

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA EN MAESTRANDOS NO
HISPANOHABLANTES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

***SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT ACADEMIC WRITING IN NON-SPANISH-SPEAKING
TEACHERS. A DIDACTIC PROPOSAL***

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN. CAPÍTULO CUBA

Dr.C. Lidia Ester Cuba Vega. Universidad de La Habana, Cuba. E-mail: lidiacuba@fenhi.uh.cu

Decana de la Facultad

Doctora en Ciencias Lingüísticas, Profesora Consultante y Titular, Decana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

Localidad: La Habana, Cuba

Resumen

El marcado desarrollo alcanzado en la sociedad actual, propiciado por la Internet, ha influido en todos y cada uno de los modelos de enseñanza-aprendizaje en diversos aspectos, y ha conducido a la simplificación de la escritura y a la exigencia de cambios en el proceso docente. A ese fin se impulsan propuestas didácticas que permitan perfilar acciones en las aulas universitarias para favorecer cambios en los procesos de formación profesional, que promuevan la correcta escritura en el ámbito académico. Estas propuestas devienen de las dificultades existentes en los estudiantes universitarios de pregrado y postgrado en la redacción de textos académicos. El siguiente trabajo tiene como objetivo diseñar e implementar una estrategia didáctica para desarrollar las habilidades en la escritura académica en estudiantes no hispanohablantes de postgrado. El estudio está en correspondencia con las actuales investigaciones de otros países hispanos. Se ha partido de un análisis realizado a una muestra de estudiantes de dicha Maestría sobre sus representaciones sociales sobre la escritura con la aplicación de una entrevista semiestructurada, cuyos resultados constatan la idea antes expuesta en relación con su falta de habilidades para escribir. Igualmente, se explican los fundamentos y etapas de la propuesta didáctica diseñada. Los resultados de la investigación son aplicables a otros contextos en los que se enseñe el español como lengua extranjera y segunda, incluso, para la enseñanza general y universitaria, a partir del trabajo con la lengua materna, en la que aún son insuficientes los resultados alcanzados en la escritura académica.

Palabras clave: discurso académico escrito; currículo; texto científico-académico; alfabetización académica; construcción lingüístico-discursiva

Abstract

The marked development achieved in today's society, brought about by the Internet, has influenced each and every one of the teaching-learning models in various aspects, and has led to the simplification of writing and the demand for changes in the teaching process. To this end, didactic proposals are promoted that allow actions to be outlined in university classrooms to promote changes in professional training processes, which promote correct writing in the academic field. These proposals arise from the difficulties that exist among undergraduate and graduate university students in writing academic texts. The following work aims to design and implement a teaching strategy to develop academic writing skills in non-Spanish-speaking postgraduate students. The study is in correspondence with current research from other Hispanic countries. The starting point is an analysis carried out on a sample of students of said Master's Degree on their social representations about writing with the application of a semi-structured interview, the results of which confirm the idea previously stated in relation to their lack of writing skills. Likewise, the foundations and stages of the designed didactic proposal are explained. The results of the research are applicable to other contexts in which Spanish is taught as a foreign and second language, including for general and university education, based on work with the mother tongue, in which the results achieved are still insufficient. in academic writing.

Keywords: written academic discourse; curriculum; scientific-academic text; academic literacy; linguistic-discursive construction

1. Introducción

Es común escuchar las quejas de los profesores de lengua y de otras disciplinas académicas en relación con las dificultades que presentan sus estudiantes al redactar textos, no importa la tipología de que se trate.

Entre las principales dificultades a que hacen referencia están la mala calidad de las ideas, los problemas de coherencia, e insuficiencias en el orden lingüístico, referidas esencialmente a la cohesión del texto escrito.

En Cuba se ha podido comprobar que las limitaciones en las habilidades de redacción en los trabajos escritos por muchos estudiantes de carreras universitarias de humanidades, no distan mucho de las observadas en las respuestas a las preguntas de producción escrita en los exámenes de ingreso a la Educación Superior por parte de los estudiantes de bachillerato, lo que evidencia, de alguna manera, que dichas dificultades no se han resuelto, como se espera que ocurra.

Esta problemática no es privativa de la lengua materna. Ocurre también, y diríamos que con mayor incidencia, en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas. Tal es el caso de los aprendientes

de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, en la que se desarrolla la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes y la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera, entre otros muchos tipos de cursos.

