fase

o tareas de enseñanza intermedias. Si son congruentes con sus peticiones, mantienen los criterios y la revisión consiste en analizar si el texto concuerda con las características solicitadas; es decir para revisar “se basan en lo que piden”.

Los docentes proporcionan un título que indica la tarea: analizar, valorar, sintetizar, comentar, argumentar, comparar críticamente, entre otras muchas opciones a desarrollar en un trabajo. Establecen ciertas características tanto en relación con el contenido, conceptos, enfoques, informaciones sobre los que recae la acción del título, como respecto a los aspectos formales: estructura, coherencia, “concordancia” entre las partes, propiedad del lenguaje, corrección ortográfica.

Desde el comienzo A15 intenta seguir los criterios, de acuerdo con su respuesta a la pregunta 8, sin lograrlo del todo; explicó: “Como ya había mencionado es muy subjetivo pues tenemos de desventaja que los textos nos los piden al final del semestre como para acreditar la materia y a la hora de devolver los trabajos, aunque tienen sugerencias y correcciones ya no se cuenta con tiempo para una segunda revisión y por lo tanto se queda en el proceso”.

Ya en relación con la pregunta 4, A15 había cuestionado el carácter subjetivo de los criterios de evaluación. En la respuesta anterior, critica también que los trabajos sean finales, en el sentido de que son determinantes para la acreditación y en el de la imposibilidad de corregirlos “para una segunda revisión”. El proceso de redacción queda truncado por el obstáculo del tiempo que impide aprovechar las “sugerencias y correcciones” para mejorar los textos.

El fin del semestre fijado por la administración escolar y la falta de previsión de los maestros para dar tiempo al aprendizaje de tareas de revisión y corrección, marcan el final del proceso; las “sugerencias y correcciones”, son inoperantes, el tiempo terminó.

La opinión acerca de que los maestros revisan con base en sus propios criterios y sólo para la acreditación, prevalece en la respuesta de B2: “Pues sólo revisan que cumpla con lo que ellos pidieron en cuestión de metodología y contenidos; y algunos pocos ponen observaciones o sugerencias, por lo general únicamente te ponen la calificación y ya”.

Con alguna variante, el procedimiento se repite: la revisión consiste en comparar el trabajo final con un modelo ideal; se valoran las desviaciones y la importancia de las diferencias y las semejanzas; se decide la calificación ponderado el producto. El procedimiento de revisión y evaluación termina; el proceso de redacción también, aunque “algunos pocos” docentes formulen “observaciones o sugerencias”.

Una razón importante para que los estudiantes escriban radica en que los maestros revisan sus trabajos y asignan calificaciones: no para adquirir experiencia como escritores de textos académicos ni para aprender estrategias de escritura. Los maestros no tienen propósitos de enseñanza en relación con la escritura y por eso si ofrecen correcciones, observaciones y sugerencias no esperan que los alumnos las atiendan ni piensan que hacen una contribución a la formación de sus alumnos en este ámbito.

La revisión, los criterios personales y el rescate de la ayuda

No obstante que los maestros revisen y evalúen los trabajos sin la intención de contribuir al aprendizaje, A21 reconoció la ayuda; planteó: “Lo esencial es que contenga todo lo que ellos pidieron y por supuesto que tenga una buena presentación. Lo evalúan de tal manera que este sea claro hablando de un tema cualquiera sin divagar en cosas que no tengan nada que ver. Y a mí me ayuda mucho las anotaciones que hacen ya que en base a eso puedo corregirlo y darme cuenta de que no tengo muy en claro ciertos aspectos”.

Los maestros, en particular los de educación básica y media, insisten en la “buena presentación” y de ella dependen, en parte, la evaluación de los trabajos. No importa si los textos de los alumnos sean más producto del plagio de fuentes como internet, que producciones originales. Si la presentación satisface dudosos criterios estéticos es suficiente para que el trabajo merezca la aprobación.

A A21 algún maestro de la universidad le habrá pedido cuidar la “presentación” y si no, tal vez recuerda sus experiencias no tan lejanas en los niveles educativos anteriores y sabe que de esa manera puede influir con cierta fuerza en sus apreciaciones. Además, aun-

que “lo esencial es que *el trabajo* contenga” las que ellos “pidieron”, le señalan los rodeos o divagaciones y, en general, sus observaciones le han ayudado a conocer “los aspectos” que no tiene “muy en claro”.

Los maestros corrigen y sugieren, porque encuentran dificultades mientras leen y, de paso, para llamar la atención de los alumnos sobre ellas, pero A21 aprovecha “las anotaciones”. Como A21, B9 estima las aportaciones de la revisión cuando las hay, aunque duda de la lectura y de la evaluación de los docentes; expuso: “Pues supuestamente los leen y los evalúan de acuerdo a los lineamientos establecidos para realizar el trabajo, y si me ponen observaciones mucho mejor porque sí las tomo en cuenta para posteriores trabajos”.

B9 no sabe con precisión si los maestros revisan los trabajos, pues duda que los lean, y sólo supone que evalúan “de acuerdo con los lineamientos establecidos”. Como en las respuestas anteriores, las observaciones, si algún maestro las plantea, no son para favorecer el aprendizaje de la escritura, sin embargo B9 las aprecia por su utilidad para escribir después mejores “trabajos”.

Ya no depende de los maestros si los alumnos dan importancia a la revisión y aprovechan la “anotaciones” y las “observaciones” para corregir los trabajos y aprender a escribir mejor los “posteriores”. Aunque B8 no aclaró si se refería a los maestros o a las observaciones y sugerencias, suponemos que a las segundas en términos de la pregunta; consideró: “Los revisan según sus gustos y criterios y sí me ayudan a corregir posteriores”.

“Según sus gustos y criterios” puede significar según *sus caprichos* y “criterios” *subjetivos y parciales*, como sugieren las respuestas de A15 que cuestionan el modo arbitrario como los maestros cambian los criterios que primero establecen al revisar y evaluar los trabajos. La frase asimismo se puede interpretar como “según sus gustos y criterios” *académicos*, pero mientras no los comunican al alumno y no tienen ese sustento son *subjetivos*. Carecen de validez objetiva, porque los alumnos los ignoran y los docentes no explican el sustento académico.

Los estudiantes tienen dos opciones: aceptar o resistir la manera como los maestros revisan y evalúan los trabajos ya sea que lo hagan de

acuerdo con “los lineamientos establecidos” o “según sus *propios gustos*”, porque al parecer no tienen la intención de hacer alguna aportación.

Los maestros deciden cómo revisar y evaluar. Si incorporan o no observaciones y sugerencias o nada más anotan una calificación. Los procedimientos no están a discusión, ellos los realizan con base en sus muy personales criterios. No obstante los estudiantes valoran y rescatan la ayuda.

La revisión, un procedimiento provechoso

Cuando los maestros hacen observaciones, los alumnos las captan y aprecian como una ayuda para corregir los trabajos, o para aprender a redactar los siguientes, no obstante que desconozcan los criterios de revisión y evaluación en tanto los docentes no los expliquen con claridad, como opinó A8: “Al revisar y evaluar los trabajos, los maestros no son muy explícitos, pero sí me han ayudado sus observaciones para corregirlas o mejorarlas”. Los maestros no dicen con precisión cómo revisan y evalúan, pero A8 reconoce en “sus observaciones” una ayuda *no* “para corregirlas o mejorarlas” *sino para corregir y mejorar sus escritos*.

Aunque no sea explícita la forma como los maestros revisan y evalúan; no obstante que empleen criterios subjetivos, A12 dio cuenta del procedimiento; explicó: “Normalmente el 50% de la calificación cae sobre los trabajos escritos pero estos son repartidos a lo largo del periodo, los profesores los corrigen y ponen observaciones, así para que el trabajo final ya esté mejor redactado”.

La contradicción entre A15 y A12, suponemos, radica en la generalización de sus opiniones. Cada uno se refiere a ciertos maestros en particular, pero sus planteamientos involucran a todos. Revisan y evalúan de diferentes maneras: unos los hacen de modo “muy subjetivo”; otros emplean un procedimiento conocido por los alumnos y que da oportunidad tanto para corregir y mejorar los trabajos como la calificación. Un procedimiento similar descubrió B18: “Los leen, hacen observaciones y te los dan para que los corrijas. Después leen lo ya corregido y otorgan una calificación”.

Las concepciones de los docentes difieren en varios sentidos, pero también guardan semejanzas en otros. Unos centran la atención en asignar calificaciones a partir de la revisión y corrección de los trabajos; otros formulan algunas observaciones que los estudiantes estiman como una ayuda para mejorar los trabajos.

Los maestros a los que se refirieron A12 y B18 establecen un procedimiento para trabajar a lo largo del semestre con sus alumnos: “leen” o revisan, “corrigen”, hacen observaciones y regresan los trabajos. Los alumnos enmiendan el texto y producen avances que entregan a los profesores; el ciclo se repite, o bien tiene un principio y un final únicos. Hacia el término del semestre los docentes revisan y califican “lo ya corregido”, tal vez hasta una nueva versión, trabajos finales mejor redactados.

La revisión y las correcciones “a lo largo del periodo”, según A12 aportan a la calidad de los trabajos y “el 50% de la calificación”. B18 sólo citó un procedimiento y unas aportaciones semejantes. A una variante de este intercambio de borradores y avances entre maestro y alumnos, se refirió B1: “Revisan adelantos y en cada apartado o párrafo van haciendo observaciones dejando lo que sirve y lo que no por enriquecer el trabajo, forman asesorías para brindar una mejor formación”.

El procedimiento está dirigido a mostrar con detalle las dificultades y los aciertos para “enriquecer el trabajo” y promover nuevos “adelantos”. Los maestros, al menos los que tenía B1 en mente a la hora de responder la pregunta, además, asesoran, para mejorar los trabajos y, más importante aún, la “formación” de sus alumnos en los asuntos de la escritura académica.

La labor es lenta y minuciosa. No bastan observaciones o apreciaciones generales, se requiere precisar dónde se encuentra y cuál es la falla específica, para que el estudiante la reconozca y elabore la solución adecuada. Sobre la manera como los maestros revisan, A18 expresó: “Los revisan detenidamente y dando un cierto tiempo para poder registrar los errores y darnos sugerencias o alternativas”.

Se necesita tiempo para revisar el sentido de cada apartado, cada párrafo y hasta de cada frase y averiguar por qué un alumno utilizó

ciertas palabras y no otras y organizó los argumentos de determinada manera; cuáles son las insuficiencias conceptuales y los planteamientos contradictorios, y para indagar qué quería expresar y cómo las faltas de ortografía tergiversaron sus ideas, entre otras cuestiones. También los alumnos requieren tiempo para “registrar, o *asimilar*, los errores” y las “sugerencias”; así como para incorporar las “alternativas”.

Los maestros toman y dan “tiempo”, “revisan adelantos”, interactúan “a lo largo” del semestre, para que los alumnos tengan oportunidad de aprender a escribir por medio de un procedimiento basado en la revisión que consiste en el intercambio cíclico de borradores y avances del alumno al maestro y de observaciones, correcciones y sugerencias (incluso asesorías) del profesor al alumno.

El tiempo que los maestros dedican a la revisión y el que dan para “registrar los errores”, corregir y crear avances varía, del mismo modo que el carácter de las observaciones, sugerencias o alternativas y la manera de interactuar con los alumnos. B17 aludió a un grupo particular de maestros cuya revisión explicó de la siguiente manera: “Pues algunos maestros que han revisado mis trabajos, dentro del mismo texto corrigen o mejor dicho marcan mis errores y ahí mismo me sugieren cómo debo hacerlo”.

El procedimiento no conlleva un intercambio de avances y revisiones; tampoco un tiempo para la revisión y otro para la reelaboración del texto. La revisión se caracteriza por señalar errores y dar sugerencias, pero el proceso se interrumpe, porque no tienen cabida los intercambios. B17 ni siquiera menciona que la revisión le ayuda. No obstante, cuenta con observaciones, correcciones y sugerencias puntuales “dentro del mismo texto” que, creemos, aprovecha para mejorar los trabajos.

La respuesta de B13 tiene un sentido semejante: “Los profesores leen los trabajos y ponen anotaciones en ellos y en base a eso procuro corregir los errores que pude haber tenido para que en posteriores trabajos no cometa los mismos errores”. El procedimiento es sencillo, pero efectivo y diferencia la revisión que contribuye al aprendizaje de la escritura, de la que se utiliza para otros fines.

Para que la revisión sea provechosa, los maestros necesitan marcar “errores”, poner “anotaciones”; informar de varias maneras al alumno sobre sus dificultades para que aprenda a superarlas y elabore mejores trabajos. Los comentarios generales y las quejas acerca de las deficiencias del grupo en relación con los trabajos solicitados no informan a cada alumno sobre su desempeño particular ni puede aprovecharlos para aprender a escribir.

Pero ya sea que el maestro exprese observaciones generales y abstractas o puntuales y personalizadas, A2 con una respuesta lacónica reconoció las aportaciones de la revisión, aunque éstas no sean precisamente para “mejorar” sino para *evitar* los “errores”; manifestó: “Sus observaciones me ayudan a mejorar en mis errores”.

De las observaciones ortográficas a las revisiones exhaustivas

De acuerdo con los términos de la pregunta, los estudiantes respondieron en diversos sentidos: aludieron a uno o los dos términos de la primera parte, la revisión y la evaluación; se refirieron nada más a las observaciones y a las sugerencias, en general, y combinaron de diversas maneras estos cuatro términos o sus acepciones.

Las respuestas siguientes se caracterizan por especificar en qué se centra la revisión, las correcciones, las observaciones y, en ocasiones, la evaluación. Algunas mencionan también ciertas aportaciones. En primer lugar analizamos las respuestas que aluden a componentes gramaticales; después a las que incluyen el asunto del contenido y, finalmente, las que se refieren a una variedad amplia de objetos revisados.

Ya vimos en varias respuestas a la pregunta 4, principalmente, que la ortografía es una preocupación de maestros y estudiantes. Desde que el maestro solicita los trabajos hasta la revisión, espera que sean escritos con buena ortografía. También plantea otros criterios y tiene otras expectativas, pero creemos que B15 destacó una práctica dominante: “Revisan la ortografía y esta me ayuda a mejorarla”.

La ortografía es importante para maestros y alumnos porque sirve para distinguir a quien ha aprendido a escribir “bien” del que, por las dificultades ortográficas, manifiesta carencias formativas, aunque para A13 esa importancia radica en una razón mucho más directa y concreta; explicó: “Leen cuidadosamente cada texto haciendo la corrección que sea necesaria y dependiendo del maestro una vez dando a conocer la corrección de dicha palabra si la vuelvo a poner mal bajan ya sea un punto o medio punto”.

La asesoría y la revisión, de acuerdo con las respuestas de A13 a la pregunta anterior y a ésta, se ciñen a buscar errores o faltas ortográficas. La ortografía es tan importante que algunos maestros, para revisar, se dedican a cazar y sancionar las dificultades de este orden; también porque está en el mismo plano que otros componentes del escrito cuando no es el único objeto de revisión. Como expresó A11: “La ortografía cuenta mucho y la claridad de la letra así como de las ideas”.

Según B15, la revisión le “ayuda” a mejorar la ortografía; de acuerdo con A13 reincidir en equivocaciones influye en la calificación, sin embargo las calificaciones de los trabajos dependen de varias cualidades y no sólo de la buena o mala ortografía. A11 considera que también cuentan la buena caligrafía y la “claridad” “de las ideas”. A17 señaló otro componente que revisan y corrigen los maestros, dijo: “Leen y corrigen mis faltas de ortografía e incoherencia de palabras”.

Respecto a la ortografía, las alusiones directas e indirectas son a las correcciones, a las sanciones, a su valor relativo en la evaluación. B15 mencionó cierta ayuda, pero en esencia como dijo A9, los maestros: “Se centran en la ortografía la mayoría y unos cuantos en la redacción del trabajo y lo que más me ayuda en mejorar mi ortografía”.

La idea de que la ortografía es objeto esencial de la revisión, evaluación y de la ayuda no cambia incluso cuando es citada en segundo lugar como en la respuesta de A14: “Observaciones en coherencia y ortografía, así puedo perfeccionarlo y darme cuenta de mis errores”. Las observaciones a la redacción y a la coherencia son

importantes para mejorar los trabajos, sin embargo las que no deben faltar son las dirigidas a la corrección de la ortografía.

Más que al contenido, la revisión, la evaluación o ambas están dirigidas a la corrección ortográfica y de la letra, porque aún muchos alumnos entregan, por los menos los borradores, textos manuscritos; a que el alumno corrija la *imprecisión* en el uso de las “palabras” y las dificultades de “coherencia”. Pareciera que mientras leen los profesores tropiezan con fallas y dificultades que obstaculizan la lectura y entonces reparan la ortografía, sugieren términos más apropiados y dan coherencia a las ideas confusas.

Como “la mayoría” de los maestros “se centran en la ortografía” y “unos cuantos en la redacción”, A9 ha utilizado la revisión para mejorar la primera pero no la ha podido capitalizar para potenciar la segunda. A diferencia de A9, A20 invirtió el orden de los asuntos: “Se centran en la forma de redacción y en la ortografía y pues eso me ayuda para cuando tenga que realizar otro trabajo”.

La ortografía es un componente específico de la escritura y del texto, mientras que la redacción incluye la ortografía y varios componentes más. Si los maestros se centran en la ortografía contribuyen a mejorar ese componente pero no los otros; en cambio si se centran en la redacción ayudan a mejorar la ortografía, la cohesión, la coherencia y la adecuación del texto, a aprender a redactar trabajos posteriores.

