

LA TAREA DE ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ballester, María Alejandra
Barrón, María Pía
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
ballesterale@hotmail.com, mapiba@infovia.com.ar

Introducción

Esta comunicación forma parte de una investigación en curso¹ cuyo objetivo principal es describir y analizar las prácticas que promueven los docentes y realizan los alumnos en el aula universitaria como así también las representaciones que tienen sobre ellas.

Desde hace tiempo se considera como prioritaria la problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios estrechamente vinculada al abandono y rezago; no obstante puede afirmarse que su vinculación con la enseñanza universitaria es mucho más reciente. Resulta preocupante que al interior de la universidad sigan predominando formas tradicionales. Si bien reconocemos que, poco a poco, las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico se van transformando en un objeto de estudio, dando muestras de una creciente preocupación por las cuestiones ligadas a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad -al menos por parte de algunos sectores-, desde nuestra perspectiva la universidad -en tanto institución educativa- aún no ha “afirmado” la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza.

En líneas generales, la educación universitaria no ha asumido como prioridad, en su agenda político-pedagógica, la necesidad de considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula universitaria para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2005).

Diversas investigaciones indican que alrededor de un 40% de los estudiantes que ingresan a la universidad abandonan sus estudios en los primeros años, planteando que esto es atribuible a factores externos pero también a factores internos propios del sistema universitario. En relación a estos últimos se considera que “las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas, la relación docente/alumnos en los cursos de los primeros años suele ser inadecuada, sus recursos son en general escasos (laboratorios, acceso a equipos de computación,

¹ Proyecto Nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos, dirigido por la Lic. Lydia Albarello y co-dirigido por la Mag. María del Carmen Rímoli perteneciente al Programa Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico, dirigido por la Lic. Lydia Albarello. SECAT-UNCPBA y Programa de Incentivo a docentes-investigadores.

disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en el difícil tránsito por la educación superior”.

El presente trabajo pretende compartir una serie de datos de carácter preliminar y exploratorio, obtenidos a través de una experiencia de grupo focal, en relación al punto de vista de los estudiantes acerca de un conjunto de aspectos involucrados en una situación didáctica puntual: la elaboración de un informe de lectura. Dicha situación se desarrolló en la asignatura Lengua correspondiente al primer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Acerca de la experiencia

Ante la preocupación compartida por la lectura y la escritura en relación a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad, el equipo docente diseña una actividad a modo de parcial domiciliario en la cual las alumnas deben elaborar -en forma grupal- un informe bibliográfico que de cuenta de un trabajo reflexivo sobre las lecturas realizadas durante el cursado de la asignatura. Se trata de un texto propio que desarrolla diferentes aspectos del objeto de estudio: la literatura para niños. La experiencia pone el énfasis tanto en la enseñanza de los contenidos disciplinares como en las prácticas de lectura y escritura involucradas. En concordancia con lo planteado, la evaluación no está pensada como el eslabón final del proceso educativo, “la evaluación está integrada a la enseñanza, en el sentido de que es parte del mensaje que damos a los estudiantes acerca de en qué consiste una materia” (Carlino, 2002:1).

La consigna fue presentada en clase, leída y explicada por las profesoras. También en esa ocasión se abrió un espacio para expresar dudas, realizar aclaraciones y pautar los tiempos de revisión de borradores y de presentación de la versión final. La misma consta de diversos ítems: una justificación que plantea el propósito central de este trabajo, los temas posibles a ser abordados, una definición de lo que implica un informe bibliográfico y algunas sugerencias para su realización. También se explicitan las condiciones de producción (número de integrantes del grupo, extensión máxima, sugerencia de realización de borradores), los criterios de calificación y la escala a utilizar.

Una vez planteada la consigna, en las clases sucesivas fueron abriéndose espacios para presentar avances parciales del trabajo, revisar borradores conjuntamente con las docentes y explicitar las dificultades encontradas. La premisa que sostiene esta intervención es considerar que la escritura tiene un potencial epistémico que permite pensar. La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado (Carlino, 2005:27). Por otro lado, la revisión de los borradores en forma grupal tiene como propósito poner en discusión cuestiones tales como el

punto de vista del destinatario, reflexionar sobre los usos discursivos de un campo de estudio y orientar la producción del texto esperado.