En ambos casos se trata de personas no hispanohablantes que tienen como objeto de sus conocimientos y habilidades la lengua española con fines profesionales: profesor de español como lengua extranjera o segunda, analista de documentos, traductor o guía intercultural.

La carrera tiene una duración de cuatro años y se desarrollan en ella cursos que corresponden a las disciplinas curriculares Lengua y Comunicación, Estudios Lingüísticos, Estudios Culturales, Estudios Didácticos, entre las principales. Por su parte, la Maestría tiene una duración de año y medio y los cursos desarrollados forman parte de las tres últimas disciplinas mencionadas anteriormente.

En la práctica sistemática de la docencia en la FENHI se ha podido constatar, tal como ocurre en otros ámbitos latinoamericanos, que aun en los cursos de postgrados existen grandes insuficiencias en los textos académicos escritos por los estudiantes.

Estos estudiantes de postgrado, se ven obligados a incorporar estrategias específicas para participar en la lógica discursiva de las disciplinas que conforman el currículo de sus estudios. En consecuencia, tal como expresa Torino (2012), para ellos:

[L]eer y escribir en la Universidad supone, entonces, un verdadero desafío, ya que en este nivel de la enseñanza surgen requerimientos de lectura y producción de textos que van más allá de los objetivos de la comunicación básica y exigen un proceso de enseñanza específico. (Torino, 2012: 318)

Se necesita, pues, del desarrollo de competencias para comprender y escribir textos científico-académicos, lo que exige, a su vez, un entrenamiento especial que conlleva un alto grado de complejidad. A este proceso de entrenamiento se ha denominado “alfabetización académica”, entendida aquí, siguiendo a Carlino (2005: 13-14) como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de tareas requeridas para aprender en la universidad”.

El concepto de alfabetización académica designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad académica, científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse “apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005: 14).

Ante esta situación, han surgido algunas interrogantes en el quehacer docente cotidiano de la autora de esta ponencia, profesora de lingüística (*Gramática, Sociolingüística, Análisis de textos*, entre otras

asignaturas) de la referida Facultad, quien se desempeña tanto en cursos de la carrera como en los de la Maestría.

Entre las interrogantes cotidianas recurrentes en la labor docente con estos estudiantes de postgrado están:

- ¿Los estudiantes de postgrado no hispanohablantes que estudian en la Maestría son conscientes de sus limitaciones en la escritura?
- ¿Cuáles son los criterios que tienen sobre sus dificultades?
- ¿A qué causas creen que se deben estas?
- ¿Coinciden sus análisis con los de sus profesores en la Maestría?
- ¿Cómo piensan que pueden resolverlas?
- Si son conscientes de sus insuficiencias, ¿por qué no logran resolverlas?
- ¿De qué manera podemos contribuir al desarrollo de estas habilidades en la escritura académica desde el tratamiento de los contenidos lingüísticos de nuestros cursos?

Todo lo anteriormente expuesto despertó el interés para la realización de esta investigación que tiene como objetivos diagnosticar las representaciones sociales sobre la escritura académica en los estudiantes de la Maestría³, y diseñar una estrategia didáctica para desarrollar las habilidades en la escritura académica de dichos maestrandos.

1.1. Apuntes teóricos sobre discurso académico escrito o escritura académica

Existen diferentes definiciones sobre discurso académico escrito o escritura académica. Entre las más generalizadas está la que da cuenta de que se trata de un proceso de construcción de textos académicos, producidos por los estudiantes durante su etapa formativa (exámenes, trabajos de cursos, informes, etc.), por el profesor en su discurso pedagógico en el aula, o por cualquier especialista en una determinada disciplina.

Tapia y Marinkovich (2013: 150), siguiendo a autores como Padrón, 1996; y Parodi, 2010, entre otros, al referirse a los tipos de textos que corresponden a la escritura académica exponen:

es una actividad de inclusión a las prácticas disciplinares y profesionales específicas. Dichos textos forman parte de los géneros especializados, dado que se trata de escritos no cotidianos que se elaboran dentro de dominios conceptuales particulares que revelan una función básicamente referencial y cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica.