A16 mencionó dos asuntos específicos que son objeto de revisión de los maestros, también destacó las características y el valor de las aportaciones; explicó: “Lo leen y corrigen errores ortográficos y de estructura que daba en cada lectura y trabajo, sus sugerencias sirven mucho de apoyo porque así trato de mejorar mi trabajo, sus sugerencias llegan a ser muy explícitas y marcan los errores para que nos corrijamos”.

No sabemos qué tienen que ver los “errores” de redacción que corrigen los maestros con la “lectura”, sin embargo es claro que sus aportaciones surgen tanto de correcciones como de sugerencias puntuales que al parecer son sobre diversos asuntos y no sólo relacionadas con la ortografía y la estructura, de manera que ayudan “mucho” a que A16 intente “mejorar” su “trabajo”, y, con seguridad a aprender.

En todas las respuestas de este grupo la corrección ortográfica es una constante. La revisión, de acuerdo con algunas respuestas, se reduce a corregir la ortografía; sin embargo, los maestros, junto con la ortografía, también corrigen muy diversos componentes, como la caligrafía, el léxico, la coherencia y la estructura, en pocas palabras asimismo “se centran” en la “redacción”. Las opiniones difieren porque de la misma manera son heterogéneas las experiencias e interpretaciones de los estudiantes.

La redacción: el contenido y la forma

El contenido, un asunto importante

Las observaciones y sugerencias sobre la ortografía y otros asuntos relacionados con la redacción, como la cohesión y la coherencia, están encaminadas a que los alumnos escriban mejor los trabajos, de manera que a los maestros también les sea más fácil la lectura y la revisión. Algunos estudiantes aprovechan cualquier clase de corrección para aprender, además, a solucionar esas dificultades, mientras que ciertos maestros dirigen la revisión a favorecer el aprendizaje de la redacción.

Como señaló A20, los maestros “se centran en la forma de redacción”, pero en las respuestas no hemos encontrado referencias al contenido, alusiones a correcciones y aportaciones relacionadas con el significado global del texto, la importancia y la originalidad de las ideas o la validez de los argumentos. Un texto bien redactado se puede leer con facilidad aunque carezca de fundamentos académicos, sin embargo las observaciones y las sugerencias pueden dirigirse al contenido para mejorar los trabajos también en ese sentido.

Los trabajos siempre son sobre un tema acerca del cual se desarrollan ciertos contenidos, ideas, argumentos; se aportan pruebas e información; se incluyen descripciones y explicaciones. Aunque los maestros se “centren en la forma de redacción”, es muy probable que también revisen el contenido porque su propósito es que sus alumnos aprendan ciertos contenidos disciplinarios e incluso a escribir sobre determinados temas. El contenido también es prioritario; según A19:

“Los profesores considero toman más en cuenta el contenido y sus comentarios van hacia el contenido que le faltó o estuvo de más”.

De acuerdo con su respuesta a la pregunta anterior, una de las dificultades de A19 es “saber” de qué “hablar”, es decir definir el tema y el contenido. Una vez que termina y entrega sus trabajos, “los profesores” hacen observaciones también respecto al “contenido”, a las insuficiencias y los planteamientos accesorios. Asimismo B16 consideró que los maestros: “Se fijan mucho en el contenido de los trabajos y sus sugerencias ayudan a aplicarlas dentro de los siguientes trabajos”.

En la respuesta de A5 encontramos referencias tanto a asuntos formales como de contenido; manifestó: “Algunos evalúan la escritura y la ortografía y te corrigen los errores y hacen resaltar subrayando y anotando observaciones que falta información o quizá está de más etc.”.

Como A11, A5 se refiere a la escritura definida como “la claridad de la letra” o caligrafía, asociada también a la ortografía, o bien la citó en el sentido que A9 y A20 utilizaron la palabra “redacción”, pero ya sea en un sentido u otro, por una parte está la evaluación de aspectos formales y, por la otra, las llamadas de atención y las “observaciones” sobre el contenido, sobre la carencia de “información” importante y la inclusión de la superflua o inapropiada, si interpretamos con propiedad el “etc.”.

La información es contenido y son las ideas, como lo mencionó A6 al responder: “La coherencia, marcan las ideas que creen que no entran en alguna parte del texto, y dan sugerencias o fuentes las cuales nos pueden ayudar”. Los maestros “toman más en cuenta el contenido”, “se fijan mucho” en él; “evalúan” la escritura y la ortografía y resaltan la “falta” de “contenido” o “información”; los contenidos o la “información” que están de “más”, “las ideas” que no encajan.

Además evalúan la escritura y la ortografía; revisan la coherencia; aportan sugerencias y *recomiendan* “fuentes” de información. Tan importante la coherencia como el contenido, porque las ideas no se entienden si no están escritas de manera coherente. Los contenidos no se expresan ni transmiten sin la redacción, y tampoco existe la

redacción sin contenidos. La misma escritura es una forma superior de pensamiento involucrada en la construcción de conocimientos, en la generación de contenidos y no sólo en la expresión.

Acerca de esta relación B4, de un modo un tanto confuso, dijo: “Los profesores al revisar el documento en cuestión, ponen énfasis en que el contenido abarque los temas que se pretenden analizar, cuidando que la línea de redacción sea fluida y congruente en relación al tema que se está trabajando y en cuanto a la evaluación esta se va dando de acuerdo a la apropiación que hagamos en nosotros del tema, por lo que gracias a sus observaciones he tenido la oportunidad de darme cuenta que aún tengo fallas en mi redacción, así como en lo que se refiere a la exposición oral de los temas a tratar y que he podido corregir gradualmente”.

Los profesores dan importancia al contenido. Cuidan, revisan que la “redacción” sea “fluida” y *coherente* y *la información* “congruente” con el “tema”. La evaluación recae en los conocimientos adquiridos, y por las “observaciones”, B4 reconoce sus “fallas” para expresar por escrito sus conocimientos sobre un “tema”. Necesita no sólo comprender las materias, sino además demostrar, por medio de la redacción, y *la expresión* “oral” que, en realidad, las comprende, por eso tiene que corregirse “gradualmente” y aprender a escribir y a hablar con propiedad.

La búsqueda del equilibrio entre contenido y forma

Sin mencionar las palabras “contenido” ni “redacción”, B14 citó componentes relacionados con estas dos dimensiones de los trabajos; enlistó: “Coherencia, rigor discursivo, análisis, desarrollo, conclusión y bibliografía”. La redacción de un texto involucra organizar ideas, desarrollar un estilo discursivo, crear prosas de base y tener conocimiento del tema y del lenguaje, entre otros recursos, para concretar el contenido. Los maestros, según B14 revisan componentes que tienen que ver con estas cuestiones.

Desde el séptimo semestre los estudiantes empiezan la escritura del trabajo de titulación y el asesor de ese trabajo, tesis o tesina, por

lo general, revisa elementos de redacción de diversos órdenes. Puede ser que B14 pensara en el texto que escribe para titularse, aunque en ese semestre también se escriben otras clases de texto, como planteó B12: “Los trabajos son entregados al docente, depende del trabajo y la extensión de los mismos, nos son entregados algunas veces con anotaciones sobre la coherencia, acentuación, signos de puntuación, ortografía y algunos cuestionamientos sobre alguna idea mal fundamentada”.

En función de la clase de texto solicitada, las correcciones llegan a abarcar tanto cuestiones de forma como de contenido. No obstante, aún en una clase de texto derivada de la lectura las observaciones se centran en el contenido; en opinión de B5: “Primero entregamos los resúmenes, él o ella los revisa y en la siguiente clase nos los entrega con algunas anotaciones que corrigen nuestro texto; por ejemplo: ¿Cuál es tu opinión? O te falta sintetizar más a fondo lo que el autor expone en este capítulo”.

Más que a un trabajo final o con fines de titulación, B5 se refirió a una clase de escritos solicitada por los maestros con frecuencia durante el semestre y que los alumnos escriben en relación con los textos que leen. Los resúmenes pueden ser del “capítulo” de un libro, y los docentes además de revisar que cumplan con ciertas características formales, hacen preguntas y señalamientos relacionados con el contenido.

Sobre el contenido y la forma, asimismo son las observaciones que los maestros hacen a B10: “Pues revisan los signos de puntuación, la estructura del escrito, el desarrollo de las ideas, la congruencia y la consistencia, las observaciones las tomo en cuenta por si te piden un nuevo trabajo”. A diferencia de sus compañeros, B10 señaló que aprovecha “las observaciones” “por si le piden un nuevo trabajo”.

Los profesores procuran un equilibrio en la revisión y se preocupan tanto por los elementos formales como por los relacionados con el contenido. Revisan y hacen observaciones en torno a “la coherencia”, a “la ortografía”, a “los signos de puntuación”, a “la estructura” y la inclusión apropiada de apartados del trabajo como “la bibliografía”.

Además atienden con un cuidado semejante a las dificultades de los alumnos relativas al contenido, y al revisar señalan la falta de “rigor discursivo” y de “desarrollo de las ideas”, “alguna idea mal fundamentada” y la ausencia de opiniones o “conclusiones” personales. Revisan y hacen observaciones respecto a la “consistencia” conceptual de los argumentos, a la solidez académica de los planteamientos y a la congruencia en el desarrollo de las explicaciones.

Las opiniones son diferentes sin distinción del semestre y la licenciatura que los estudiantes cursan y, sin embargo, las semejanzas también son patentes tanto entre compañeros de las mismas clases como de distintos grupos. Algunos cuestionan la indiferencia de los profesores para revisar e informar a los alumnos sobre las limitaciones y aciertos de los trabajos; otros denuncian el carácter superficial y subjetivo de las revisiones y de la evaluación.

Generalizan y particularizan en relación con los maestros. Reconocen la ayuda respecto a la lectura; aprovechan la revisión tanto para mejorar los trabajos como para aprender a escribirlos; mencionan diferentes objetos gramaticales de revisión, aunque un denominador común en una buena porción de respuestas es la ortografía. Inferimos cierto énfasis de algunos maestros en el contenido, no obstante que en otros suponemos una preocupación por revisar el vínculo entre contenido y forma en la redacción de los trabajos.

Las prácticas de revisión y evaluación de los docentes son heterogéneas. Sus aportaciones también. Los alumnos interpretan y valoran las prácticas de los docentes de modo distinto, no obstante las semejanzas, además porque se relacionan de modo diferente con sus maestros, y tienen experiencias y antecedentes formativos diferentes respecto a la escritura.

V. LA ESCRITURA: RELACIONES AFECTIVAS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

[...] La escritura procura la posibilidad de la libertad al ser comunicación, intercambio, posibilidad de escapar al orden patriarcal, matrimonial o familiar.

Roger Chartier

Muy pocos [...] escribían en su vida adulta [...]. Todos tenían historias personales que no sólo los hacían sentir inadecuados como escritores, sino que también les impedían elegir la escritura como medio importante de pensamiento y expresión.

Donald H. Graves

ESCRIBIR: ENTRE LA NECESIDAD ACADÉMICA Y EL GUSTO PERSONAL

Para progresar en los estudios universitarios y aún para sobrevivir en la universidad sin pena ni gloria, los estudiantes necesitan escribir textos para aprender sobre las asignaturas y trabajos aca-

démicos para aprender a expresar por escrito y generar conocimientos disciplinarios.

También contribuye a la formación de los estudiantes como escritores, la escritura de textos personales, como los diarios, y literarios, como los cuentos. Escribir textos de estas clases ayuda a reafirmar sus capacidades para utilizar el lenguaje de acuerdo con sus propias intenciones comunicativas; a descubrir gustos e intereses que satisfacen gracias a la composición; y a desarrollar competencias útiles incluso para la producción de textos académicos.

Indagamos sobre las formas de relación que los estudiantes establecen con la escritura de diferentes clases de texto, por medio de la siguiente pregunta planteada a los de segundo y octavo semestres: *Pregunta 11. ¿Qué tan necesario o agradable es para ti escribir textos académicos, literarios, personales o de alguna otra clase?*

Con este mismo sentido, a los de séptimo les pedimos: *Explica si te gusta escribir o sientes la necesidad de expresarte por escrito en relación con las asignaturas que cursas. Consideras que se puede disfrutar de la escritura de diferentes clases de texto.*

La escritura académica, un asunto con matices afectivos

Como en relación con la lectura, desde los primeros semestres los estudiantes necesitan reconocer la importancia de escribir para los estudios universitarios, y aprender y aprobar las asignaturas para la formación. B3, como estudiante de octavo, reconoció la necesidad de escribir y, además, con aptitud: “Pienso que es necesario porque ya sea en la vida cotidiana como en el proceso de formación profesional siempre tenemos que escribir algo y qué mejor que hacerlo bien”.

Si escribir es una condición ineludible para desenvolverse en la “vida cotidiana” y de la “formación profesional”, habrá que redactar textos de diversas clases lo mejor posible, es decir preocuparse por aprender y desarrollar competencias para la escritura que nos permitan participar con plenitud en esos ámbitos.

No obstante que la consigna se refería a la expresión escrita en relación con las asignaturas, C7, estudiante de séptimo semestre, aludió a la formación y labor del pedagogo; expresó: “Yo siento más la necesidad de poder elaborar escritos porque en la carrera, el desarrollar la habilidad de la escritura es una de las herramientas más importantes del pedagogo; y el pedagogo que no sepa desarrollar un buen escrito se puede decir que es incompetente e ineficiente. Por eso me interesa desarrollar a la perfección esa habilidad”.

Según C7, la escritura es una “necesidad” en la formación del pedagogo competente, de ahí su interés por “desarrollar a la perfección esa habilidad”. Hacia el séptimo semestre, C7 valora la importancia de escribir en “la carrera” para la formación y el ejercicio laboral de pedagogo. B12, estudiante de octavo, además apreció la necesidad de la práctica de la escritura para continuar los estudios; manifestó: “En esta carrera es necesario escribir textos académicos ya que el hacerlos te permitirá obtener experiencia para el momento en que te integres al ámbito laboral y sobre todo para las personas que tenemos el interés de seguir con nuestros estudios ya que tendrás que realizar escritos de diversa índole”.

A través del currículum, los estudiantes necesitan escribir textos académicos para poseer competencia profesional y contar con experiencias como escritor, porque, informa B12, “tendrás que realizar escritos de diversa índole”. A5 también reconoció la necesidad de la escritura, pero por otras razones; explicó: “Para mí es agradable, sé que me falta mucho para mejorar mis escritos, pero practicando los académicos es muy necesario, espero que con la ayuda de mis profesores y el agrado por escribir cosas personales mejore en todos los aspectos”.

C7 y B12 estudiaban los últimos semestres y veían próximo el tiempo de ingresar al campo laboral o cursar estudios tal vez de posgrado. A5, estudiante de segundo, reconoce sus limitaciones, la necesidad de practicar la escritura académica y la posibilidad de conjugar con provecho el auxilio de los “profesores” con su “agrado por escribir cosas personales” y así desarrollar competencias para la producción de textos académicos.

No hay exclusión. La escritura es una necesidad y una práctica que se realiza con interés y gusto aún si consiste en escribir textos académicos. La disposición de A5 se hace patente por el agrado que experimenta al escribir y por la confianza que deposita en mejorar en “todos los aspectos”, a lo largo de la licenciatura, gracias a sus maestros y a su propio interés. Como estudiante de reciente ingreso sus expectativas parecen concentrarse en la carrera; sin excluir otros ámbitos.

B14 expresó la relación entre agrado y necesidad con un viso diferente: “Es muy agradable y necesario siempre y cuando haya entendido el tema estudiado, se vuelve necesario para tener herramientas para poder comprender y poner en práctica lo aprendido”. Las razones son del todo académicas: es “agradable y necesario” escribir sobre un “tema” que comprendemos. Durante los estudios, la escritura adquiere además carácter de herramienta necesaria para “comprender” y expresar “lo aprendido”.

Una vez que escribimos para entender, podemos escribir por gusto y necesidad. La escritura expresa el aprendizaje y es una fuente de aprendizaje sobre las propias capacidades, o como planteó B13: “En cierta medida es necesario y también es agradable, necesario para seguir desarrollando la argumentación y agradable porque así me doy cuenta de cómo he ido evolucionando”.

La escritura es necesaria para comprender un tema y aprender a argumentar; también es una práctica disfrutable porque nos permite reconocer con agrado nuestros propios avances académicos.

Escribir con gusto académico

Los estudiantes, de modo objetivo, necesitan escribir para responder a las demandas de los maestros y aprobar las materias. Escriben con fines prácticos y para cumplir exigencias ajenas; también por necesidades formativas e intereses académicos propios. La necesidad de escribir textos académicos para cumplir con las peticiones

de los docentes es incluso asimilada como propia y transformada en un gusto personal. Al respecto C11 afirmó: “Sí me gusta escribir, sobre las materias que curso puesto que es una manera de manifestar o expresar lo que pienso y he aprendido”.

El fin es académico y, al mismo tiempo, personal. Responde a las solicitudes de los maestros y, a la vez, disfruta al “expresar” sus pensamientos y lo que ha “aprendido”. La primera parte de la consigna planteada a los estudiantes de séptimo semestre se refería a la expresión escrita “en relación con las asignaturas” y la respuesta de C11 fue en esos términos.

Sin embargo, la respuesta de C12, su compañero de grupo, aportó más información al respecto; explicó: “Más que un gusto lo considero una costumbre al anotar ideas principales de las distintas sesiones de las asignaturas. Sí porque he notado que se amplía nuestro vocabulario oral y escrito, y porque me gusta leer mis trabajos al haberlos concluido, así capto si hubiese podido mejorar en algo”.