La recolección de datos

Luego de la revisión del segundo borrador convocamos a las alumnas a participar, en forma voluntaria, de un intercambio sobre diversos aspectos de la actividad. Como técnica de recolección de datos, optamos por el trabajo con grupos focales. Los Focus Groups son grupos de discusión organizados para explorar un tema específico o un conjunto de temas. El grupo es focalizado en el sentido de que involucra algún tipo de acción colectiva y debe ser usado para impulsar a los participantes a comprometerse unos con otros, a formular verbalmente sus ideas y a organizar estructuras cognitivas que -hasta el momento- habían estado desarticuladas. Usa la interacción como parte de los datos de la investigación. En nuestro caso, la interacción giró en torno a dos ejes:

- las perspectivas de los estudiantes con respecto a aquellos aspectos que operaron como obstáculos y facilitadores en el desarrollo de la actividad.
- la valoración de las intervenciones docentes -tanto en el planteo de la consigna como en el acompañamiento durante la elaboración del informe-.

En nuestra opción por esta técnica, consideramos relevante el hecho de que los grupos focales revelan dimensiones de comprensión que -por lo general- permanecen ocultas por los métodos más convencionales tales como las entrevistas uno a uno o los cuestionarios. Esta técnica permite también poner de manifiesto la forma en que el conocimiento y las ideas se desarrollan y operan dentro de determinado contexto cultural (Kitzinger, s/f).

Al encuentro pautado con las alumnas concurren voluntariamente nueve sobre un total de dieciséis. Cabe aclarar que este encuentro tuvo lugar a continuación de una de las clases de la materia.

Relevamos la perspectiva de las alumnas acerca de las siguientes cuestiones:

- La consigna de trabajo solicitada.
- El proceso que fueron realizando las alumnas a fin de dar respuesta a la tarea.
- Las dificultades encontradas a medida que avanzaban en el trabajo.
- Los facilitadores en el desarrollo de esta actividad.
- Las actividades previas realizadas (lectura de textos referidos al concepto de Literatura y producción de un texto propio contando sus experiencias como lectoras y escritoras).
- La “valoración” de las intervenciones docentes a lo largo del desarrollo del trabajo (explicitación y desarrollo de la consigna, revisión de los borradores, etc.)
- La valoración de este tipo de prácticas y la frecuencia de las mismas en las diferentes asignaturas de la carrera.

La voz de las alumnas

En relación a la actividad planteada por las docentes, las alumnas explicitan la consigna caracterizándola como una consigna abierta dado que les permite elegir el tema a trabajar para luego plasmarlo en un informe bibliográfico. Ellas destacan y valoran que el equipo docente realice sugerencias tanto acerca del contenido como en relación a cuestiones referidas a una posible organización de los textos. Ellas relatan:

“Bueno, las consignas consistían en distintas cosas. La que elegimos nosotras era elegir una autora (...) Ellas (las profesoras) nos aconsejaron algunas. Nos daban algunas cosas más como para investigar de eso, por ejemplo la forma de escritura, qué recursos utilizaba (...) Como nosotras elegimos Laura Devetach, el tema de la represión militar, ella pasó ese momento, y bueno después había otros temas...”.

“(...) la consigna en realidad para todas fue igual, el hecho de pedir un informe”.

“Era una consigna abierta porque cada una tenía diferentes temáticas”.

“Seleccionar un autor, una bibliografía, y de ahí armar un informe bibliográfico”.

“Por ejemplo, Graciela (docente) en un momento nos dijo que la estructura del texto podía tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. Que en la conclusión si bien podíamos poner algún aspecto o alguna opinión personal, en realidad tenía que estar basado y relacionado con el tema”.

“En sí, la consigna, era bastante abierta. A pesar de que es un informe lo que hay que hacer, tenías un montón de cosas para elegir y bueno, según los gustos y lo que nos interesó a una u a otra (...) aparte en sí, de lo que se trata el informe es, que cuando se hayan terminado todos los informes, comentarlos y de eso aprender cada una los distintos temas”.