³ La Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la FENHI transita ya por su décima edición. Actualmente, coexisten dos ediciones con un total de 49 maestrantes: 30 en la 9ª y 19 en la 10ª.

Coincidiendo en lo esencial con las autoras antes citadas, Muñoz (2011) expresa que la escritura académica es el proceso de producir textos en un ambiente académico, o con un propósito académico y que es diferente de otros tipos de actividades por las características distintivas que presenta.

Por su parte, Romero (2011) estima que la escritura académica es una técnica desprendida de la redacción científica, con fines expositivos y componentes argumentativos. Para este autor dicha técnica implica:

contextualizar resultados parciales o totales de procesos de documentación o de investigación, de acuerdo con unos requisitos de forma y de fondo; los de forma, principalmente, radican en un número concreto de palabras, párrafos y páginas, y en un discurrir expositivo caracterizado por una estructura ensayística o por una capitular. Los de fondo, a más de ceñirse a estatutos epistémicos de determinadas ciencias o disciplinas, también se relacionan con la fundamentación de lo escrito, bien mediante las correspondientes citas bibliográficas o bien mediante argumentos personales inmersos en lo aceptado por un número considerable de colegas, jurados o árbitros lectores. Los tales argumentos personales son, necesariamente, un resultado de tareas de elucidación teórico-práctica en relación con un tema concreto. (Romero, 2011: 82)

Un elemento importante en relación con el proceso de escritura académica es el referido a su doble funcionalidad: es instrumento de comunicación y transmisión de información, y a la vez es un proceso que permite la reconceptualización del conocimiento, en tanto escribir también es una forma de aprender.

En tal sentido, Barrera y Bono (2004) consideran que, al terminar de escribir, los escritores conocen y saben más y mejor que al comenzar la tarea de elaborar un texto.

Otro aspecto en que coinciden la mayoría de los autores consultados es la relación de la escritura académica con las disciplinas del currículo o plan de estudio.

Compartirnos los criterios de (Iglesia y De Micheli, 2012), quienes asumen que las disciplinas son espacios tanto conceptuales como retóricos y discusivos, y que las asignaturas se constituyen así en espacios en los que se pretende enseñar no sólo ciertos objetos conceptuales, sino también las formas científicas de mirar y pensar acerca de ellos, así como las maneras particulares de comunicar estos saberes.

En ese sentido, admiten los criterios de Kelly, Regev y Prothero (2008) quienes sostienen la importancia del trabajo con ciertas tareas de escritura en la enseñanza de las ciencias en el nivel universitario y destacan la relevancia del trabajo con la argumentación escrita que permite aproximarse a determinadas maneras científicas de relacionar datos y evidencias (Kelly, Regev y Prothero (2008), citados por Iglesia y De Micheli, 2012).

Válidas son las ideas de Carlino (2005) al valorar que aprender las materias implica poder comprender y producir los discursos que las caracterizan, y solo será posible hacerlo en situaciones en las que los estudiantes tengan que enfrentar prácticas de producción escrita y de lectura de bibliografía propias de cada materia en este nivel de enseñanza.

No se puede soslayar, por su validez, las consideraciones de Tapia y Marinkovich (2013) cuando exponen:

El objetivo de los estudios universitarios consiste, por un lado, en favorecer la inmersión en el espacio académico y, por otro, preparar a los estudiantes para el adecuado desempeño en el mundo laboral. Desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios requieren aprender tanto las materias relacionadas con los campos disciplinares específicos de su formación como aquellas que son necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral. Por lo tanto, a los estudiantes les corresponde leer y escribir para comprender las disciplinas que son la base de su formación para luego, en las carreras que otorgan título y grado, producir textos típicos que les serán exigidos en el ámbito profesional. (2013: 146/147).

1.2. Representaciones sociales sobre la escritura. Su importancia para el desarrollo de las habilidades requeridas en la redacción de textos académicos

Durante los últimos años en Hispanoamérica, y esencialmente en Argentina, se han venido desarrollando investigaciones destinadas a tratar de resolver las dificultades en la lectura y la escritura de los estudiantes que ingresan en las universidades.