La formación, en particular la universitaria, las relaciones pedagógicas vividas con diversos docentes, las experiencias de escritura de múltiples trabajos contribuyen a la adquisición de conocimientos sobre las disciplinas de estudio, al desarrollo de intereses y gustos académicos; asimismo a la formación de hábitos. “Más que un gusto”, escribir en relación con las asignaturas, para C12 es “una costumbre”, una disposición intelectual, afectiva y de la conducta.

De manera habitual, durante las *clases* siente la necesidad de *aprender* las “ideas principales” sobre las materias que ahí se exponen y acostumbra escribirlas. Mencionó los “trabajos” a los cuales les da un uso personal y académico; se escriben, por lo general, para los maestros, sin embargo C12 disfruta de la escritura porque “ha notado” los beneficios en su propio “vocabulario” y porque, al leerlos, capta sus progresos.

Al leer C12 reconoce y reafirma afectiva e intelectualmente sus logros, porque en los trabajos terminados identifica los conocimientos adquiridos de las asignaturas y evidencias del mejoramiento de “algo”, quizá respecto a sus competencias para escribir.

En términos más precisos expresó B16: “Pues agradable porque comprendes la redacción de un texto aparte repasas o revisas un tema visto en clase”.

Tanto la escritura de trabajos para entregar al maestro como los textos de uso personal relacionada con los contenidos académicos origina aportaciones cognitivas y afectivas. La misma práctica de la redacción contribuye a la comprensión del proceso de escritura y a disfrutar de ese logro. Después de todo, aprender a escribir y si, nos dice B16, “comprendes la redacción” son posibles las otras aportaciones.

Diferentes razones para escribir textos académicos y personales

Ya en las respuestas a la pregunta 6 veíamos los usos que los estudiantes dan a los trabajos y razones que tienen para escribir. En aquella pregunta nos referíamos en particular al “uso” de “los trabajos” y al “para qué” de su escritura, y estaba dirigida a los estudiantes de segundo y octavo semestre. En cuanto a la consigna a los de séptimo, pedíamos las “razones” para elaborar, de modo específico, “los trabajos que piden los maestros”.

No obstante las diferencias, sin distinción de semestre, varios estudiantes interpretaron que nos referíamos a “los trabajos que piden los maestros”, o bien a los textos académicos que escriben. En las respuestas siguientes aportan informaciones que amplían nuestra comprensión de los usos que dan a los textos y del porqué los escriben, como consecuencia de sus consideraciones para responder en los términos de esta pregunta y la consigna correspondiente.

Algunos estudiantes se refieren a los textos académicos, solicitados o no por los profesores; también a otras clases de texto y a ciertos contrastes, entre los trabajos académicos escritos por necesidad y otra clase de textos que escriben con agrado o gusto. Esta divergencia la expresó A18 al responder: “Es necesario para cumplir con los trabajos de evaluación pero es agradable también cuando realizo poemas o algo así por el estilo, porque te hacen reflexionar”.

A A18 le es “agradable” la escritura de “poemas o algo por el estilo”, textos literarios, pues, nos informa, “te hacen reflexionar”; en cambio escribe “los trabajos” por la necesidad de “cumplir” y obtener una calificación, en tanto son objeto de “evaluación”. De manera paradójica, mientras la escritura de textos no académicos “es agradable” y propicia la reflexión, escribir “trabajos” académicos “es necesario para cumplir”.

El carácter de la escritura es diferente, según sea realizada por razones académicas o por motivos personales. De modo similar a A18, A9 estableció la siguiente diferencia: “Necesario lo considero en cuanto a lo académico para poder recibir una calificación agradable, cuando es personal me motiva, me llena escribir lo que siento”. La escritura académica nada más es gratificante por la “calificación” que posibilita; la personal incentiva y colma afectivamente a A9.

Las respuestas de A18 y A9 ponen de relieve la oposición entre la escritura académica y la personal, porque la primera se realiza “para cumplir” y obtener “una calificación”, en tanto que la segunda surge de la iniciativa propia para satisfacer intereses afectivos. Sin embargo, la escritura académica también se realiza por razones formativas, aunque no sea más agradable que escribir otra clase de textos.

Sobre las distintas aportaciones de la escritura académica y no académica, A21, con algunas repeticiones, consideró: “Necesario en el sentido de que me sirve a mí para poder cultivarme más en diversos temas tal vez no me especialice en todos pero por lo menos tengo una base es decir una noción. Por otro lado me es más agradable cuando escribo cosas que me agradan y que las hago en el momento que sea al momento de sentir alguna inspiración es el momento en que realmente puedo escribir todo lo que se me ocurra desde algo real hasta algo imaginario”.

Por un lado, necesitamos escribir *textos académicos* para cultivarnos y contar con ciertos conocimientos básicos sobre “diversos temas”. El propósito es formativo y lo logramos si aprendemos a escribir textos con base en criterios académicos, con independencia de que escribamos por gusto. “Por otro lado” “es más agradable”

escribir sin restricciones escolares, como el tiempo; más gratificante cuando se siente el impulso interno de “alguna inspiración” para expresar “todo” lo que nos venga a la mente sin importar que sea “real” o producto de la ficción.

Pensamos que A21 tenía en mente los *textos académicos* y que a ellos se refiere cuando plantea la necesidad personal de escribirlos para cultivarse y tener “noción” sobre ciertos “temas” y superar así la ignorancia. Más importante que disfrutar la escritura es la necesidad de escribir para adquirir conocimientos. C17 también expresó la necesidad personal de escribir un tipo particular de trabajo: “Creo que a estas alturas de la carrera ya es una necesidad, esto en cuanto al trabajo de tesis, en cuanto a lo demás creo que va a ser por gusto ya que a mí me gusta mucho la literatura”.

Durante la carrera, C17 ha escrito textos académicos por necesidad de aprender y aprobar las asignaturas, sin embargo hasta “las alturas” del séptimo semestre valora que la escritura sea “ya” “una necesidad” *personal*, “en cuanto” siente el compromiso académico personal de escribir el “trabajo de tesis”. “En cuanto a lo demás”, prevé que en vez de escribir por compromiso y la necesidad de cumplir con las peticiones de los maestros, lo hará con el mismo “gusto” que le produce “la literatura”.

Al principio A16 se refirió al mayor disfrute de escribir textos personales en comparación con los académicos y literarios; con algunas digresiones, expuso: “Es muy agradable más aún los personales ya que ayudan a encontrarnos y aceptarnos y los académicos y literarios a buscar y entrar a un mundo nuevo en el cual te identificas o reconoces la realidad, los psicólogos que han escrito teorías las cuales a pesar del tiempo no dejan de ser ciertas y es necesario porque siempre nos gusta aprender algo nuevo y también transmitirlo”.

Es agradable escribir textos “académicos y literarios”, pero “más aún los personales”. Los primeros “ayudan”, nos informa, a identificarte y a reconocer “la realidad”; los segundos, como son para expresarnos a nosotros mismos, al leerlos nos vemos reflejados y entonces somos capaces de “encontrarnos y aceptarnos”. Después

de una divagación respecto a “los psicólogos” y la vigencia de sus “teorías”, aludió a la conjunción entre la necesidad de escribir y el gusto de “aprender” y transmitir “algo nuevo”.

Necesidad y gusto se relacionan de manera recíproca, y podemos invertir los términos sin que pierda validez su sentido complementario: *sentimos la necesidad*, en vez del “gusto” de “aprender algo nuevo”; leemos y escribimos con gusto, no por necesidad.

Otra modalidad de relación entre la necesidad y el gusto la identificamos en la respuesta de A13: “Me es muy necesario escribir textos académicos para comprender más ampliamente un tema en específico, ampliar nuestro conocimiento y hacernos críticos y los textos personales me son necesarios y agradables porque “plasmó” en un papel mis sentimientos, pensamientos y emociones que tengo, hace que me pueda desahogar”.

La escritura de textos académicos responde a necesidades propias de orden cognitivo; los textos personales, A13 los escribe por necesidad y porque le es agradable, en tanto la escritura de esta clase de textos le permite materializar “en un papel” pensamientos y afectos que lleva dentro. A diferencia de la necesidad de escribir textos académicos, la escritura de textos personales tiene la doble virtud de responder a una necesidad y de proporcionar agrado.

Según A9, la escritura personal lo “motiva” o entusiasma y lo “llena escribir” sus sentimientos; de acuerdo con A13 es un medio de desahogo de lo que piensa y siente. Escribir libera de preocupaciones y pensamientos recurrentes e indeseables; de emociones y sentimientos inquietantes vinculados tanto con los anhelos como con las contrariedades. Ayuda a reconocer las dificultades y a elaborar los conflictos y las opciones. Alivia del lastre que cargamos y nos “llena” de energía para nuevos cometidos personales.

Sin abundar en explicaciones respecto a la necesidad, el gusto y las clases de texto, C5 respondió: “Sí me agrada escribir y sí tengo la necesidad de escribir sobre las materias que curso, porque lograría obtener un mejor aprendizaje”. De manera retórica, C5 atenuó la emoción y en vez de decir que disfruta de la escritura,

como señala la pregunta, dijo “me agrada escribir”, en general, sin referencia a alguna clase de textos; en cambio afirmó “la necesidad de escribir sobre las materias” para “un mejor aprendizaje”.

El agrado aparece en primer término en las respuestas de C5 y A16, pero mientras en la de A16 hay varias las opiniones, en la de C5 apenas dos afirmaciones. La respuesta de A1 fue aún más limitada: “Me parece agradable y sumamente necesario”. Respondió en referencia a la primera parte de la pregunta y sólo invirtió los términos. Escribir cualquier clase de texto le es agradable y *muy* “necesario”.

Las razones por las que se escribe cada clase de textos son diferentes. De modo predominante, los textos personales y los literarios los escribimos por gusto, pues es agradable expresar pensamientos y afectos; desahogarnos, encontrarnos y reconocernos. Unos y otros los escribimos en cualquier momento y sin tener que elaborarlos con cierto plazo. Los asuntos a tratar los podemos elegir nosotros mismos y no importa que sean reales o producto de la imaginación.

En contraste, los textos académicos los escribimos por necesidad, principalmente, para adquirir conocimientos, también para aprobar. Aunque en menor grado, la escritura de esta clase de textos asimismo involucra el gusto o el agrado. Para varios estudiantes, las diferentes clases de texto se pueden escribir tanto por necesidad como por gusto, no obstante supere una razón a la otra. A C5, simplemente, “sí” le “agrada escribir”.

Las complicaciones de la escritura académica y la escritura disfrutable

En las siguientes respuestas un grupo de estudiantes se refiere a las dificultades y al carácter poco disfrutable de la escritura académica en comparación con la facilidad y lo disfrutable que es escribir otra clase de textos. Los términos varían y las referencias no siempre son directas, sin embargo esta es la característica principal de las siguientes respuestas.

Las diferencias entre la escritura académica y la personal que A4 identificó fueron: “En cuanto textos académicos la verdad es un poco más complicado, claro no lo es tanto como cuando entramos a la universidad, ahora bien, en lo personal me gusta escribir de una forma más personal fuera de lo académico, de cierta forma puedo expresarme mejor y sin tantas dificultades”.

La escritura es diferente de acuerdo con el ámbito en que se realice, si es dentro del académico, es más complicada, si es en el “personal”, fuera del “académico”, no tiene “tantas dificultades”. A4 tiene menos complicaciones para escribir textos académicos en comparación con las que tenían él y sus compañeros al ingresar a la “universidad”, pero le “gusta escribir” textos personales porque se puede expresar “mejor”, *con más libertad*, “y sin tantas dificultades”.

El gusto por la escritura existe en relación con los textos personales, y en cuanto a los académicos A4 prefiere señalar las complicaciones, mismas que pueden deberse a la complejidad de los conocimientos y del lenguaje disciplinario. A17 planteó su gusto por escribir textos personales y sus dificultades para escribir los que le solicitan en la siguiente respuesta: “Generalmente me gusta escribir textos personales cuando estoy inspirado ya que cuando son para cumplir con algo me cuesta mucho trabajo”.

La inspiración es uno de los fundamentos de la escritura personal. Ya A21 mencionó a la “inspiración” como la condición para escribir “cosas” que le “agradan”; también a A17 le “gusta escribir” cuando está “inspirado”. Las ideas se multiplican y pugnan por salir hasta que brotan libremente gracias a la escritura. El lenguaje escrito es el gran conductor de afectos y reflexiones. En oposición la escritura que hacemos “para cumplir” “cuesta mucho trabajo”, porque tenemos entonces que escribir sin inspiración; es decir sin ideas ni sentimientos que luchen para ser expresados.

Con el fin de “cumplir” con *las solicitudes de los docentes*, A17 necesita producir y desarrollar, con apremio, ideas a fin de cumplir con las fechas de entrega; en vez de esperar a que de manera espontánea surja la inspiración. La respuesta de C10 nos ayuda a

entender esta complicación: “Sí me gusta escribir, pero para elaborar los trabajos que me piden me cuesta mucho realizarlos cuando me asignan un tema, siento que me desarrollo mejor cuando tengo la decisión de escoger tema. Me gusta escribir de todo”.

A las restricciones de tiempo se agregan las de elección. Aunque C10 afirma su gusto por escribir cualquier clase de textos, los trabajos se le dificultan cuando no tiene libertad de elegir el “tema”. Escribir textos académicos “cuesta mucho” trabajo sobre todo cuando tenemos que generar ideas y escribir sobre un tema que no es de nuestro interés; en cambio cuando tenemos libertad de “escoger” los asuntos sobre los que escribiremos, si bien no podemos esperar a que llegue la inspiración, al menos estamos más dispuestos hacerlo.

Para completar el cuadro de puntos de vista sobre por qué la escritura académica cuesta trabajo incluimos la respuesta de A19: “Los textos académicos considero son los que más me cuesta elaborar ya que los temas son desconocidos para mí, en cambio cuando elaboro escritos personales, son más fáciles porque hablo de mí de un tema el cual conozco y domino”.

La respuesta de A19 nos da una clave para entender, de manera más precisa, por qué los trabajos académicos son más difíciles de escribir en contraste con la escritura inspirada de los textos personales. No podemos escribir un texto académico con cierta facilidad cuando “los temas” a desarrollar los desconocemos y son ajenos a nuestro interés y cuando, además, tenemos que escribirlos en un tiempo establecido.

La inspiración no surge de la nada ni es una cualidad innata de algunos elegidos, en cambio es un proceso que se nutre de conocimientos y experiencias. Es más fácil inspirarse cuando conocemos los asuntos sobre los que vamos a escribir; cuando escribimos acerca de nosotros mismos, por ejemplo, porque es “un tema” conocido. También las ideas emergerían con más facilidad si tuviéramos abundantes conocimientos sobre los temas de la escritura académica.

Los términos se agrupan en torno a la escritura académica y a la personal. La primera “cuesta trabajo”, es “para cumplir”; los temas

son asignados y “desconocidos”. La segunda es más fácil, es producto de la inspiración y es disfrutable. A20 incluyó la escritura literaria, pero sus apreciaciones sobre la académica y la personal son muy semejantes a las anteriores; diferenció: “Los textos académicos no son agradables porque me cuestan mucho trabajo, los literarios son más sencillos y los personales se me hacen necesarios porque me sirven para sacar muchas de las cosas que me afectan o me hacen feliz”.

El tono afectivo es notorio en la respuesta de A20: los textos académicos no son agradables; *la escritura*, y no “los textos académicos”, *cuesta* “mucho trabajo”, por eso “no” *es agradable, es “más” fácil* escribir textos “literarios”. Como A9 y A13, A20 asigna a la escritura de textos personales un carácter especial: a A9 le “motiva” expresar por escrito lo que siente; a A13 le parece necesaria para el desahogo y a A20 le sirve “para sacar” “cosas” que lo “afectan” o lo “hacen feliz”.

Mientras la escritura académica requiere un largo proceso de aprendizaje, la personal es espontánea y responde de manera inmediata a necesidades psicológicas, intelectuales y emocionales, particulares; constituye un medio de expresión importante para la autoexploración y el autoconocimiento; para el desahogo y el análisis de pensamientos y emociones desde otra perspectiva.

La necesidad de la redacción de textos académicos

La prioridad de la escritura académica

Los estudiantes se relacionan de maneras diferentes con la escritura académica, con la personal y con el proceso de composición de textos, en general. Con la escritura de textos académicos en particular establecen vínculos de afecto y necesidad; la consideran difícil en comparación con la personal y hay quienes ni siquiera la mencionan. No obstante escribir en la universidad es necesario e indispensable para la formación y según A10 el ejercicio profesional; consideró: “Personales no me gusta, académicos sí porque a todos los veo como necesarios para lo que quiero hacer cuando salga de aquí”.

Al contrario que muchos de sus compañeros, no le gusta escribir para sí mismo, pero sí los textos académicos. En su respuesta a la pregunta 6, A10 expresó que escribe los trabajos porque sabe que “al hacerlo” aprende “más”. Las razones inmediatas son de carácter académico; las de largo plazo son además profesionales. A A10 le queda por delante un camino que va del segundo semestre de la carrera, donde se encuentra, al campo laboral, lugar donde suponemos estará “cuando salga de aquí”, de la universidad.

Desde ahora, A10 afirma su gusto y, a la vez, la necesidad de escribir textos académicos, porque la escritura académica contribuye a lograr su propósito de adquirir preparación profesional. En contraste, B1 sólo se refirió a la necesidad de la escritura, incluso si en lugar de disfrutarla es motivo de frustración; manifestó: “Para mí sería necesario para formarme mejor ya que sé que me falta mucho con la redacción y creo que es importante, pero con frecuencia, intento hacerlo pero al ver que no soy tan buena lo dejo”.