“En nuestro caso...bah... en todos los casos porque, yo no la tengo acá, pero lo principal fue hacer el informe, después está subdividida en seis o siete cosas que son los distintos temas y bueno, dentro de cada tema nos da... por ejemplo ¿ves? nos tocó “características de los cuentos de un autor en particular” nos nombra algunos, sin decir que sí o sí teníamos que elegir uno de ahí; y nos dice que sí o sí tenemos que poner el estudio, el análisis de la obra del autor, el estilo de escritura... nos dan datos, pistas como para decir qué pongo y qué no pongo en un informe. Es decir, nos guía y en todos los temas pasa lo mismo... y acá, aparte, nos explica qué es un informe bibliográfico... todas cosas que también nos van guiando”.

Respecto del proceso de elaboración del trabajo, las alumnas mencionan las experiencias previas -actividades ya realizadas en la asignatura- pero destacan la dificultad para la búsqueda y organización de la información. Cuentan las estrategias empleadas, tanto para seleccionar la información y jerarquizar los contenidos relevantes, como así también para elaborar los primeros borradores:

“Por ejemplo nosotros elegimos a Elsa Bornneman. Leímos su obra, sus cuentos, poesías, obras de teatro del autor, todo... y a partir de eso vimos la forma de escribir y a qué se refieren. Por ejemplo nosotros elegimos Un Elefante Ocupa Mucho Espacio para poder redactar el contexto histórico en el que se desarrolló y a partir de eso organizar la redacción”.

“En cambio nosotras por ejemplo es bastante general (...) como nos tocó Jardín Maternal no hay un autor específico así que fuimos a Internet, buscamos en Imaginaria y hay también dos libros y otros artículos y... ¿cómo es? y bueno, y nada, leímos, seleccionamos lo que nos parecía importante y bueno, esteee, armamos el borrador”.

“El primer borrador lo presentamos en dos semanas, que bueno, en sí era lo que nos pidieron eran...los primeros...o sea cómo íbamos a la información, los datos de la autora, bueno... la distinta información. Después ya el segundo ya era más... era más texto, ya más armado. Y, bueno hoy planteamos algunas dudas para ya la semana que viene traer el texto semi terminado y bueno ahí ya está”.

“Nosotras la vez pasada ya hicimos un trabajo de esto... ya veníamos... trabajando así con las mismas profesoras y eso, pero bueno, siempre...como que nos cuesta mucho ese tema de organizar la información. Pasa que también es mucha, ponele en Internet te metes y tenés entrevistas y tenés esto y aquello... pero bueno, dentro del tema tratamos de encontrar lo más importante porque si te ponés a hacer un trabajo, capaz que lo hacés de veinte hojas con toda la información que hay pero...ponele, la biografía nos dijeron que no nos extendamos mucho porque de última no es tan importante; es importante pero hasta ahí nomás”.

Otro punto interesante a considerar es la falta de autonomía que se observa -en general- en el grupo de alumnas para tomar ciertas decisiones, fundamentalmente de tipo pragmático:

“Después le pedimos que nos corrigieran... o sea, nosotros habíamos puesto como un subtítulo y ellas querían que estuviera todo más relacionado. Después les preguntamos si teníamos que centrarnos en las teorías, o sea, si pretendían que habláramos mucho de los autores (...) y nos dijeron que, bueno, en realidad no, que solamente la postura y lo que destacan ellos”.

Cuando se focaliza en las dificultades encontradas, las alumnas mencionan espontáneamente la definición de la extensión del trabajo, la selección de lo relevante, la jerarquización de ideas y la redacción del informe:

“Nosotras... una dificultad que tuvimos fue cómo introducir algunos temas en el informe ya casi terminado como por ejemplo esto que nos plantearon la semana pasada que era que aprovechemos el tema de que nosotras habíamos elegido a Laura Devetach y ellas (refiriéndose a otro grupo) a Elsa Bornneman, que las dos habían pasado por el período de la dictadura militar, y bueno, el tema de la censura a los libros y todo eso... Que bueno, que lo aprovechemos, que es

importante destacarlo. Entonces nosotras no sabíamos si ponerlo con la biografía o en otra parte, esas dudas... o si había que dar ejemplos o no... ponele nuestro problema es la extensión, por ahí pensamos que si ponemos mucha especificación y damos ejemplos de que dijo tal cosa, dijo esto dijo lo otro, por ahí tenemos miedo de que sea demasiado largo (...) la extensión máxima era de cuatro a seis hojas... pero igual es muchísima la extensión... pero bue... por ahí no sabíamos...”.