Una de las líneas de estos estudios se ha ocupado en indagar la problemática de estos dos procesos en quienes ingresan en la universidad, para lo cual se han enfocado en las representaciones que tienen acerca de estas prácticas, en tanto se plantea que son las representaciones erróneas que los estudiantes tienen sobre estas prácticas las que producen la dificultad en la resolución de las tareas. Por ello proponen una intervención docente tendiente a trabajar sobre ellas, ya que poseen un carácter movable.

Estas indagaciones tienen en cuenta no solo las representaciones de los estudiantes, sino también las de los docentes. Así, Stagnaro y Chosco (2012) refieren que un estudio de Alvarado y Cortés (1999) en el que aplican cuestionario a profesores y estudiantes, arrojó como resultado que las tareas más frecuentes solicitadas por los profesores son el examen, la monografía y el informe, y que en estos textos académicos se evalúa exclusivamente la adquisición de los contenidos enseñados, si realizó la lectura de la bibliografía y si la comprendió.

Es interesante la observación de estas autoras, quienes dan cuenta de los resultados del estudio de Carlino (2003: 411, citado por Stagnaro y Chosco, 2012: 743) en relación con el criterio sostenido por

gran parte de los profesores universitarios, quienes creen que las habilidades de lectura y escritura “se adquieren naturalmente junto con los saberes de las disciplinas y que estas deben ser enseñadas en niveles anteriores. En consecuencia, se observa una baja frecuencia de la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados y una orientación insuficiente...”.

Las representaciones son definidas como fenómenos complejos constituidos por una diversidad de elementos que organizan un saber sobre el estado de la realidad. Son sistemas de valores que determinan el modo de percibir situaciones y de responder frente a ellas (Moscovici, 1981 y Jodelet, 1989, citados por Stagnaro y Chosco, 2012: 744).

Para Moscovici (1981: 181, citado por Tapia y Marinkovich, 2013: 151) las representaciones sociales (RS) son el “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común.”

El interés por las RS que los hablantes conciben a propósito de la experiencia sobre la escritura académica determina el modo como enfrentan dicha tarea y tendría consecuencias en la construcción lingüístico-discursiva de sus textos. Es por ello que Tapia y Marinkovich (2013) intentaron describir las concepciones acerca de la escritura académica y sobre el género discursivo, tesis que vivencia una comunidad de especialistas del área de las humanidades.

Tapia y Marinkovich (2013) consideran que las representaciones sociales cumplen cuatro tipos de funciones:

- Saber: habilitan la comprensión y la explicación de la realidad en términos de sentido común.
- Identificación: participan en la definición de la identidad y de la especificidad de los grupos.
- Orientación: nos sirven de guía de los comportamientos y las prácticas al intervenir en la definición de la finalidad de la situación. En este sentido, determinan a priori el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto en las situaciones o la tarea a efectuar y el tipo de proceso cognitivo a ser adoptado.
- Justificación: sirven de justificación a posteriori de la toma de posición y las acciones.

Para estas autoras, el análisis de las representaciones resulta significativo dentro del ámbito educativo en tanto su carácter dinámico habilitaría la posibilidad de intervenir sobre aquellos rasgos o elementos de las representaciones donde se observe que afectan negativamente las prácticas de escritura académica, criterio que ha animado a la autora de la actual investigación a hacer el diagnóstico de las representaciones sociales sobre la escritura en estudiantes de la Maestría en Estudios Lingüísticos de la FENHI.

2. Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo que combina las perspectivas cualitativa y cuantitativa, sustentado por el método histórico-lógico y los procedimientos analítico-sintético e inductivo-deductivo.

Para conocer las RS, se seleccionó una muestra de 20 estudiantes de las dos ediciones con que cuenta en la actualidad la Maestría⁴, a los cuales se entrevistaron a partir de una guía de preguntas (ver anexo). Se realizó una entrevista semiestructurada⁵. La guía se elaboró sobre la base de las interrogantes iniciales que motivaron esta investigación y de otros elementos tenidos en cuentas en estudios similares, fundamentalmente los de Muñoz (2011), Stagnaro y Chosco (2012) y Tapia y Marinkovich (2013).

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos cada una, por lo que se analizó un total de diez horas de entrevistas.