En las respuestas a las preguntas 6 y 8, B1 planteó que una razón para escribir es *practicar* y que una manera de superar las dificultades consiste en “ir escribiendo más, ir practicando”, respectivamente. Reconoce la necesidad de la escritura para una “mejor” formación y la importancia de la *práctica* como vía de superación de sus limitaciones al respecto. Al final de la carrera intenta practicar, sin embargo, la redacción de textos académicos es motivo de frustración al “ver que no es tan buena”.

En vez de encontrar gusto en escribir, la escritura la desanima y entonces la deja, no obstante como es una necesidad a la que considera importante responder es probable que continúe en su empeño, a pesar de los fracasos. El agrado pasa a segundo término en la respuesta de B1 ante el reconocimiento de la necesidad de escribir y el desánimo que le producen los intentos fallidos.

Con un sentido semejante, aunque con un cariz particular B17 respondió: “No es que sea totalmente agradable para mí la realización de textos académicos, sin embargo considero que es de suma importancia y hasta necesario para nuestra formación”. B17 suaviza

el peso del afecto negativo hacia la escritura académica y en vez de decir: *no es agradable* o *es desagradable*, expresó: “no es que sea totalmente agradable”.

En alguna proporción indefinida es agradable escribir, en donde no hay duda es en la importancia de la composición de “textos académicos” para la formación de él y sus compañeros. A la dificultad y a una necesidad mucho más limitada se refirió

C15 con algunas redundancias: “Aunque muchas de las veces es difícil creo que es necesario para poder agregar o quitar lo que sea necesario”.

No obstante que escribir textos académicos no sea del todo disfrutable e incluso provoque cierto agobio y sea “difícil” “es de suma importancia” para cursar los estudios y para el ejercicio profesional. Escribir es necesario hasta para un propósito mucho más acotado como es el aprender a delimitar el contenido de un texto y saber qué podemos incluir “o quitar”.

Desde los primeros semestres, de diferentes maneras, por diferentes medios y razones, los estudiantes captan la importancia y necesidad de escribir textos académicos en la universidad. A3 parece estar aún en el umbral del reconocimiento de la importancia tanto de la escritura como de los temas sobre los que escribe; dijo: “Es difícil y lo es más si no sabes lo importante del tema o no le pones el debido interés para realizar el trabajo”.

A3 se refirió a la etapa en la que ha estado durante un poco más de un semestre; la etapa en que a muchos estudiantes se les dificulta la escritura porque desconocen la importancia “del tema” y “*no ponen* el debido interés” para escribir trabajos sobre esos temas. Mientras los estudiantes no descubren la necesidad de escribir textos académicos para comprender los temas de las asignaturas y mientras no aprendan a “realizar” los trabajos, no sólo “es difícil” escribirlos, sino su misma situación académica se complica. A3 utilizó la segunda persona del singular para dirigirse a un posible interlocutor y, asimismo, contar su experiencia.

Necesidades reconocidas y gustos académicos condicionados

El divorcio entre la escritura académica y la personal se expresa en la diferencia entre la necesidad de la primera y el agrado o gusto por la segunda. Sin embargo, en las siguientes respuestas constatamos diferencias entre el gusto y la necesidad con que los estudiantes escriben textos académicos, sin que hagan referencia alguna a otra clase de textos.

La cuestión de escribir por necesidad o por gusto está relacionada, por lo menos en parte, con la manera como se establecen y valoran los temas para la escritura. Los maestros, por lo general, los asignan; en ocasiones, los alumnos los eligen, y C10 prefiere tener “la decisión de escoger tema”, mientras A3 plantea las dificultades de ignorar “lo importante del tema”. B7, en cambio, consideró: “Si la temática me gusta e interesa me es muy grato pero, si sólo es para cumplir con un requisito pues lo hago con empeño pero me es indiferente”.

No hay duda sobre la necesidad de cumplir, en tanto B7 escribe los textos académicos “con empeño”; disfruta de la escritura, sin embargo sólo cuando “la temática” le “gusta e interesa”. De manera directa, B9 aludió a la condición necesaria de los trabajos y reiteró el acento afectivo casi con los mismos términos; manifestó: “Pues son necesarios ya que son requisitos de los profesores y si es un tema que me gusta o no me aburre pues me es muy grato escribir”.

B7 primero se refirió al gusto y al interés, luego al requisito, B9 invirtió los términos, sin embargo el sentido es el mismo: la escritura de los textos académicos *es necesaria* “para cumplir con un requisito”. Cuando el tema responde a gustos e intereses propios “es muy grato escribir”. Cuando no, es necesario cumplir, aunque sin afecto y con aburrimiento, quizá hasta con disgusto.

El gusto por escribir está condicionado al interés por el tema; sin este último, la escritura es una tarea a cumplir, que se realiza sin gusto y, según C8, sin inspiración: “Depende del tema, cuando éste me gusta, creo que me es más sencillo escribir, pero cuando no me agrada “la inspiración no llega”.

La facilidad para escribir y la falta de “inspiración” dependen de si el tema es agradable o no. C8 no dice si reconoce la necesidad de los trabajos, pero con seguridad cumple cuando le agradan los temas y le es “más sencillo escribir” e incluso cuando no le agradan, aunque entonces le cuesta más trabajo porque “la inspiración no llega”.

De antemano, hay temas que interesan y gustan mientras otros no llaman nuestra atención. Por las experiencias y la formación que poseen los estudiantes han desarrollado gustos e intereses alrededor de diversos asuntos, sin embargo se muestran indiferentes hacia ciertos temas que los maestros proponen o asignan. Hasta son desagradables las cuestiones sobre las cuales les solicitan escribir los trabajos, no obstante que sean importantes para la formación.

En relación a por qué unos temas son interesantes y otros no, C21 planteó: “En algunas asignaturas sí, pienso que esto se debe, a la labor del propio docente, que debe despertar el interés por algunos temas”. En los términos de la pregunta, el gusto por escribir y la necesidad de hacerlo son cuestiones que dependen, de acuerdo con C21, de “la propia labor del docente”. De él es la responsabilidad de que los alumnos sientan y formen intereses acerca de diversos “temas”.

El gusto, la inspiración y el interés con que se escriben los textos académicos dependen de los temas. Si los temas parecen agradables o despiertan “el interés”, entonces la escritura puede ser sencilla, producto de la inspiración y disfrutable. Los gustos e intereses por ciertos temas de escritura, sin embargo, no surgen espontáneamente, sino se forman con la adquisición de conocimientos de diferentes fuentes y con “la labor del docente, que debe” comunicar su propio gusto e interés por los conocimientos y por la escritura de textos de su disciplina.

La escritura académica: necesidad limitada y práctica despreciada

Aunque podríamos suponer un cierto consenso acerca de las aportaciones de la escritura al aprendizaje, en particular, y a la formación, en general, de las respuestas que siguen surgen opiniones, si no opuestas, por lo menos divergentes al respecto. El sentido de cada una es peculiar, sin embargo coinciden en valoraciones limitadas o devaluaciones de la escritura académica, en contraste al interés y agrado por otras clases de escritura e incluso a otros medios de expresión y comunicación.

Sin referencia a la escritura o a alguna clase de texto, y sin variar el estilo escueto de anteriores respuestas, A2 expresó: “No muy necesario”. Únicamente respondió a la primera parte de la pregunta, pero podemos completar la respuesta con el contexto de la pregunta: “no muy necesario” *es escribir textos, por tanto tampoco los académicos*. Inferimos que es por una razón semejante que expuso B2: “Pues son necesarios para aprobar mis asignaturas, pero fuera de lo académico, lo hago sólo para escribir cartas, poemas o cosas así”.

Tampoco hay alusión, en la respuesta de B2, acerca de la necesidad o del agrado de escribir “por fuera de lo académico”. Como si no tuviera importancia “escribir cartas, poemas o cosas así”. Los textos académicos sí “son necesarios”, aunque esa necesidad sea reducida. B8 sí reconoció la importancia de los textos académicos, pero a cambio de hacer patente su desagrado: “La verdad no me agrada pero si los considero importantes”.

Como B2 y otros de sus compañeros que respondieron el cuestionario, B8 se refiere a los textos, sin mencionar la clase, en vez de a la práctica de *escribir textos académicos*; sin embargo la interpretación de su respuesta no se altera: es sincero, no le “agrada” escribir textos académicos, aunque por lo menos sabe lo que representa para la formación.

La necesidad, a pesar de que sea limitada, no se niega. La necesidad de aprobar es externa y objetiva: sin la aprobación de las

asignaturas, no es posible continuar los estudios. La necesidad de C16 es de un orden opuesto: “La verdad no soy muy dada a escribir, pero cuando siento la necesidad lo hago”. Respondió a la consigna no a la pregunta. Como B8 no ocultó “la verdad” y confesó su escasa inclinación a escribir; mencionó que escribe, no por imperativo académico o escolar, sino por una necesidad surgida como un sentimiento interior y subjetivo.

Escribir textos académicos, según A2, “no es muy necesario”, tal vez como B2, si acaso “para aprobar” las materias. B8 considera que es importante, aunque no sea agradable, y para C16 “escribir” no parece tener un atractivo especial, no obstante, cuando siente “la necesidad”, tal vez generada por las demandas de los maestros, no deja pasar la ocasión y escribe, de esa manera cumple con los requisitos y aprueba las asignaturas.

La escritura académica pasa a segundo término; además compete con desventaja con el gusto que produce la escritura personal. Una razón la expresó B11: “Si me gusta escribir para mí. Textos académicos no tanto porque siempre el tiempo es un elemento presionante”. La escritura personal, ya veíamos en apartados anteriores, no tiene trabas. La académica sí y una es la presión del tiempo con que contamos para escribir, otra la de los requisitos que los trabajos han de cumplir o ambas.

Como a B8, a B15 escribir textos académicos tampoco le agrada; declaró: “No me es agradable, rara vez si el tema me agrada y personales uso más la iconografía por la *Web* o correo (*mail*)”. La escritura académica, asimismo, se encuentra en una posición de inferioridad, no tanto en relación con la escritura personal, como expresó B11, pero sí respecto a otro lenguaje y a un tipo de escritura diferente a la acostumbrada en la comunicación no mediatizada. En comparación con la escritura académica son preferibles las imágenes por la “*Web*” y escribir por “*mail*”.

Escribir textos personales por cualquier medio tiene una significación especial que contrasta con la indiferencia hacia la redacción académica. C18 expuso cómo experimenta estas dos formas de re-

lación con la escritura: “Me gusta escribir lo que siento sobre todo con mis amigos; ya que para mí la escritura es sagrada; es la forma que permanezca por mucho tiempo pero con respecto a lo de las asignaturas casi no lo practico”.

Los textos y la escritura personales, sin fines escolares “llenan” el espíritu; es disfrutable escribir para uno mismo y encontrar un desahogo. De acuerdo con C18, es un gusto *comunicar los sentimientos por escrito a los* “amigos”. Después de cierto tiempo, podemos leer de nueva cuenta esos textos, intercambiarlos y evocar tiempos pasados. La escritura tiene la virtud de traer la vida pasada al presente, y C18 le asignó un poder místico con la frase hecha “la escritura es sagrada”.

La relación con la escritura personal alcanza un alto significado, mientras escribir “respecto” a las “asignaturas” parece no tener sentido, de otra manera no se entiende la escasa práctica y la indiferencia que se deduce por la falta de comentarios de C18 hacia la escritura académica y por el laconismo, en general, de las respuestas de este grupo.

No importa el semestre. Escribir textos académicos responde a la necesidad práctica de cumplir con un requisito y aprobar las materias; no es agradable. A diferencia de la escritura personal que surge de una necesidad interna para satisfacer diversos intereses personales, la académica permanece ajena incluso después de siete semestres; carece de sentido, y se practica lo indispensable para sortear diferentes obstáculos propios de los estudios universitarios.

La disfrutable práctica de escribir

Los estudiantes responden a la necesidad objetiva de escribir porque de ello depende, en buena parte, la permanencia en la universidad y el progreso en los estudios. El modo como responden a esta realidad y la manera como se relacionan intelectual y afectivamente con la escritura académica varían entre ellos, sin embargo todos comparten la necesidad de escribir textos académicos.

Más allá de esta condición común, establecen vínculos diferentes con la escritura, en general, relaciones cognitivas y afectivas con la composición escrita de cualquier clase de texto con inclusión de los textos académicos, como observaremos en las respuestas que siguen y como lo apreciamos en respuestas anteriores que aluden a la redacción de textos personales y literarios.

La respuesta de A6 pertenece a esta categoría de respuestas pues comentó: “Pues agradable porque saco mis ideas, muchas veces los sentimientos y los plasmó para dejarlos ahí, ponerme a imaginar o sacar ideas”. No mencionó alguna clase de textos en particular, pero suponemos que se trata de escritos personales, porque son los que mejor cumplen una función expresiva, la de sacar las “ideas” y “los sentimientos” para plasmarlos y “dejarlos ahí”, en el texto.

La escritura de textos personales cumple una función emotiva o expresiva, cuando el escritor la utiliza para exponer sus ideas y sentimientos respecto a sí mismo y su realidad. Aunque al dar cuenta de sus creencias, emociones y opiniones particulares también informa sobre el mundo que le rodea, escribe sobre todo para manifestar su personal visión de las cosas, sin tener que responder a criterios ni expectativas ajenos.

A C4 también le “gusta escribir” por razones relacionadas con la expresión; manifestó: “Sí me gusta escribir y expresarme, en relación a cierta temática que llama mi atención”. A diferencia de A6 que le agrada expresar ideas y sentimientos y ponerse a “imaginar”, C4 afirmó su gusto por escribir sobre asuntos no necesariamente personales. No mencionó tampoco alguna clase de texto en particular, pero sí su interés por *expresar opiniones propias* en torno a temas que llaman su “atención”.

Los temas pueden ser académicos o de cualquier otra índole, relacionados con las disciplinas impartidas en la universidad o los que provee la misma vida cotidiana y el entorno, basta que atraigan el interés para disfrutar de la escritura de los propios puntos de vista al respecto. A14 valoró incluso otro atributo de la escritura académica: “Es útil y agradable, pues expresas muchas cosas del tema y tu punto de vista”.

A14 te dice, *nos* dice que podemos ser objetivos al escribir acerca de un “tema” y la vez expresar nuestro “punto de vista”. La escritura cumple así dos funciones: una referencial para dar cuenta del mundo objetivo y otra expresiva, dirigida a comunicar el “punto de vista” personal de quien escribe. Es útil porque el escritor estudia y aprende sobre el “tema” de manera que pueda expresar “muchas cosas”. Además es agradable reafirmar los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo conservar y argumentar una opinión particular.

La escritura es disfrutable por las funciones expresivas y referenciales que realiza. C4 y A14 disfrutaban escribir textos que cumplan de manera predominante una función referencial y, aunque expresan *explicaciones, descripciones y argumentos* respecto a la realidad, no por ello dejan de manifestar sus personales opiniones al respecto.

Cuando escribimos sobre cuestiones personales, a la vez exponemos ciertos aspectos de la realidad. De manera recíproca, cuando explicamos, por medio de algunos conceptos asuntos reales, la escritura cumple, en especial una función referencial, sin embargo lo hacemos también de acuerdo con nuestras personales ideas.

Escribir textos de diversas clases es una práctica disfrutable por sí misma, por el desafío que significa la escritura y la gratificación del triunfo representado por la obra creada. En opinión de B18: “Es agradable porque para dominar esta competencia es necesario escribir con frecuencia”. Ante la necesidad de aprender a escribir y “dominar esta competencia”, la práctica, de acuerdo con B18, “es agradable”, porque conduce a resolver esa necesidad y a lograr ese propósito.

La escritura es una necesidad que cuesta trabajo resolver, pero la competencia progresa con la práctica. Los avances en el proceso y la misma culminación son motivo de satisfacción y justifican el esfuerzo. Sobre este carácter de la escritura, A7 expresó: “Me agrada bastante, aunque reitero a veces me cuesta trabajo transcribir mis ideas ya que pienso tantas cosas pero al momento de escribir cuesta trabajo dar orden a toda esta lluvia de ideas. Todos los textos me agradan porque considero cada uno en su campo aportan infor-

mación importante que bien entendida y aplicada nos ayudan a formar y enriquecer nuestro criterio personal y social”.

La segunda parte de la respuesta de A7 se refiere a la lectura, no obstante sí le agrada leer “todos los textos” y le agrada bastante la escritura, suponemos que le gusta escribir en general, aunque le cueste “trabajo transmitir” las “ideas”. C20 no mencionó dificultades, pero no por ello las ignora, como sugiere su respuesta: “Sí me gusta pero ir construyendo mi texto poco a poco”.

El gusto no está en duda, con una condición: *escribir* “poco a poco”. Escribir bajo la presión del tiempo para cumplir con un requisito sobre un tema impuesto, no son en realidad condiciones que propicien la escritura reflexiva y disfrutable; o que favorezcan escribir como un proceso en el que se disfruta de la exposición de nuestros conocimientos y de la creatividad empleada en superar los retos que conlleva “ir construyendo” un “texto”.

Disfrutamos de la escritura porque, a pesar de las dificultades, con la práctica notamos nuestros propios avances; de igual manera sí tenemos oportunidad de componer los textos con nuestros propios medios, aunque sea “poco a poco”. Desarrollamos cada vez mejores competencias, a la vez que nos surgen nuevos deseos de aprendizaje, como los que A8 manifestó: “Me gusta escribir, tiendo más hacia lo literario y personal. Me encantaría incrementar mi vocabulario y librar todos los obstáculos que me lleven a realizar cualquier texto”.

Aceptamos los retos, sin detrimento en el gusto de escribir; nos satisface comprobar el desarrollo de nuestras capacidades y A8, además de disfrutar de la escritura literaria y la personal, expresa una aspiración viable, “incrementar el vocabulario”, y una irrealizable, “librar todos los obstáculos”. Disfruta de escribir dos clases de texto, pero desearía contar con el vocabulario y las habilidades para redactar y disfrutar “cualquier texto”, aunque no sea posible librar “todos los obstáculos”, en tanto son inherentes al mismo proceso.