“A nosotras, por ejemplo, nos faltaba información. Bueno, el aspecto a trabajar era la poesía en el Maternal, o sea los recursos, la poesía, cómo influía, qué importancia tenía en el Nivel Inicial. Entonces, nosotras no teníamos mucha información y bueno, un poco fue preguntar de dónde sacar información o si nos podían dar alguna página porque... encima posibilidad de encontrar en la biblioteca no hay o hay material muy desactualizado u otras líneas de aprendizaje”.

“En sí el mayor problema es ese, que no sabemos del todo, qué es lo más importante. Al no saber del tema nosotros... Graciela y Viviana ya saben del tema, lo vivencian tal vez, saben qué es más importante. Nosotros, por ahí, encontrábamos información, información y nos parecía todo importante porque al no saber, todo resultaba nuevo, todo... pensamos que todo lo teníamos que poner y después nos dábamos cuenta que hay cosas que no tienen que ver”.

“Otras de las dudas que surgió fue... la manera también de redactarlo en algunas... cómo empezar, por ejemplo... y eso entre todas y las profesoras íbamos diciendo a ver cómo le parecía que podía empezar cada una y anotaron ellas los puntos principales de cómo empezar. Otra duda que yo les dije era que nosotras... habían dicho de extensión cuatro y nosotras habíamos escrito tres, si estaba mal y nos dijo que no importa porque puede ser poco y que diga un montón y puede ser mucho y...”.

Ante la solicitud de verbalizar qué cuestiones operaron como facilitadores, las alumnas mencionaron la elaboración de los borradores, la revisión conjunta y valoraron positivamente la socialización de las experiencias, ya que consideran que la misma posibilita la resolución colectiva de diversos problemas de escritura:

“Bueno... esto de hacer borradores es una ayuda impresionante porque cada borrador... nosotros el primer borrador era muy incompleto, muy estructurado... pero más o menos iba a ser eso, y el segundo borrador tiene más contenido ...”.

“Y el hecho de hablarlo en clase también, y saber lo que le pasa a los demás grupos y vos ves que a vos te pasa lo mismo y ver qué dicen a vos te sirve, y bue... en el primer cuatrimestre tuvimos que hacer un trabajo similar ... y bue... nadie sabía por dónde empezar, cómo hacer un trabajo. Se nos complicó bastante, la manera de redactar...de cómo empezar los trabajos porque, yo por ejemplo en mi vida hice un trabajo así”.

En cuanto a este tipo de prácticas de escritura, las alumnas mencionan que no son frecuentes, ya que por lo general predominan lecturas y exposiciones orales:

“No, no... entrega de prácticos por ahora, en este cuatrimestre no hemos tenido...”.

“Solamente era como tarea, para exponer nomás. Ah! En Psicología..., sí en Psicología y Pedagogía hicimos un trabajo de Derechos Humanos...ahí hicimos borradores y un informe que lo expusimos oral y un intercambio”.

En relación a la valoración que realizan de este tipo de prácticas, resulta alentador que las alumnas consideren las mismas en tanto instancias de aprendizaje:

“A mi me gusta y me sirve, porque al costarme tanto me doy cuenta que nunca había tenido esta experiencia. Que antes era... yo lo veo a mi hermano, que muchas veces lo ayudo, que antes era copiar, pegar, imprimir y entregar. Que no hay tanta exigencia... no exigencia sino que...que te hace bien a vos mismo. Por ahí, no es que te metés en Internet... Laura Devetach...imprimo y entrego; o sea, tenés muchos pasos de escritura y de enganchar los textos... no es sacar un poquito e ir copiando eh... tenés que ir relacionando muchas cosas y bueno, con Graciela y Viviana que nos ayudan mucho eh... te vas dando cuenta de las cosas que... por ahí, antes ponías textos de ...tal cosa es esto, muy cortado y... ahora tenés que relacionar todo con la vida, con...o sea, bueno a mi, en particular, me parece muy bueno porque al costarme tanto me doy cuenta que estoy aprendiendo”.