3. Resultados y discusión

a. Sobre la importancia de la escritura en la Maestría:

- La mayoría de los maestrandos entrevistados considera que la escritura académica es importante para verificar el conocimiento de los contenidos tratados en clases (17 estudiantes, para el 85%), para obtener una buena calificación (14 informantes, 70%), o para comprobar la comprensión de lectura de algún texto orientado (12 para el 60%). Ningún estudiante se refirió a la utilidad de la escritura para el desarrollo de conocimientos sobre los contenidos de las disciplinas curriculares. Las variables sexo y edición⁶ no son determinantes en los resultados.

b. Sobre los trabajos de escritura académica orientados con más frecuencia:

- Sobresalen, según las respuestas: informes de lecturas, exámenes, tesina y trabajos finales. No existe una verdadera conciencia de los géneros académicos en el 50% de los entrevistados. Los resultados desfavorecen a los estudiantes de la 10ª edición en relación con los de la 9ª, pues estos últimos que ya han cursado tres semestres de la Maestría refieren un mayor número de géneros (reseña, resúmenes, etc.). Debe tenerse en cuenta que se encuentran desarrollando la tesis de culminación de estudios.

c. Sobre el disfrute al escribir un texto académico y la descripción de sentimientos al respecto:

⁴ Esta cifra de estudiantes representa el 40, 8% de la matrícula total de ambas ediciones. 12 corresponden a la 9ª edición (40% de la matrícula) y 8 a la 10ª (42% del total de maestrandos en la edición). Se distribuyeron equitativamente por sexo en cada edición: 6 hombres y 6 mujeres en la 9ª y 4 hombres y 4 mujeres en la 10ª.

⁵ Este tipo de entrevista se aviene perfectamente a los objetivos de la investigación, en tanto se prepara una guía de preguntas con antelación sobre lo que interesa que hable el informante. Las preguntas son abiertas como se puede apreciar en el Anexo 1.

⁶ A partir de aquí cuando no se haga referencia a las variables sexo y edición es que no han sido significativas en los datos recogidos.

- Las actitudes de los entrevistados hacia la escritura académica son negativas en el 85% de los entrevistados. Priman los sentimientos de molestia, desconocimiento y frustración al no ser capaces de cumplir con las tareas indicadas. Son los estudiantes de la 10ª edición quienes refieren mayor rechazo, y los hombres respecto de las mujeres.
- d. Sobre la expresión o el contenido como elemento más recurrente en la evaluación:
- El 80% de los maestrandos cree que se hace más énfasis en los aspectos de contenido, que en formales o propios de los textos académicos. En el caso de estos últimos se mencionan de modo esporádico la estructura de los trabajos y los aspectos lingüísticos.
- e. Sobre la instrucción acerca de las características del texto académico escrito:
- Los estudiantes de la 9ª edición manifiestan, casi en la totalidad de los casos (11 maestrandos para el 91,6%), que han recibido instrucción en el 2º año para la redacción de la tesis a través de los talleres del módulo investigativo, centrada esencialmente en la estructura de la tesis, los objetivos de cada capítulo y la manera de asentar la bibliografía. De sus respuestas se infiere que se trabaja más en el resultado que en el proceso de escritura.
- f. Sobre la formación en la enseñanza precedente:
- Solo cuatro estudiantes (20% del total) expresan haber recibido formación en la enseñanza precedente en relación con la escritura académica.
- g. Sobre las acciones que les resultan más difíciles al escribir un texto académico en español enumeran, en orden descendente, encontrar las ideas, organizar las ideas y encontrar las palabras correctas.
- h. Sobre los recursos utilizados para redactar un texto académico a partir de la lectura de otro texto orientado:
- El 60% de los estudiantes recurre a la memoria de lo leído. Solo un 40 % refiere hacer resúmenes, esquemas, etc. que les permitan una mejor comprensión de lo leído. De estos últimos, el 87,5 corresponde a la 9ª edición.
- i. Sobre las dificultades generales al redactar un texto académico. Causas:
- La más recurrente para los entrevistados la constituyen los problemas gramaticales (85%). Manifiestan que no se les dan todos los contenidos gramaticales que necesitarían para una adecuada escritura académica. Coincidimos con Muñoz (2011), quien en situaciones parecidas en los estudiantes que constituyeron su muestra expresa que tales respuestas evidencian una falta de instrucción sobre la escritura académica. Añadiríamos que se trata, además, de una simplificación de los elementos que comprenden el proceso de escribir.