La relación con la escritura es personal y se manifiesta por el deseo de realizarla cada vez mejor, o por el simple gusto que pro-

porciona la práctica, como expresó B6: “En lo personal, de las cosas que sin duda disfruto hacer, es escribir, sobre todo la poesía, cartas, reflexiones propias, canciones, escribir textos académicos, aunque no siempre me resulta interesante, lo hago y no me molesta hacerlo pues es algo que me gusta”.

Escribir es disfrutable por sí mismo, sin distinción de los propósitos, los géneros, los destinatarios y las funciones que realicen los textos que escribimos. A veces “escribir textos académicos” no “resulta interesante”, sin embargo aun así B6 los escribe por el solo hecho de que le gusta escribir cualquier texto.

Los estudiantes declaran su gusto por la escritura, aunque no abundan en explicaciones acerca del por qué la disfrutan. Sin embargo dejan entrever que disfrutan porque la escritura les permite expresarse y encontrar satisfacción al poner a prueba y reafirmar sus capacidades.

APORTACIONES CONCRETAS

A diferencia de las respuestas anteriores en las que los estudiantes manifiestan disfrutar de la escritura en general, en las siguientes identificamos la mención de contribuciones específicas por las cuales escriben.

De acuerdo con su respuesta a la pregunta 6, C6 escribe, entre otras razones, para autoevaluarse y “ver” su “progreso”; para responder a esta pregunta aludió a otro provecho que le aporta escribir: “Realizo apuntes durante las clases que me sirven como recordatorio y mejor comprensión de lo que esté revisando”. En ambas respuestas las referencias son a textos académicos que le sirven para autoevaluar el aprendizaje, y recordar y comprender explicaciones y opiniones de maestros y compañeros.

C22 también utiliza la escritura como un medio para estudiar; respondió: “Sólo cuando estudio, es una forma de repasar lo aprendido”. No hay alusión a la necesidad o al gusto por escribir, C6 toma apuntes en clase, C22 tal vez mientras lee, ambos escriben para después estudiar o “repasar”. De modo parecido, C2 aludió a la si-

guiente aportación de la escritura; dijo: “Yo creo que la escritura en cualquiera de las asignaturas es importante, ya que al tener la oportunidad de leer lo que elaboramos podemos enriquecer el trabajo tanto personal como grupal”.

La escritura rinde beneficios concretos en relación con el aprendizaje de las asignaturas: los conocimientos son registrados en “apuntes”; se escriben notas de lectura para después repasarlos o estudiarlos, y se elaboran trabajos que se leen y comparten para “enriquecer” *el aprendizaje* “personal” y “grupal”. La aportación también puede ser respecto a la misma escritura. A A11 le ayuda a mejorar en un aspecto en particular; contestó: “Pues a mí me ayuda mucho en la ortografía, ya que no soy muy buena en eso”.

La escritura responde a necesidades específicas. A11 reconoce sus limitaciones en cuanto a la ortografía y escribir contribuye a que las supere, de la misma manera que responde a la necesidad de aprender los contenidos de las diversas asignaturas. A12 se refirió a la escritura en términos de utilidad; consideró: “A mí me ha servido escribir textos sobre todo personales y de análisis porque me sirven para expresarme”.

No obstante la redundancia en la explicación, podemos identificar en la función expresiva de la escritura la principal utilidad o contribución: escribir sirve para la expresión tanto de asuntos “personales” como “de análisis” o académicos.

Los beneficios son reducidos en la respuesta de A12 y en las anteriores, en cambio A15 mencionó varias aportaciones: “Es agradable escribir cualquier clase de texto cuando no se tiene la presión de contar con poco tiempo y sobre todo cuando no se tiene apoyo del profesor. Es muy necesario escribir pues aparte de que ayuda a la fluidez de ideas y a la retención de datos a la memoria, fomenta soltura para pensar de manera coherente”.

Las “ideas” fluyen, la “memoria” se potencia y se eliminan las trabas para “pensar” con coherencia cuando se dispone de tiempo. Escribir con un tiempo establecido por el profesor y de acuerdo con sus criterios tiene el propósito de acreditar las asignaturas; en contraste “escribir cualquier clase de texto” con libertad, sin el “apoyo o

la presión profesor”; además de las aportaciones intelectuales rinde beneficios afectivos, es disfrutable.

La utilidad es inmediata y el beneficio personal, si bien éste se puede extender a “los demás”, como consideró B4: “En lo personal representa para mí una gran satisfacción, el hecho de poder redactar diferentes tipos de documentos con los cuales puedo transmitir a través de las palabras un mensaje o un conocimiento, que a futuro pudieran servir para la orientación de los demás”.

Escribir es motivo de satisfacción, es agradable escribir cualquier clase o “diferentes tipos de documentos”. Los términos son muy semejantes en las respuestas de A12 y B4, en la primera parte de las respuestas. Después los planteamientos difieren y mientras A12 se refiere a beneficios personales, B4 expresó su satisfacción por la posibilidad de compartir y aportar “un conocimiento” en el “futuro”.

PREFERENCIAS DIFERENTES ENTRE LA LENGUA ORAL Y LA ESCRITA

Los argumentos de diversas respuestas para explicar el gusto o la necesidad de escribir incluyen comparaciones entre la lengua oral y la escrita. La comparación está justificada en cuanto ambas son medios de expresión y comunicación. Ya antes analizamos la respuesta de B15 que comparó lo desagradable de la escritura con su preferencia por “la iconografía” para la comunicación y la expresión de sus ideas.

En la respuesta de B10, el gusto por la comunicación directa supera el que experimenta por la escritura, consideró: “Para mí no hay problema, aunque me gusta más debatir los temas en clase, pues siento que es más provechoso escuchar las ideas de todos, pero no me desagrada escribir, y tampoco se me complica mucho, una vez que comienzo, es más fácil continuar y concluir”.

A B15 “no” le “es agradable” escribir y prefiere la comunicación con imágenes; B10 no tiene “problema” para escribir, si bien siente “más provechoso” el vínculo hablar-escuchar para debatir “los temas”, en comparación implícita con el de escribir-leer, poco útil con

ese fin. B10 destacó la función comunicativa de la lengua oral, C1 la expresiva: “En lo particular prefiero expresar mis dudas y/o pensamientos acerca de las asignaturas de manera oral. Considero que cuando la escritura comienza por voluntad propia y no por lo que se obtiene de ella, es fácil disfrutarla, así como se disfruta de todo aquello que se hace por gusto y por convicción”.

En los debates expresamos opiniones propias, pero necesitamos documentarnos para convencer a nuestros interlocutores; a la vez tenemos que escuchar sus respuestas y formular otra vez las propias en un intercambio constante de las actuaciones como emisores y como receptores. C1 planteó su preferencia por “expresar” “dudas y/o pensamientos”, tal vez para que los maestros atiendan sus personales ideas y necesidades académicas, pero no para tratar de convencerlos. No obstante la preferencia por la lengua oral, afirma la facilidad de disfrutar de la escritura cuando, como “todo”, se hace por interés propio, “por gusto y convicción”.

A diferencia de B10 y C1, C9 siente más gusto por escribir, expresó: “Pues me gusta más escribir que decir las cosas verbalmente, aunque en algunas asignaturas si es necesario o se requiere forzosamente expresarse por escrito”. La respuesta de C9 es un tanto contradictoria, porque es difícil reconocer la relación entre la primera y segunda parte a pesar, o a causa, del enlace “aunque”. Una interpretación posible es que le “gusta más escribir”, “aunque en algunas asignaturas *no* es necesario o *no* se requiere [...]”.

C14 comparte las materias y el mismo gusto de escribir de C9; expuso: “Sí me gusta escribir ya que para mí es más fácil expresarme con la escritura que verbalmente sobre todo en las materias que curso porque rescato muchas ideas que verbalmente se me escapan”. C9 no argumentó su preferencia por escribir, mientras que C14 expresó dos argumentos: es más fácil que la expresión oral y, no obstante que en algunas materias no es necesario escribir, también se facilita *registrar* “muchas ideas” que al hablar “se escapan”.

El lenguaje oral es efímero, el escrito permanece. En algunas situaciones es más útil y fácil escribir que hablar, en otras al con-

trario. Escribir apuntes es más práctico que utilizar la memoria, y una razón por la que es más fácil el lenguaje escrito la aportó C19: “A pesar de mi pésima expresión escrita considero que me es más fácil hacerlo de esta forma que de manera oral ya que muchas veces termino contradiciéndome de lo antes dicho”.

No obstante el juicio negativo de las capacidades para la expresión escrita, C19 la prefiere a la oral, porque controla más su propio discurso y así evita las contradicciones. Es más fácil contradecirnos cuando hablamos sobre todo cuando se trata de asuntos académicos y de conocimientos que estamos en proceso de aprender. De ahí que es preferible, y hasta más fácil, primero escribir, corregir y evitar las contradicciones y expresar las ideas de manera coherente, “a pesar” de nuestra “pésima” escritura.

Con la expresión oral no hay manera de analizar y moldear el lenguaje con detenimiento para expresarse al menos con más claridad, en cambio con la escritura sí tenemos esa ventaja. C3 citó bondades semejantes para argumentar su preferencia por la escritura, manifestó: “En la mayoría de veces sí, me resulta más fácil expresar lo que siento, pienso y creo, ya que muchos padecemos pánico escénico y aunque sí sé expresarme oralmente en ocasiones las miradas me cohíben y mi cerebro se obstruye. Todo lo contrario escribiendo puedo escribir y después leer y releer y modificar y con más seguridad sé lo que se transmite”.

A C14 se le facilita más escribir que hablar, sin embargo no explicó por qué, sólo destacó la ventaja de la escritura para la conservación de las ideas. C3 sí ofreció varias razones por las que se le facilita más escribir en comparación con la expresión oral: así evita “el pánico”, el temor y la inseguridad de hablar en público. La escritura le permite expresarse sin cohibiciones, revisar, “leer y releer” hasta tener la seguridad de expresar, tal vez en público, las ideas que desea comunicar.

El contenido de la comunicación oral también lo podemos revisar y corregir, pero dada la fugacidad e inmediatez de los intercambios comunicativos esta posibilidad es mucho más limitada; hasta el “cerebro” de C3 “se obstruye”, y C19 se contradice. A ciertas personas resulta difícil evitar la expresión de diversos rasgos de su

carácter: se ponen nerviosas ante las demás, se apenan sin saber por qué y se sienten inseguras de sus argumentos.

En contraste, con la escritura la comunicación con nuestros interlocutores es indirecta, escribimos sin su presencia. De esta manera podemos utilizar libremente el tiempo y el espacio para revisar y corregir el lenguaje de modo que exprese con mayor fidelidad nuestros pensamientos.

En un rasgo de carácter fundó también C13 su preferencia por la escritura; dijo: “Muchas veces es más fácil hacerlo de esta manera pues así somos capaces de decir cosas que no nos atrevemos verbalmente, aunque la mayoría de veces que escribimos no son cosas relacionadas con las asignaturas. Por supuesto que sí, siempre y cuando sean sobre temas que interesen personalmente debido a que si son impuestos, la tarea se hace tediosa”.

No siempre, pero “la mayoría de las veces”, “muchas veces es más fácil” expresarse por escrito, porque de manera oral nos apena no saber cómo decir ciertas cosas. Con la escritura es más fácil tener valor para expresar asuntos personales, cuestiones que nos daría temor o vergüenza decir de manera verbal. Además tenemos un mejor control del discurso y más seguridad cognitiva y emocional de realizar nuestras intenciones comunicativas.

Como C1, C13 afirmó su gusto por escribir textos de diferentes clases y también puso una condición: que los temas sean de interés personal, porque de otra manera, “si son impuestos”, escribir produce el efecto contrario, el tedio.

El lenguaje oral es preferible para expresar las dudas y pensamientos personales, así como para debatir, aunque escribir es también una práctica realizada con gusto, y más si es por voluntad e interés propios. La escritura permite registrar las ideas, revisar y corregir lo que deseamos expresar; asimismo es una alternativa para quien tiene dificultades cuando habla en público o ante determinadas personas y para quien no se atreve a decir cara a cara las “cosas”.

La escritura y la expresión oral tienen diferentes usos y son útiles según el contexto, la situación comunicativa y las preferen-

cias personales, sin embargo, de acuerdo con B5, ambos lenguajes también son complementarios; opinó y explicó: “En mi opinión, la producción de textos es muy necesaria porque me ayuda a mejorar el factor intelectual de mi persona y la dicción que manejo, esto se puede explicar así: para escribir un texto, es necesario leer y esto hace que conozcamos nuevos conceptos y así cuando convivimos con otros individuos podemos emplear dichos conceptos y esto hace eficaz el aprendizaje”.

Si hablar con un profesor o con los compañeros ayuda a resolver las dudas y a comprender ciertos temas para después escribir un texto, el proceso inverso, de igual modo, rinde beneficios: “para escribir” “es necesario” adquirir conocimientos mediante la lectura; con la escritura aprendemos a expresar esos conocimientos y a utilizar el lenguaje, después la convivencia fortalece ese aprendizaje.

Una gran diversidad de opiniones documentamos acerca de las necesidades y gustos que los estudiantes sienten por la escritura de diferentes clases de texto. A algunos les gusta sobre todo escribir textos personales, mientras otros sienten la necesidad de escribir textos académicos y sólo a eso se refieren; hay estudiantes que expresan su desagrado por escribir textos académicos, aunque valoran su importancia; a alguien le desagrada escribir textos personales, otro prefiere el lenguaje de las imágenes.

Contrastan las dificultades de la escritura académica con la facilidad de la personal; concilian la necesidad con el gusto de escribir textos académicos; manifiestan su gusto incondicional por la escritura; aluden a aportaciones concretas de la redacción y comparan el lenguaje oral y el escrito. Ante esta diversidad de formas de relación de los estudiantes con la escritura, una condición es única e igual para todos: en la universidad es fundamental escribir textos académicos para progresar en los estudios y la formación profesional.

Queda a la formación universitaria procurar que los estudiantes hagan propia la necesidad y el interés por escribir textos académicos; crear y diversificar los gustos; fomentar el interés por experimentar y disfrutar de la escritura de cualquier clase de textos.

IDEAS, SUGERENCIAS Y PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

De acuerdo con las investigaciones realizadas en otros países y la patente importancia de la escritura en los procesos formativos, como veíamos en la introducción, se han formulado y llevado a la práctica diversas estrategias para la introducción e integración de la enseñanza de la escritura al currículum universitario.

En México, en particular, en la UPN, la ausencia de propuestas es notoria, en cuanto a la didáctica de la lectura y de la redacción de textos académicos sobre las disciplinas en que los estudiantes son formados, sólo de modo circunscrito tiene lugar en algunos espacios del currículum formal y en algunas aulas donde se imparten las diferentes licenciaturas.

El debate acerca de la importancia e incorporación de la enseñanza de la escritura en los currículos de la universidad apenas si se perfila, y nada más, de manera informal, conocemos las opiniones de algunos maestros y, por respuestas analizadas en esta investigación, algunas de sus ideas y prácticas relacionadas con la escritura.

Indagamos por eso las opiniones de los estudiantes de segundo y octavo semestres acerca de cómo podría llevarse a cabo la enseñanza de la escritura, e hicimos la *Pregunta 12. ¿En tu opinión qué acciones se necesita llevar a cabo, y quiénes las realizarían, para que los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollaran competencias relacionadas con la producción de textos académicos?*

Los maestros, impulsores de la enseñanza de la escritura

No obstante que los maestros imparten asignaturas vinculadas con la psicología educativa y la pedagogía, así como con disciplinas afines, también son profesores de lengua y enseñan de una manera u otra a hablar, a leer y a escribir una lengua. En particular, la lengua especializada de las materias que imparten. La respuesta de B17 se-

ñala justamente a ellos: “Pues creo que son los mismos profesores los que deben fomentar y de alguna manera desarrollar competencias en cuanto a la producción de textos académicos”.

Los especialistas en enseñanza de la lengua son quienes conocen principios y estrategias didácticos para promover competencias de escritura, sin embargo B17 cree que “los mismos profesores” de cada asignatura están en condiciones de favorecer el desarrollo de “competencias” para la redacción “de textos académicos”, en tanto corresponden a las disciplinas en que se formaron.

Los maestros de redacción enseñan, entre otros asuntos, estrategias para planear, escribir y revisar diferentes clases de texto; pero los maestros de las diferentes disciplinas también han tenido que desarrollar diferentes habilidades para expresar por escrito sus propios conocimientos disciplinarios, de ahí que B17 suponga que ellos mismos deban “fomentar” y enseñar la escritura.

Una suposición semejante expresó B2: “Yo creo que en conjunto, tanto maestros como alumnos. Estaría bien que los maestros en sus clases y en los trabajos escritos que nos dejan se preocuparan también en desarrollarnos habilidades de lecto-escritura. También podrían impartir talleres de redacción y de otras cosas que fomenten competencias para la escritura. En el caso del alumno, que el alumno revisara libros u otras fuentes para tratar de llenar esas deficiencias”.

La cuestión es incorporar en la docencia, en las “clases”, estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de “habilidades” tanto de lectura como de composición de textos sobre la materia objeto de estudio. B2 no especificó si los maestros de las asignaturas o especialistas impartirían los “talleres”, pero en cualquier caso se complementa la propuesta. Además es necesario que el alumno tome la iniciativa para superar por sí mismo sus “deficiencias”.