“A mí también me pasó. Yo soy muy... muy mala escribiendo, me cuesta horrores y sin embargo, me parece muy interesante. Ahora nos juntamos con las chicas a hacer el trabajo y nos ponemos a ver ¿cómo ponemos esta palabra? Y por ahí estamos... no sé...cinco minutos pensando...buscando sinónimos, buscando conectores que antes... que se yo... nos daban lo mismo”.

“Además, esto es una experiencia porque... uno se va haciendo cómo escribir, cómo pensar y vos vas sacando tus propias conclusiones. No es, como dice Juli, cortar y pegar y listo”.

“Además es una técnica que, a futuro, la vamos a usar un montón...”.

Las alumnas valoran positivamente la explicitación de los criterios de evaluación con anterioridad a la elaboración del trabajo:

“Los criterios son si entendieron bien la consigna, si desarrollaron bien lo que dice, eh bueno... la forma de redactarlo...”.

“Ideas claras”.

“Ni hablar... para mí es importante que esté, porque ponele, ahora no tanto ... porque... yo, por ahí, casi ni lo leí pero en el primer práctico que decíamos que... para dónde salimos, que

por ahí nosotros entramos acá y era como un mundo nuevo... eso, en el práctico anterior que también estaba la hoja, que dice "10, 9, 8... 7, 6, 5.." vos te das cuenta de la manera que evalúa el docente y bueno, lo tenés en cuenta... claro... que es lo que espera de vos... igual con esta forma que implementan de ir corrigiendo los distintos borradores te ... te va llevando también a eso .. A saber qué es lo importante..."

Algunas consideraciones finales

Nuestra idea central es poder generar espacios o herramientas para pensar en nuestras propias prácticas de enseñanza, intentando identificar en qué medida contribuyen o no al aprendizaje de nuestros alumnos. Privilegiamos la mirada de los propios estudiantes bajo el convencimiento de que conocerla acortará la brecha entre lo que los docentes esperamos y lo que los alumnos logren. En este sentido, el análisis de los datos nos permite visualizar y tener una primera impresión de la perspectiva de los estudiantes universitarios frente a las consignas de escritura al tiempo que poner de manifiesto el papel de la intervención docente.

El principal instrumento con el que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos es el tipo de demandas que realiza durante sus actividades en clase (Monereo,1997:41).

El interés por favorecer la adquisición de la competencia escritora en los alumnos universitarios se fundamenta en la apremiante necesidad de preparar a los estudiantes para las exigencias académicas que implica la educación superior.

La universidad exige a los alumnos un tipo de práctica de escritura con la cual ellos no están familiarizados (...) en otros niveles de escolaridad los trabajos de escritura poseen un bajo nivel de complejidad y no exigen un nivel de reelaboración y organización de los conocimientos (Fernández, Carlino, 2006:6). Si bien los datos indican que este tipo de consignas de escritura son poco frecuentes; queda de manifiesto que los alumnos valoran positivamente este tipo de prácticas.

Lejos de obtener respuestas y certezas, esta experiencia solo intenta ser un primer paso para que podamos conjuntamente repensar nuestras prácticas y supuestos.

Bibliografía

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

FERNÁNDEZ, G ; CARLINO, P. (2006) "¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad?. La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades". Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy". Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". Sala Abierta de Lectura de Tandil-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 28, 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2006. ISBN N° 950-658-174-6

KITZINGER, J. (s/f) **La metodología de Focus Goups: La importancia de la interacción entre participantes de la investigación.** Glasgow University Media Group. Traducción de Forni, F. (CEIL – PIETTE – CONICET)

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