- En segundo lugar, se encuentra la falta de palabras para expresar las ideas, lo que lleva a incoherencias y a repeticiones innecesarias ante la imposibilidad de emplear sinónimos, hiperónimos, etc.

j. Sobre opiniones acerca de cómo solucionar las dificultades:

- Sobresalen por su recurrencia las siguientes:
 - Que los profesores den más clases de gramática.
 - Que trabajen contenidos de escritura académica.
 - Que expliquen con detalle las principales características de cada género textual antes de que les orienten redactar cada uno de ellos.

3.1. Resumen parcial de las RS de los maestrandos sobre la escritura académica:

La interpretación de los resultados obtenidos nos permite determinar que los resultados para las variables extralingüísticas consideradas en la investigación en relación con las RS sobre la escritura académica, reseñadas por Muñoz (2011), son válidas para el universo con el que hemos trabajado: la conciencia de género académico, las estrategias de escritura y las actitudes de los maestrandos hacia la escritura académica en la segunda lengua (L2): el español.

Estos elementos son los siguientes:

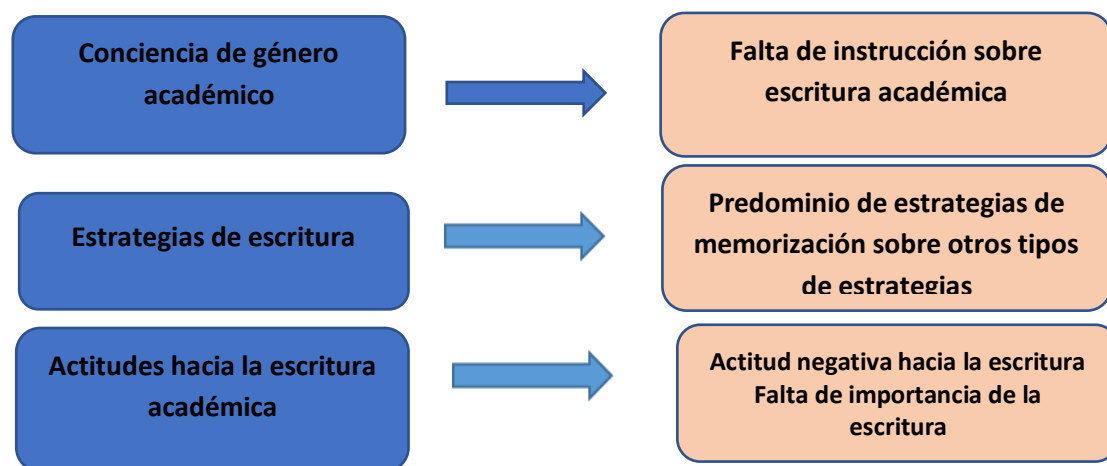


Gráfico 1. Resultados del análisis de las variables cualitativas. (Elaboración propia).

Otro elemento interesante que anotar es que existe una correlación entre los aspectos negativos y la falta de pericia de los maestrantes como escritores académicos.⁷

3.2. Hacia una estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades en el discurso académico escrito

⁷ Esta relación es posible hacerla dado que las entrevistas fueron frontales e individuales, lo que permitió establecer el récord evaluativo de cada uno de los informantes.

Si bien se está de acuerdo con Cicarelli (2012) cuando expresa que el desempeño lingüístico, comunicativo y cultural que corresponde al nivel de alfabetización académica debe ser considerado contenido del Plan de Estudio, no es menos cierto que una revisión de los cursos que constituyen el currículo⁸ de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera adolecen de un tratamiento intencionado y explícito de la escritura académica a partir del tratamiento de los propios contenidos de las asignaturas o cursos. Así sucede en las asignaturas *Aspectos gramaticales del español* y *Sociolingüística*, que son los cursos en los que centraremos nuestra propuesta de estrategia didáctica.

En los planes de estudio referidos al español como lengua extranjera o segunda (LE o L2), el tratamiento del modo discursivo escrito está altamente descontextualizado, tal como también apunta Muñoz (2011), lo que se aprecia no solo en las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos, a la cual corresponden las asignaturas objeto de la propuesta, sino el resto de las que comprende el Plan de Estudios.