Los profesores “deberían” emprender acciones para favorecer el desarrollo de “competencias” para la escritura, y los mismos alumnos deberían actuar por su cuenta para aprender a escribir. A7 también citó a maestros y alumnos; planteó: “Considero sería importante que los profesores que no están muy comprometidos

con las materias se comprometieran en que nosotros alumnos desarrollamos esta habilidad que nos introdujeran en el mundo oral y escrito, no de una manera autoritaria, sino con paciencia y haciéndonos conscientes de que somos adultos y también depende de nosotros corresponder al esfuerzo y dedicación de los profesores.

“Y más aún que de verdad lleguemos a ser profesionistas competentes porque las carreras de la universidad están enfocadas en el campo educativo, por consiguiente es vital se le dé la importancia real que necesita el desarrollar la competencia”.

De manera ideal, los maestros “deberían” integrar a la enseñanza de su materia la de la escritura; incluso un maestro comprometido con la enseñanza de su materia se responsabilizaría de introducir a los alumnos en el aprendizaje de la lengua especializada, oral y escrita, que utilizan los profesionales de la disciplinas que imparte. Así, los estudiantes llegarían “a ser profesionistas competentes”.

A7 destacó más las actitudes que las acciones a realizar. Importa sobre todo cómo enseñar las competencias. Los maestros, en general, han de evitar el autoritarismo, y favorecer la autonomía y la madurez con paciencia; los alumnos deben actuar de modo consecuente en respuesta a la responsabilidad de los profesores, a su “esfuerzo y dedicación”.

El compromiso es de todos los maestros, aunque algunos no lo tienen. Según A19, es necesario que alumnos y profesores impulsen acciones, pero sólo una profesora lo hace, expresó: “Primero impulso tanto de nosotros mismos, como de los profesores, en mi caso la profesora de Comprensión y Producción de Textos es la única que hasta ahorita nos ha impulsado a elaborar textos de manera que nos desenvolvamos y expresemos libremente, en cambio los otros profesores sólo se basan en la materia y trabajos”.

Nada más la “profesora” de una materia relacionada con la enseñanza de la escritura impulsa a escribir “textos” de la manera como tendrían que hacerlo todos los maestros: de forma “no autoritaria”, “libremente”. Los demás se dedican a impartir “la materia” y a pedir “trabajos”, sin preocuparse porque los alumnos se desenvuelvan y aprendan “a elaborar textos” académicos para la libre expresión de las ideas.

El alumno puede tomar la iniciativa y realizar diversas tareas, pero el compromiso es compartido, y si los profesores lo asumen es probable que los alumnos se sientan comprometidos y correspondan. Como planteó B14: “Por un lado, es responsabilidad de los profesores orientar, por lo tanto también considerar la responsabilidad del alumno por buscar más fuentes y apegarse a un formato de trabajo”.

Mientras A19 destaca la tarea excepcional de una maestra para impulsar la libre expresión, B14 considera que la “responsabilidad de los profesores” es “orientar”, la de los alumnos “buscar” “fuentes” y seguir “un formato de trabajo”; es decir escribir textos no para la libre expresión de los propios pensamientos, sino de acuerdo con “un formato”, tal vez una serie de criterios establecida por los docentes.

En octavo semestre, B2 y B14 asumen su responsabilidad de “buscar” y revisar “fuentes”. B14, además, la de seguir “un formato”, como si sus trabajos tuvieran deficiencias cuando es él quien toma las decisiones respecto a género textual, el tema, la estructura, organización y contenido, cuando los elabora de manera autónoma.

Si los alumnos deben seguir un formato, los maestros deben orientarlos acerca de cómo seguirlo para elaborar los trabajos. Este es el sentido de la previsión y demanda de A10: “Todos los maestros, que desde el principio nos digan datos específicos de cómo es el protocolo para entregar trabajos bien hechos qué cosas se usan qué cosas no, cuáles son las cosas que deben de ir generalmente, cuáles se pueden omitir para que cuando llegemos a semestres más avanzados no nos digan que estamos arrastrando cosas porque ellos también dan por hecho que ya lo debíamos saber”.

De antemano, desde el principio, los alumnos pueden saber cómo escribir cualquier clase de texto o por lo menos los que los maestros les solicitarán en la universidad, y prevenir desfases en la formación. Según A10, sería suficiente si los maestros enseñaran “cómo es el protocolo”, “el formato”, más que para escribir, “para entregar trabajos bien hechos”. La demanda es a “todos los maestros”, pero sobre todo a los de los primeros semestres, para que los profesores de los “más avanzados den “por hecho”, y con razón, que los alumnos ya saben escribir.

Si desde los primeros semestres los alumnos supieran escribir buenos trabajos, en el octavo, no habría dificultades, porque de acuerdo con B14 y A10, así como una proporción indeterminada de maestros, las diferentes clases de texto sin importar la disciplina sobre la que versen se escriben de la misma manera; basta seguir (aquí los términos se multiplican, aunque conservan un sentido semejante) un “protocolo”, “formato”, “esquema”, “esqueleto” o *modelo* único de escritura.

Todos los maestros tienen la responsabilidad de enseñar a escribir textos académicos. Este es el acuerdo. La diferencia consiste en si cada uno debe hacerlo con base en las particularidades de su asignatura o en las generalidades de un protocolo o formato.

En vez de una instrucción preparatoria en el uso de un protocolo, como estudiante de segundo semestre A20 propuso: “Poner más atención a los trabajos e intentar mejorarlos y serían los profesores”. De todas maneras los maestros necesitan intervenir, orientar y “poner más atención” para que los alumnos mejoren “los trabajos”; realizar acciones como las que sugirió B16: “Cursos, tips y más exigencia dentro de este tema, es decir que los maestros pidan más trabajos de este tipo para el mejor desarrollo académico”.

La práctica es indispensable para el desarrollo de las competencias de escritura. Sobre todo, para aprender a escribir textos académicos, los maestros tendrían que hacer sentir a sus alumnos la necesidad de escribir con frecuencia y perseverancia, esa es una exigencia indispensable para su formación, con independencia de que ofrezcan “cursos” y den *claves* o sugerencias a sus alumnos para escribir mejor.

Hasta la concepción prejuiciada de los maestros respecto a las aptitudes de sus alumnos puede cambiar al ver sus progresos como resultado de la enseñanza. Como planteó B1: “Realizando actividades de escritura a través de los trabajos pero con una guía con el maestro, ir haciendo revisiones y observaciones, ir motivando al alumno y dejar de decir que no son aptos para hacerlo”.

B1 propone que los profesores guíen el proceso con acciones concretas, semejantes a las que propuso A20 de manera más general. Los maestros tienen que “poner” “atención a los trabajos”, guiar

su elaboración y revisarlos; además deben alentar a los alumnos y reconocer sus aptitudes y sus logros.

Algunos de los mismos estudiantes sugieren que los docentes exijan realizar “más trabajos”; “actividades de escritura” vinculadas a “los trabajos”. Gracias a la “guía” y a las “revisiones y observaciones”, los alumnos pueden identificar, aprender a resolver sus dificultades de redacción y reafirmar sus aptitudes. Si además el maestro valora los avances, se sentirán motivados y capaces de escribir nuevos trabajos, tal vez más amplios y complejos.

Carecen de fundamento las afirmaciones de los maestros acerca de que los alumnos deberían “saber” escribir, y aquellas que se refieren a su ineptitud “para hacerlo”, porque desde los primeros semestres no enseñaron “cómo es el protocolo para entregar buenos trabajos”, y, peor aún, porque sólo algunos, a través de todo el currículum, exigen, guían y revisan los trabajos; reconocen y fomentan la prácticas de escritura de sus alumnos. Los espacios para enseñar a escribir están acotados en el currículum formal y en la práctica docente.

Sin embargo, existen propuestas que involucran a toda la comunidad de la UPN como la de B10, que explicó: “Desde mi punto de vista, creo que se necesitan realizar lecturas, analizarlas y hacer notas, después en cada asignatura, que el profesor pida reportes semanales, y pedir un ensayo mensual o por unidad de los temas que se han tratado en clase, y al final del semestre hacer como un ciclo de conferencias por carrera donde se expongan los mejores ensayos. Otra forma que me parece interesante, sería intercambiar trabajos escritos entre los diferentes grupos de las diferentes carreras para evaluarse unos a otros”.

En pocas palabras, la propuesta de B10 incluye el propósito general de la enseñanza de la lengua en todos los niveles educativos: desarrollar competencias para leer, escribir, hablar y escuchar. Las habilidades y prácticas son complementarias y potenciadoras unas de otras, y en la enseñanza y el aprendizaje participan docentes y alumnos de acuerdo con un plan que cruza los currículos de las diferentes carreras.

La estrategia consiste en un trabajo de lectura, escritura para el aprendizaje y producción de textos académicos, como los ensayos, dentro de “cada asignatura”, para después eliminar las barreras de cada espacio curricular por medio de actividades compartidas entre los estudiantes de toda la licenciatura, como las que se llevan a cabo en “un ciclo de conferencias”. Estas actividades favorecen la práctica y el desarrollo de competencias de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva.

El trabajo se expande y se comparte entre los compañeros de las “diferentes carreras”. El intercambio de trabajos favorece el de conocimientos acerca de los diversos procesos de escritura utilizados; comparar otros textos con los propios, y aprender de las diferentes aportaciones, a partir de las revisiones y observaciones. Los estudiantes aprenderían con base en las prácticas propias del ejercicio profesional vinculado a las disciplinas que estudian; en prácticas que son comunes al trabajo académico de sus mismos profesores.

De la clase de redacción a la escritura a lo largo del currículum

La discusión académica permitiría avanzar en la comprensión de los procesos de escritura y de la importancia de incorporar de manera sustancial su enseñanza en los currículos de las licenciaturas. Empero, las sugerencias, las propuestas y las concepciones de los estudiantes son diferentes. Diferentes entre quienes plantean que la escritura es materia de enseñanza de un maestro especialista en determinadas asignaturas, y los que consideran que es un asunto que involucra a la planta de profesores de la UPN, sin importar el carácter de su formación.

Así, mientras A19 consideró que el impulso debe ser de los profesores, entre los cuales la de una asignatura es la excepción, A8, también de segundo semestre, expresó una opinión diferente; propuso: “En mi opinión, es necesario que desde primer semestre se dé la materia de comprensión de textos y valorar realmente la capacidad de los alumnos en cuanto a la producción de un texto.

Supongo que los coordinadores de la carrera podrían modificar el currículum y lograr esto, sería muy benéfico para todos”.

“La materia de comprensión y *producción* de textos” pasaría del segundo al “primer semestre”, para, desde entonces, apreciar de manera objetiva “la capacidad de los alumnos”. Estas son dos propuestas concretas que, sin embargo, A8 no explica, no dice cuál es el propósito ni por qué “modificar el currículum” beneficiaría a “todos”. La siguiente respuesta: “Promover el deseo de la producción de textos de alumnos que realmente tengan deseos y ganas, ayudarlos los maestros de dicha asignatura”, de A5 nos puede ayudar a entender la opinión de A8.

Se trataría de identificar, desde los primeros semestres, en particular, en la asignatura de Comprensión y producción de textos, a los alumnos que “realmente” tuvieran “capacidad” y deseos de aprender a escribir. Una vez identificados, “los coordinadores”, crearían opciones especiales de formación para ellos a cargo de “los maestros de dicha asignatura”. A estas sugerencias subyace la idea de que existen dos tipos de alumnos: los que poseen aptitudes y motivación para escribir y los que carecen de ellas.

Otras interpretaciones de las respuestas de A8 y A5 son posibles, la anterior es una entre otras. Menos explicaciones requieren los planteamientos de B11: “Sería deseable que existiera una asignatura para desarrollar la composición escrita y la creatividad encaminada a la producción de textos académicos. La integración de dicha materia la realizaría la institución, y los docentes y los alumnos la llevarían a cabo”.

A diferencia de los estudiantes de psicología educativa que cursan una asignatura relacionada con la lectura y la redacción, los de pedagogía no tienen ninguna al respecto. Aún en el campo de Lengua, literatura y comunicación, que es optativo en séptimo y octavo semestres, sólo en la materia con el incongruente título de Análisis de discurso se enseña a los estudiantes estrategias para la composición de textos. Con base en el contexto, se explica el deseo de B11 de la existencia de “una asignatura” en el currículum de la Licenciatura en Pedagogía.

La propuesta de B11 es diferente. No se refiere a la identificación de los alumnos con aptitudes e intereses especiales hacia la escritura, sino a la incorporación de una asignatura dentro del currículum para el desarrollo de *la escritura creativa y académica*. La cuestión es que no explica por qué un solo curso de “composición escrita” podría ser útil para que los alumnos aprendieran a escribir los textos de las otras asignaturas.

La respuesta de A15 es un planteamiento más integral: “Creo que algo que sería bueno e interesante es que cuando los alumnos comiencen la Licenciatura deben de tener un tema de estudio, para la elaboración de su tesis y así ubicarse y dirigirse en esa línea, para que sea mucho mejor, rápido, significativo y más interesante su aprendizaje en la Universidad”.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura se realizan en función de un contenido. Una asignatura de composición de textos académicos es útil para adquirir ciertos conocimientos de una disciplina y, al mismo tiempo, aprender a escribir acerca de ellos. En cada asignatura los contenidos de aprendizaje son diferentes, y los maestros necesitan a enseñar a escribir sobre esos contenidos.

La propuesta de A15 se refiere a un contenido concreto de la escritura, a un tema a desarrollar en un trabajo de “tesis”. De esta manera, desde el principio hasta el final de la carrera podría cobrar *calidad, prontitud, significado e interés* “el aprendizaje de la escritura en la universidad”. No especifica cómo desarrollar ni quiénes realizarían esta propuesta; suponemos que no es por un único maestro en una sola asignatura, sino por varios profesores a través de currículum.

La propuesta de escritura, a lo largo del currículum, estaría al servicio de la elaboración de un trabajo académico significativo. Para que esta propuesta y otras semejantes las compartan maestros y estudiantes, la recomendación de B12 es particularmente apropiada: “Tener una visión más utilitaria sobre la elaboración de textos ya que sólo verlos como una forma de acreditación demerita la elaboración de los mismos”. “La elaboración de textos” es útil por diversas razones, pero maestros y alumnos reducen su importancia

a la acreditación, por eso no tiene propósito la enseñanza ni provecho el aprendizaje.

B12 propone “una visión más utilitaria” y B6 alimentó esta visión; explicó: “Considero que es o debería ser un trabajo de todos, tanto alumnos como profesores, creo que no debe importar la materia de la que se esté hablando, la escritura es algo indispensable en la formación de futuros profesionales, un ejercicio que debe ser constante, pero de manera atractiva, pienso que el problema muchas veces es el poco dinamismo para la difusión de la escritura, capacidad, considero que no falta, y que hay talentosas personas que pueden sacar a la luz talentos en escritura, pero el punto es, ¿quién adquiere o tomará ese papel dentro de la Universidad?”

El “trabajo” atañe a la comunidad académica, a maestros y estudiantes, a quienes diseñan y ponen en práctica el currículum, dada la importancia del aprendizaje de la escritura de textos académicos para la “formación” profesional. La práctica “debe ser constante” y “atractiva”; hay “personas” con talento, “pero la capacidad” “no falta”. Falta definir “quién”, o quiénes tomarán la iniciativa e impulsarán programas de enseñanza de la escritura académica “dentro de la universidad”. La producción de textos necesita ser vista de una manera “más utilitaria”, pero no es valorada, porque su “difusión” carece de “dinamismo”.

En ese sentido B4 propuso: “Pienso que lo primero que se pudiera hacer es ver que el 100% de la matrícula de los alumnos que se encuentran inscritos en la Universidad Pedagógica Nacional, tuviesen bien cimentados sus fundamentos de ortografía, gramática y signos de puntuación, mediante un test de conocimientos de redacción y esto bien lo pudieran aplicar la mayoría de los profesores, ya que la carrera tiene como base lo que es la expresión escrita y oral, con la finalidad de que a futuro se pudieran desarrollar dentro de la universidad un ciclo de competencias a nivel universitario para la producción de textos universitarios”.

Primero habría que asegurar que todos los alumnos inscritos tuvieran conocimientos básicos de redacción (aunque para ello la apli-

cación de un test no sea un medio congruente), así los alumnos se involucrarían más en prácticas de escritura que en conjunción con la “expresión” “oral” son la base de la formación. Cierta preparación previa es necesaria para fomentar con éxito la escritura; sin embargo B4 considera estas acciones como requisitos de una “finalidad” mucho más limitada y pasajera, “desarrollar un ciclo de competencias”.

Entre las vaguedades de la respuesta y posibles confusiones en relación con los significados del término “competencia”, proponemos la siguiente interpretación: la práctica de la escritura se fomenta y su importancia se comparte de manera más amplia, por medio de programas de enseñanza que favorezcan la adquisición de conocimientos. También se pueden realizar acciones de promoción de la escritura, como *concursos* de composición “de textos universitarios”.

Las propuestas de B6 y de B4, por ejemplo, para impulsar acciones que contribuyan al desarrollo de competencias para la producción de textos y a la promoción de la escritura consideran la participación de la comunidad universitaria en tareas de diferente orden. Los involucrados son los profesores, los alumnos o los coordinadores, aunque no hay definición de “quién” “tomará” la iniciativa y las decisiones.

A16 hizo una pregunta, después una recomendación y mencionó a quien, a su juicio, tomaría el liderazgo; expresó: “¿Qué acciones?, bueno supongo que la rectora debería mejorar los programas y darle más importancia a los grandes psicólogos y pedagogos y no sólo mostrar lo general, esto no sólo depende de la rectora, sino también de los profesores y de los alumnos, y de la disposición de cada uno de ellos para aceptarla y comprender”.

La respuesta de A16 elude el tema de la pregunta y se refiere, en primer término, a las acciones que “la rectora debería” realizar, pero no para el desarrollo de competencias para la escritura académica, como plantea la pregunta, sino para “mejorar los programas”; no para darle “más importancia” a la escritura dentro del currículum, sino “a los grandes psicólogos y pedagogos”. La rectora tiene la iniciativa; necesita de la “disposición” “de los profesores y de los alumnos”.

Los programas deberían ofrecer las aportaciones didácticas, cognitivas, afectivas y formadoras de la escritura. Suponemos que A16 sugiere mejoras en un sentido más amplio todavía: el de incorporar en los programas los contenidos de aprendizaje más significativos de la psicología y de la pedagogía. Se refiere a modificaciones en el currículum formal que llevadas a la práctica contribuirían a la sólida formación del psicólogo educativo y, por tanto, también a la adquisición de competencias relacionadas con la escritura.

Una interpretación similar vale para la respuesta de B5: “Yo creo que para el buen desarrollo de las competencias es necesario fortalecer y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de la universidad, esto se logra a través de la adquisición, de una manera contundente y clara, del conocimiento transmitido por las diferentes asignaturas tomadas en toda la carrera”.

En la práctica y como propósito “los estudiantes” universitarios necesitan adquirir un profundo “conocimiento” de “las diferentes asignaturas” de “toda la carrera” para “desarrollar el pensamiento crítico”. Con esta formación se adquieren “competencias” *académicas, profesionales* y, por tanto, asimismo las relacionadas con la composición de textos académicos.

¿Quiénes promoverían el desarrollo del “pensamiento crítico” y por ende “de las competencias”? Creemos que B5 pensó en los maestros de “toda la carrera”. De acuerdo con las respuestas generales de A16 y B5, podemos colegir sugerencias particulares hacia la escritura: la rectora, los maestros y los alumnos participarían en mejorar los programas para fomentar la adquisición del conocimiento disciplinario y el pensamiento crítico. Así se propiciaría la formación de psicólogos educativos y de pedagogos con competencias para la escritura académica.

Las acciones, en relación con el currículum formal y la puesta en práctica, son específicas y van de la reubicación de una materia, al mejoramiento de los programas, por un lado; de promover “el deseo” y el entusiasmo de los alumnos hacia la “producción de textos” a fomentar “el pensamiento crítico”, por el otro. En estas acciones

participan maestros de la asignatura Comprensión y producción de textos, coordinadores y la rectora; maestros, alumnos y la comunidad universitaria en su conjunto.

Las ideas subyacentes acerca de la escritura y su valor son diferentes y se expresan en sugerencias de acciones limitadas, en reflexiones acerca de las tareas a realizar y aún en propuestas llamadas a conformar todo un plan de trabajo que sin duda suscribiría algún especialista. Como el de B6, entre otros, que en un párrafo propone actividades, individuales, grupales y colectivas, para el desarrollo de las diferentes competencias lingüísticas; actividades de lectura y escritura dirigidas al aprendizaje de las asignaturas, y de difusión de trabajos académicos para el aprendizaje compartido.

Propuestas extracurriculares

La redacción está vinculada al aprendizaje, pero este vínculo es entendido de diversas maneras; también de diferentes formas es valorada la escritura en la formación, aunque existe un consenso generalizado acerca del significado de producir textos académicos en la universidad. Las opiniones difieren cuando se trata de argumentar en qué consiste ese significado. Para todos es importante aunque las razones sean diferentes y haya maestros y estudiantes que aún no sepan bien a bien por qué.

En todo caso una proporción substancial de los estudiantes que respondieron al cuestionario, si bien aprecian las aportaciones de la escritura a la formación no las consideran tan significativas como para proponer acciones para el desarrollo de competencias al respecto integradas al currículum formal ni a su realización en la práctica cotidiana de maestros y estudiantes.

La enseñanza de la escritura no es un asunto de interés del conjunto de docentes y alumnos ni un recurso de formación a través del currículum, sino un tema de estudio extracurricular impartido en diferentes modalidades educativas, como los talleres, los cursos y las asesorías.

La propuesta de A21 fue en este tenor: “Talleres eso es lo que serviría que contengan un tema interesante obviamente relacionado con la producción de textos y así poder llamar la atención de los estudiantes. Estos serían impartidos por los profesores especializados en la materia. Lo esencial de los talleres es que sean dinámicos ya que mucha teoría en ocasiones es lo que lleva al alumno a perder un poco de interés”.

Los talleres serían útiles sobre todo si el “tema” es “interesante”, y si son más “dinámicos” y prácticos que teóricos, así atraerían “la atención” y mantendrían el “interés” “de los estudiantes”. Maestros “especializados” los impartirían. La enseñanza dirigida al desarrollo de competencias de escritura necesita un espacio afuera del currículum, y A2 también propone que se realice: “En talleres que nos ayuden a tener una mejor redacción y con ello una buena ortografía y entenderlos mejor”.

Maestros “especializados” desarrollarían los talleres, temas interesantes y actividades dinámicas, según A21; de acuerdo con A2 ayudarían a mejorar la “redacción”, la “ortografía y, de paso, a entender “mejor” *los textos*. Los talleres por lo general tienen un carácter opcional, sin embargo A3 propone lo contrario: “Crear y obligar a los alumnos a tomar un taller de creación de textos literarios y leer más. Y sobre todo textos que estén en un contexto en el cual nos ubiquemos o que nos ayuden a reflexionar y aprender”.

Los maestros de las licenciaturas solicitan textos sobre temas que no siempre responden a los intereses de los alumnos, por eso A21 propone talleres para la escritura de temas que llamen la “atención” y A3 “un taller” de escritura de “textos literarios”. Dentro del currículum los temas son poco interesantes, y, para escribir, los maestros asignan títulos abstractos y ajenos, alejados del conocimiento cotidiano y de las experiencias personales concretas. No hay espacio para la creación literaria ni se favorece la reflexión sobre el propio “contexto”.

No hay oposición. Escribir sobre temas de interés personal y crear textos literarios son propuestas que se podrían integrar en el desarrollo de talleres e incluso al currículum, y contribuir así a la formación para la escritura académica. Escribir es un proceso con

una continuidad, y si bien no es lo mismo crear un poema que redactar un ensayo ni escribir para uno mismo que para el maestro, por ejemplo, en esencia son procesos de escritura.

Las exigencias son diferentes según se trate de un texto académico o uno literario, no obstante escribir, en general, es una fuente de dificultades de diverso orden a resolver. El interés, la satisfacción y el gusto por escribir una clase de texto u otro son diferentes, sin embargo, la escritura es, asimismo, generadora de afectos que hacen más gratificante y sencillo el proceso.

En este sentido son las recomendaciones de B9: “Creo que los profesores deberían de ser los encargados de organizar tomando en cuenta o con apoyo de los estudiantes. Eligiendo temas de verdadero interés enfocados a la realidad actual que sean dinámicos y entretenidos ya que el escribir no tiene que ser aburrido y complicado”.

Se refiere a los talleres, porque utilizó términos con significados equivalentes o complementarios a los de A21: “temas de interés”, “dinámicos”, “entretenidos”. También podría referirse a alguna otra modalidad que “los profesores deberían” “organizar”. El asunto es que B9 cuestiona que “el escribir”, suponemos que se refiere incluso a los textos académicos, deba ser “aburrido y complicado” y sobre temas fuera de la “realidad actual”, o del “contexto”.

Los talleres son valorados como opciones para aprender a escribir sin las restricciones de los maestros que imparten clases en las licenciaturas, más preocupados porque los alumnos aprendan los conocimientos de las materias. A3 sugiere que sean obligatorios, mientras B13 sugirió: “Sería de gran ayuda que se impartieran más talleres en la UPN y que de los que ya existen se diera más difusión porque en algunas ocasiones no todos nos enteramos antes de que se impartan los talleres sino cuando ya se llevaron a cabo”.

La propuesta y oferta de talleres no es nueva en la universidad, pero es de lamentar que no haya más difusión. B13 no especifica las características de los temas ni de los talleres, sin embargo aprecia sus aportaciones a la formación complementaria, de ahí la sugerencia de impartir “más talleres” y que haya “más difusión” de ellos.

Los grupos establecidos de las licenciaturas se desintegran, y los alumnos forman nuevos grupos en los talleres; crean nuevas relaciones con maestros y compañeros diferentes. También podría crearse una modalidad que permitiría la separación del grupo de referencia y establecer otra forma de relación académica con los maestros. B18 sugirió una estrategia que sólo se utiliza con los alumnos de los últimos semestres; propuso: “Que hubiera asesorías individuales, además de estímulos académicos para propiciar que más alumnos escribieran”.

Con seguridad, B18 contaba con un asesor para elaborar su trabajo de titulación, pues desde el séptimo semestre se asigna, con este fin, un asesor a cada estudiante que ingresa a un Campo de formación.¹ No obstante, en referencia a la pregunta, sugiere “asesorías individuales” para que los estudiantes desarrollen competencias, y “estímulos académicos” para fomentar “que más alumnos” escriban. En parte esta fue la opinión de A18: “Pues sería dar más asesorías o cursos sobre la materia para poder mejorar y deberían ser impartidos por personas con capacidad suficiente”.

Dentro de su práctica docente, los maestros utilizan la asesoría en relación con los contenidos de su materia; también en relación con la escritura de los trabajos que solicitan, según sus criterios, disposición y posibilidades. Sin embargo, estas asesorías no son suficientes, y A18 sugiere que haya “más asesorías o cursos” destinados a “mejorar” las competencias para la escritura, en particular; propone personas competentes, o, inferimos, como dijo A21 “profesores especializados en la materia”.

Se proponen, sugieren y recomiendan diferentes opciones extracurriculares, como “talleres” “dinámicos”, asesorías individuales para contar con toda la atención del maestro; por ahí B18 mencionó los “estímulos académicos”, como un recurso para fomentar la escri-

¹ Los Campos son espacios curriculares que ocupan los dos últimos semestres. Se caracterizan porque en ellos se estudian temas directamente ligados al ejercicio profesional, y el estudiante puede elegir entre varias opciones aquella que sea de su particular interés formativo.

tura y A18 mencionó los “cursos” como otra opción. Entre la falta de opinión y la duda B8 también se decidió por un curso; expresó: “Pues los docentes. No tengo ninguna opinión, bueno un curso de redacción”. La falta de opinión fue más obvia aún en el caso de A9, dejó el espacio en blanco.

Talleres, asesorías y cursos son opciones para la enseñanza y el desarrollo de competencias de escritura, no obstante las limitaciones. Hacen falta discusiones académicas para definir el carácter de estas alternativas, sus alcances formativos y su vinculación con los procesos curriculares. Asimismo definir acciones para ampliar la oferta y difusión de estas modalidades de formación, así como de fomento a la escritura. A continuación presentamos diferentes respuestas en este sentido.

Entre acciones aisladas y propuestas de participación en la cultura escrita

El desarrollo de competencias para la producción de textos académicos está vinculado al cultivo de intereses y afectos en torno a la práctica de la escritura y al reconocimiento de las aportaciones formativas de participar, de modo substantivo, en una cultura escrita; es decir, en las prácticas y valores propios de una comunidad de lectores y escritores, como la que constituyen estudiantes y profesores de la UPN.

Estudiantes y maestros participan de hecho en una cultura escrita, que sin embargo es necesario analizar, crear y promover. A14 planteó una acción para promover, en particular, el interés y la práctica de escribir: “Debería de haber participación de los profesores y poder organizar concursos de textos, o ensayos”. Como B4, A14 propone organizar concursos, la diferencia es que el primero como la culminación de otras actividades de evaluación y formación básica, mientras que A14 parece tener sólo en mente alentar las prácticas de escritura de “textos universitarios”, como los “ensayos”.

Antes quizá se requieran los recursos sugeridos por A6: “Periódicos, carteles, y salones para los que tienen dislexia y los profesores más destacados porque realmente no los conozco a todos”. No sabemos a qué se refiera con precisión. Una interpretación posible es: “los maestros más destacados” impulsarían la escritura entre los estudiantes con periódicos y carteles; incluso “concursos”, la redacción de algunos géneros periodísticos y la elaboración de carteles. Acerca de los salones, creemos que se refiere a adecuaciones en las bancas para facilitar la escritura de quienes no escriben con la mano derecha.

Primero habría que llamar la atención del estudiante con periódicos, carteles y concursos. Si no siente interés por escribir, motivarlo para que lo descubra. A11, en vez de sugerir acciones de fomento a la escritura, reveló cuál es la traba real: “La verdad no sabría quienes, lo más seguro es que sean personas relacionadas con el tema, pero el verdadero problema serían los alumnos porque a muchos no les gusta escribir”.

Los profesores, “los más destacados”, las personas o los maestros formados en la enseñanza de la lengua o vinculados “con el tema” serían los impulsores de diversas acciones para fomentar el interés, el gusto y la práctica de la escritura, y, de esta manera contribuir al desarrollo de competencias para la producción de textos. Sin embargo, A11 se muestra pesimista y duda que las “personas relacionadas con el tema” logren estos propósitos, porque para empezar “a muchos” “alumnos” “no les gusta escribir”

Inferimos una explicación circular: no hay acciones que impulsen la escritura ante la apatía de los estudiantes y viceversa. La respuesta de B7, aunque abstracta, por lo menos es optimista: “Las acciones las deberían realizar los profesores y alumnos y dentro de las acciones a desarrollar sería proponer y difundir algún programa para propiciar que los alumnos se inspiraran a escribir”.

Al término “acciones” contenido en la pregunta se asocia la idea de que alguien o algunos toman la iniciativa y actúan con diligencia para alcanzar un propósito. Las acciones las realizan profesores que organizan la publicación de un periódico, un concurso o elaboran

un cartel. Las acciones parecen sencillas, inmediatas y con resultados a corto plazo: llamar la atención, despertar el interés y fomentar la escritura. B7 mencionó el término “acciones”; pero nada más propuso dos tareas, proponer y difundir, en relación con un programa sin contenido dirigido a un propósito abstracto, favorecer la inspiración de los alumnos.

Alentamos al estudiante a escribir si eliminamos los obstáculos que le impiden la libre expresión y si promovemos la libertad de pensamiento. La inspiración no llega, se procura con trabajo y constancia; desarrollamos ideas cuando escribimos sin temor a juicios ajenos o a la autocensura. Un “programa” para “propiciar” la inspiración, consistiría en favorecer el aprendizaje de estrategias de redacción, impulsar que los alumnos eligieran los temas, personales y académicos de su interés, y que compusieran de manera autónoma sus propios textos.

Más referencial, aunque menos novedosa, es la respuesta de A1: “La realización de ensayos, lecturas, análisis para que poco a poco a los alumnos se nos haga una costumbre y no sea complicado”. Las acciones que propone A1, de hecho, ya las realizan los alumnos en los cursos a solicitud de los docentes. En cambio crear un programa para impulsar la práctica de la escritura con base en la libre expresión de las ideas es una idea original.

También sería un cambio importante que, en todas las asignaturas del currículum, los estudiantes pudieran realizar “ensayos, lecturas” y “análisis”, de acuerdo con su propia manera de pensar y expresar las ideas. Para que “no sea complicado”, escribirían por interés propio, y con la práctica adquirirían el hábito de escribir y el compromiso, por necesidad académica y decisión personal, de estudiar a fondo para documentar sus argumentos.

Las dificultades son mayores para escribir textos académicos, por eso es importante fomentar la escritura; con la práctica, “poco a poco”, se forman los hábitos a lo largo de los estudios y los estudiantes aprenden a sortear los problemas. Relacionada con la escritura académica está la documentación de las ideas: la lectura. Creemos

que esta es la razón por la que B15 sugirió: “Considero que se debe fomentar en primer lugar la lectura”. Sin la lectura no es posible escribir textos académicos.

La posibilidad de desarrollar competencias para la escritura está condicionada por la lectura. Es tan determinante leer que la escritura ni siquiera es mencionada, y la sugerencia de B3 está centrada en cómo hay que leer; consideró: “Simplemente leer mucho, pero leer con interés para que no se nos haga aburrido y sacarle provecho a cada lectura”. La lectura es la fuente a la que hay que “sacarle provecho”, pero hay que leer con perseverancia e “interés”.

Se expresan acciones, sugerencias y recomendaciones sin mencionar quiénes serían los encargados de aplicarlas. B3 parece involucrar a sus compañeros con la primera persona del plural, en tanto que A12 sí asignó tareas al “profesor” y la obligación a un destinatario que parece surgido de lo que ha aprendido en alguna asignatura; consideró: “Es necesario que el profesor logre que el alumno lea por gusto y no por obligación, esto se lograría dando textos que resulten interesantes para el estudiante, ¿de quién es la obligación para que esto se logre? de la Relación Maestro, Alumno, Objeto de estudio”.

La lectura es la precursora del desarrollo de competencias para la redacción académica, de ahí que se deba “fomentar”; los alumnos necesitan “leer mucho”; los maestros lograr que lean “por gusto y no por obligación”. Los maestros deben fomentar el gusto por la lectura con “textos” “interesantes” para el alumno. De quién es la obligación se pregunta A12, pero la respuesta no corresponde; no señala a los responsables de cumplirla, sino el medio pedagógico para lograr “que el alumno lea por gusto”: “la relación maestro, alumno, objeto de estudio”.

“La triada pedagógica”, conformada por “maestro, alumno, objeto de estudio”, es una herramienta conceptual para explicar el proceso de aprendizaje, que podría ser útil para comprender también cómo esta relación promueve u obstaculiza el gusto por la lectura. Más puntual es la sugerencia sobre los textos interesantes, o como sugirió A17 en la primera parte de su respuesta: “Textos de más fá-

cil comprensión y agradables para el lector. Así como campañas de lectura y más materias especializadas en redacción”.

La práctica y el disfrute de la lectura, así como la “fácil comprensión” de los textos contribuirían a que los alumnos desarrollaran competencias para la escritura, sin embargo no tan “simplemente”, como supone B3. Las “campañas” de fomento a la lectura involucran a toda la comunidad, no obstante A17 precisa la inclusión de “más materias especializadas de redacción”.

Además de la asignatura de Comprensión y producción de textos y de acciones de difusión y fomento de lectura y escritura, A17 plantea la necesidad de incluir “más” asignaturas de “redacción” en los diferentes currículos. A13 sugirió acciones iniciales relacionadas con estrategias de más largo alcance para la formación de los estudiantes como lectores y autores de textos académicos: “Para empezar promover la cultura por la lectura y así empezar a hacer asesorías para ¿cómo? Hacer o desarrollar la producción de un texto”.

Las acciones intermedias, las que articularían la lectura con el desarrollo de competencias para escribir no se mencionan. Se proponen acciones relacionadas con el fomento a la escritura sin referencias a la lectura y al contrario. A17 pasa de la sugerencia de utilizar textos fáciles y “agradables” y las “campañas” para fomentar la lectura, a las “materias” “de redacción”, y A13 del fomento de “la cultura por la lectura” a las “asesorías” *sobre* “cómo” producir textos académicos.

La participación en la cultura de la lectura, permite aprender y compartir prácticas, hábitos y valores que también favorecen la escritura. Escribir es una consecuencia, un resultado, cuyo desarrollo depende de involucrar a los estudiantes, primero, en la lectura. A4 expresó una propuesta que, no obstante la falta de precisión, tiene un sentido diferente: “Antes que nada promover una cultura de la lectura y escritura, hacerlo de una forma dinámica y sobre todo innovadora en donde todos los miembros de la universidad participen de igual manera de forma dialógica”.

La lectura y la escritura son constituyentes de una misma cultura en la que es indispensable la participación de “todos los miembros

de la universidad”. Es importante que los estudiantes desarrollen competencias para la escritura académica pero más aún que participen de la cultura escrita, conformada por las relaciones intelectuales, prácticas y afectivas que los integrantes de la comunidad académica de la UPN establecen con los materiales escritos.

Las acciones propuestas para el desarrollo de competencias de escritura académica son muchas y variadas. Se refieren a modificaciones que podría introducir el profesor en su práctica docente; a medidas que involucran a maestros, alumnos y a la comunidad universitaria, y a estrategias de enseñanza y práctica de la escritura a desarrollar a través de todo el currículum,

Los talleres, asesorías y cursos, son opciones extracurriculares para la enseñanza de la escritura; y otras acciones son el fomento y la participación de maestros y estudiantes en la cultura de la lectura, de la escritura y de ambas, de manera equitativa y “dialógica”. Las respuestas aportan diferentes puntos de vista acerca de la importancia de la escritura y de cómo podría tener presencia en los procesos de formación de los estudiantes universitarios. Para las reformas curriculares, cobra particular relevancia la participación de los diversos sectores de la comunidad universitaria. Son opiniones a valorar e integrar en las discusiones en torno al lugar de la escritura, el currículum y la cultura académica universitarios.

CONCLUSIONES

Los planteamientos de llegada confirman los de partida. Después de nuestro recorrido por las diversas respuestas de los estudiantes al cuestionario, confirmamos la marginación de la escritura en la formación universitaria. De manera predominante, los maestros se limitan a dar algunas explicaciones acerca de cómo escribir los textos que solicitan y a revisar y evaluar los trabajos. Para ellos es más importante que los alumnos aprendan las asignaturas por medio de la lectura, sin considerar que la composición escrita es una estrategia valiosa de construcción del conocimiento.

El valor de la lectura y de los textos para el aprendizaje también es reconocido por los estudiantes, quienes utilizan la escritura como un medio para confirmar la comprensión de los textos que leen. Escriben por las demandas de los profesores y porque elaborar los trabajos es una necesidad para cumplir con esas demandas y así acreditar las materias. Como dentro de su práctica docente, los maestros no realizan tareas específicas para la enseñanza de la escritura, los estudiantes piensan que aprender a escribir no tiene importancia ni rinde alguna aportación que supere, por ejemplo, a las de la lectura.

Sin embargo, más allá de estas confirmaciones generales, el panorama que ofrece el análisis del universo de respuestas es mucho

más rico y complejo. En relación con las investigaciones antecedentes, en la nuestra obtuvimos información y podemos formular conclusiones semejantes.

En efecto, los mismos estudiantes reconocen sus dificultades para escribir con claridad caligráfica y corrección gramatical; observan que su léxico es pobre y que desconocen el uso de las reglas ortográficas. Pero sus respuestas no se reducen a señalar sólo dificultades de este orden, y, en cambio, aportan conocimientos sobre diferentes géneros de complicaciones que enfrentan para la escritura.

Se refieren a dificultades que van desde la falta de disposición, la carencia de conocimientos, la indefinición del tema y la desorganización de las ideas que impiden empezar a escribir, hasta aquellas vinculadas con la búsqueda de la cohesión y la coherencia durante la escritura y revisión de los escritos.

Manifiestan, además, el trabajo que les cuesta el comienzo y pasar de las ideas a la redacción; introducir en el propio texto los planteamientos de los autores consultados de acuerdo con las convenciones académicas, e incluso los sentimientos de inseguridad y temor que experimentan al llevar a cabo las diferentes tareas que demanda la composición de textos académicos. Figuran, asimismo, dificultades que se refieren más a la lectura que a la redacción, como si resolver las que se presentan en la comprensión de un texto fuera suficiente para escribir con facilidad.

En cuanto a la manera de escribir, encontramos las diferentes posibilidades de las que dan cuenta los enfoques de escritura. De acuerdo con un enfoque psicocognitivo, describen procesos y subprocesos muy semejantes a los que realizan los escritores expertos y los aprendices. Los primeros ponen en práctica de un modo recurrente las fases de planeación, escritura y revisión para escribir un texto dirigido a un destinatario específico; los segundos sólo escriben lo que piensan para elaborar textos que parecen estar dirigidos a ellos mismos.

Escriben como escritores novatos, como expertos y además de maneras inesperadas e insospechadas: aluden a condiciones am-

bientales y orgánicas; unos dependen del azaroso recurso de la inspiración y otros se concentran ya sea en diferentes tareas de preparación, en la elaboración de borradores o en la revisión, en tareas de una, dos o las tres fases del proceso; se guían por las solicitudes de los docentes, se preocupan por comprender los temas y los títulos, y hay quienes, sin trámite, pasan de la lectura a la redacción.

Con base en ciertas respuestas inferimos ideas de los estudiantes que se refieren a la escritura como un asunto sin complicaciones; otras, aunque de manera tácita, expresan la complejidad del proceso, el trabajo que cuesta, la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo; de realizar las tareas que se requieren lo mejor posible, de manera profesional. Escribir es tan simple como consultar la web o un proceso tan complicado y laborioso que demanda revisar párrafo por párrafo, escribir y reescribir y utilizar sin límite hojas de reuso.

Como plantean las investigaciones basadas en un enfoque sociocognitivo, los estudiantes señalan que escriben en función de las consignas, temas y títulos proporcionados por el docente. Los textos que escriben y el proceso que siguen dependen directamente de la lectura, y los escriben para aprender, estudiar, adquirir conocimientos y demostrar la comprensión de los textos que han leído.

Los procesos y las dificultades de escritura dependen del contexto, en particular, de las relaciones sociales entre los estudiantes con el maestro. También señalan que tienen dificultades para comprender las expectativas y criterios de los docentes y, por tanto, para saber cómo redactar los trabajos que solicitan. Diversas opiniones confirman que las revisiones de los profesores no favorecen el aprendizaje de estrategias de escritura de los alumnos.

También constatamos que los estudiantes son diferentes en cuanto su formación previa y, con seguridad, su origen sociocultural. Mientras que unos opinan que los antecedentes formativos poco contribuyeron para leer y escribir en la universidad, otros aprecian las aportaciones de esa formación. Las carencias formativas se evidencian y los estudiantes las reconocen al enfrentar las dificultades que tienen para escribir los textos universitarios.

Aunque los usos y las prácticas sean limitados, los estudiantes opinan que la escritura universitaria es importante. Unos consideran que es diferente a la que tenía lugar en los niveles educativos anteriores; complicada por la falta de antecedentes y más por la ausencia de enseñanza de cómo se necesita escribir para formarse como autor de textos académicos. Otros la ven como un valioso medio, puesto a su alcance, de aprendizaje de las asignaturas y de formación profesional, y reconocen las diversas ventajas de aprender a escribir en la universidad.

Las maneras de incorporarse a la cultura académica son diferentes, y hay estudiantes que, al parecer, lo hacen con relativa facilidad; otros identifican la importancia de aprender a leer y escribir textos académicos para su integración y hacen llamados a que se atiendan sus demandas de enseñanza en este sentido. Entre las diversas respuestas, apreciamos manifestaciones que nos hacen pensar, asimismo, en estudiantes, para quienes la escritura académica forma parte de una “cultura del misterio” en la cual, de alguna manera, sobreviven.

En términos generales, comprobamos la validez de datos, informaciones y conclusiones surgidos de la investigación, así como de explicaciones y principios conceptuales de los diferentes enfoques. No obstante también recabamos y analizamos respuestas sin precedente como las que se refieren a las dificultades que no sólo tienen que ver con las cuestiones gramaticales y ortográficas.

Los planteamientos son divergentes, las apreciaciones son opuestas, y no faltan las relativas diferencias, las similitudes y las coincidencias. La escritura está marginada de la formación y, sin embargo, hay opiniones que expresan reconocimientos de las explicaciones para realizar los trabajos, y las aportaciones de las asesorías y las revisiones de los docentes para que los estudiantes aprendan las asignaturas y desarrollen habilidades de escritura académica.

Predominan los textos escolares vinculados con la lectura, como los resúmenes, pero los ensayos son tan frecuentes o más; escriben por encargo, para cumplir con un requisito y obtener una calificación, y también por la utilidad futura que tienen los trabajos, por

razones cognitivas e incluso afectivas, como superar el miedo y obtener la satisfacción de redactar con propiedad un escrito.

También, contamos con conocimientos acerca de las relaciones afectivas que los estudiantes establecen con la escritura de textos académicos y de diferentes clases de texto. Los académicos, los escriben por la necesidad de aprender, aprobar las asignaturas y desenvolverse en los estudios; los de otras clases, los personales, en particular, por gusto y decisión propia, para desahogar pensamientos y emociones y dar vuelo a la imaginación.

La escritura de textos académicos suscita sentimientos opuestos a los que produce escribir textos personales; no obstante algunos alumnos han creado relaciones afectivas tan estrechas con los procesos, tareas y aportaciones de la composición, que tienen un alto aprecio por la escritura de cualquier clase de texto y escribir forma parte de su vida.

Al final proporcionaron un arsenal de propuestas, sugerencias y actividades que podrían llevarse a cabo para que los estudiantes de la UPN desarrollen competencias para la escritura académica. Las opciones van de las acciones aisladas, como la organización de concursos de escritura, al desarrollo de diversas estrategias para la incorporación de la enseñanza de la composición escrita en el currículum, y a las invitaciones a fomentar la participación de la comunidad universitaria en la cultura escrita.

El presente trabajo aporta algunos conocimientos fundamentales acerca de los estudiantes, en particular, de lo que piensan de sus maestros respecto a la importancia que le dan a la enseñanza de escritura y a su manera de enseñarla, si es que hacen, de sus valoraciones, sus mismos procesos y vínculos afectivos. Además, conocemos algunas de sus ideas sobre las acciones que se necesitan realizar para que ellos desarrollen la escritura académica.

Faltan investigaciones acerca de lo que piensan los docentes sobre estos asuntos, en especial, de los que tienen especialidades diferentes a la enseñanza de la lengua; estudios que tengan por objeto profundizar en trayectorias particulares de los estudiantes, y, sobre todo,

diseñar y poner en práctica estrategias encaminadas a integrar las aportaciones surgidas de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en el ejercicio de la docencia de las diferentes asignaturas que conforman el currículum universitario.

Investigar y conocer las representaciones en torno a la escritura, intereses, antecedentes formativos, pensamientos y creencias de los alumnos es esencial para que el profesor fundamente y cree estrategias que le permitan introducir la escritura académica a su práctica docente y a la enseñanza de la disciplina que imparte. También para que los pedagogos y profesionales de la educación integren la enseñanza de la lectura y la composición de textos académicos al diseño e instrumentación del currículum dirigido a la formación profesional de los estudiantes universitarios.

Desde luego, esperamos con esta investigación que los mismos estudiantes conozcan las ideas y maneras de pensar de sus compañeros, aprendan de unos y de los otros, reconozcan dificultades, experiencias, cuestionamientos y opiniones respecto a la escritura en la formación universitaria; den un significado diferente al que antes le asignaban e intenten transformar valores, formas de relación y prácticas relativos a la composición de escritos de diversas clases.

REFERENCIAS

LIBROS

- Calvo, M. (2010). *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. México: UPN.
- Cantero, J. y Arriba, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona, España: Octaedro.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cortés, L. y Camacho, M. (2003). *¿Qué es el análisis de discurso?* Barcelona, España: Octaedro.
- Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Galindo, C. et al. (1997). *Manual de redacción e investigación. Guía para el estudiante y el profesionalista*. México: Grijalbo.
- Gracida, M. y Martínez, G. (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.
- Graves, D. (2005). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Lamiquiz, V. (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II, Barcelona, España: Paidós.
- Maqueo, A. (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Méndez, J. (2004). *El escrito académico: un tejido de textos múltiples*. México: UPN.
- Prieto, D. (1999). *El juego discursivo. Manual de análisis de estrategias discursivas*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Ramírez, A. (2006). *Los estudiantes universitarios y la lectura*. México: UPN.
- Serafini, M. (1991). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- Serafini, M. (2005). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Tirzo, J. (2001). *La lectura de la modernidad*. México: UPN.
- Van Dijk A. (2000). "El estudio del discurso". En Teun A. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, España: Gedisa.

REVISTAS

- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educare*, 6 (020) enero-marzo. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 24 (4).
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación* (336).
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35 (51-52). Valparaíso.
- Fregoso, G. (2000). Problemas del estudiante universitario en la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad Eafit*. 44 (149), enero-marzo. Medellín, Colombia.
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educare*, 6 (020), enero-marzo. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Pacheco Chávez, V. y Villa Soto, J. C. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista mexicana de investigación educativa* 10, (027), octubre-diciembre. Distrito Federal, México.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40 (64).

Villalobos, J. (2007). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basadas en la teoría sociocultural. *Educare*. 11 (036), enero-marzo. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Carlino, P. (2002, agosto). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de junio de 2010. <http://www.campusoei.org/revist/deloslectores/279carlino.pdf>.

Carlino, P. (2007, 26 y 27 de abril). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el *ler Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Recuperado el 10 de marzo de 2010 <http://semiosiske.files.wordpress.com/2010/07/paulacarlino>

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE LOS ESTUDIANTES Y LA ESCRITURA UNIVERSITARIA

Con el propósito de conocer qué representa para ti escribir, piensas de la escritura y cómo elaboras los textos académicos que te solicitan en la universidad, te pedimos que por favor contestes las siguientes preguntas. Escribe el número de la pregunta correspondiente a cada respuesta y utiliza todo el espacio que consideres necesario.

De antemano, gracias por tu colaboración.

1. ¿Cuál ha sido la importancia que ha tenido la producción de textos en tu formación académica antes y durante tus estudios en la universidad?

Explica la importancia que ha tenido la producción de textos en tu formación académica.

2. ¿De qué manera la formación como lector y escritor de textos académicos que recibiste en los niveles de educación básica y media te ha ayudado para la comprensión y de textos en la universidad?
3. ¿Cuál consideras que es la importancia que tus maestros asignan a la escritura para lograr los propósitos de las asignaturas?
4. ¿Cuáles son las expectativas y criterios que, en general, utilizan los maestros para orientarte acerca de los trabajos escritos que solicitan?
5. ¿Cuáles son las diferentes clases de texto que te solicitan?
6. ¿Qué uso le das a los trabajos y para qué los escribes?
Explica las razones por las que elaboras los trabajos que piden los maestros
7. ¿Cuál es o cuáles son los procesos que llevas a cabo para escribir los textos que solicitan tus maestros?
¿Cuáles son las actividades que realizas y los recursos que utilizas para la redacción de un escrito?
8. ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentas comúnmente para la composición de los escritos y qué actividades realizas para superarlas?
¿A qué dificultades te has enfrentado para redactar los textos que solicitan los maestros?
9. ¿En qué consiste y qué te aporta la asesoría que proporcionan los maestros para la producción de los trabajos escritos que solicitan?
10. ¿Cómo te revisan y evalúan los maestros tus trabajos y de qué manera sus observaciones y sugerencias contribuyen a corregirlos y mejorarlos?

11. ¿Qué tan necesario o agradable es para ti escribir textos académicos, literarios, personales o de alguna otra clase?

Explica si te gusta escribir o sientes la necesidad de expresarte por escrito en relación con las asignaturas que cursas. ¿Consideras que se puede disfrutar de la escritura de diferentes clases de texto?

12. ¿En tu opinión qué acciones se necesita llevar a cabo, y quiénes la realizarían, para que los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollaran competencias relacionadas con la producción de textos académicos?

Esta primera edición de *Los estudiantes y la escritura universitaria*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 18 de junio de 2012 en docuMaster, Avenida Coyoacán número 1450, colonia Del Valle, delegación Benito Juárez, CP 03220. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.