Ante estas carencias, es lógico suponer que los maestrandos puedan tener dificultades en el reconocimiento del género textual con el que debe trabajar, lo que repercute negativamente en su producción escrita y en la comprensión del texto.

Es por ello que muchos autores (Carlino, 2005; Muñoz, 2011; Iglesia y De Micheli, 2012), consideran que una manera de solucionar esta situación problemática es incluir la corrección discursiva en relación con los tipos de géneros textuales a través de la enseñanza explícita de tipos de discurso en el aula, concretamente, dentro del género académico en la enseñanza de los contenidos de las diferentes disciplinas del currículo o plan de estudios.

En correspondencia, Iglesia y De Micheli (2012: 61) sostienen que:

...debería ser labor y deber de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina, pues solo los expertos de cada área saben cómo comprender y producir textos en su disciplina. Como los estudiantes no han sido preparados para el contexto académico, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su ámbito de conocimientos. En consecuencia, es necesario desarrollar la escritura de los alumnos constantemente y en todas las cátedras del currículum.

⁸ Consideramos aquí sinónimos los términos plan de estudio y currículo. Comprende todas las actividades que los estudiantes llevan a cabo, especialmente aquellas que deben realizar para terminar el curso. El currículo o plan de estudios es el camino que deben seguir. No es únicamente el contenido, sino el programa, es el curso que deben completar para alcanzar el éxito. Esto también incluye las actividades realizadas fuera del aula de clases, en el campo de deportes o durante cualquier período de tiempo libre que les proporcione la escuela, colegio o instituto de capacitación (Rogers y Taylor, 1999).

Siguiendo tales preceptos se ha diseñado la estrategia didáctica, de la cual se presentan acá los elementos fundamentales. Se parte de la definición de estrategia didáctica con la que se opera en la investigación.

Una estrategia didáctica es un “sistema de acciones didácticas que se ponen en práctica para planificar, organizar, dirigir y controlar el proceso de preparación teórico-metodológica de los contenidos de un complejo de materias, teniendo en cuenta determinadas características y especificaciones propias de esos contenidos” (Pérez, 2006: 82).

La estrategia diseñada, en su carácter didáctico, debe incidir en cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Tiene en cuenta las características de los estudiantes implicados en este proceso, el objetivo, los participantes, las líneas de acción a seguir, su instrumentación y evaluación.

Consta de las siguientes cuatro etapas:

1. Diagnóstico y determinación del objetivo
2. Selección y planificación de las acciones
3. Ejecución de las acciones
4. Evaluación

Por problemas de espacio y tiempo solo se hará referencia aquí a la segunda de estas etapas: la selección y planificación de las acciones. En ella se tuvieron en cuenta dos líneas de trabajo: la formación de los estudiantes y la preparación de los profesores de *Aspectos gramaticales del español* y *Sociolingüística* en la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera.

La principal acción considerada en la primera línea es la modificación e implementación de los programas de las dos asignaturas⁹, de manera que desde el tratamiento de los contenidos se trabaje con la formación explícita de los estudiantes en las habilidades requeridas para una correcta escritura académica. El trabajo en esta línea debe concluir con la evaluación de esta acción.

La segunda línea estará conformada por las siguientes acciones:

- La preparación permanente de los profesores.
- El desarrollo de un curso de Escritura académica para los docentes.
- El diseño e instrumentación de la preparación metodológica.
- La evaluación de los resultados de las acciones anteriores.

Para la formación de los estudiantes se propone una serie de tareas en las que deben relacionar los conocimientos sobre la disciplina objeto de estudio y los que se trabajen sobre escritura académica.

⁹ Para el análisis de las asignaturas del currículo de la Maestría objeto de análisis, no solo trabajó la autora de la investigación, sino que fueron importantes colaboradoras la MSc. Yadira Miranda Cuba y la Dra. Maritza Guerrero Hidalgo, profesoras de Aspectos gramaticales del español.

Entre ellas se encuentra la elaboración de la carpeta o portafolio, que no solo permite al estudiante archivar todos los trabajos de redacción realizados en la asignatura, sino también convertirse en una fuente inagotable de ideas, sugerencias o textos corregidos que se pueden consultar y reutilizar en otras circunstancias. Para el profesor, es un instrumento fundamental para evaluar los procesos de composición, los hábitos y las actitudes y los valores que tiene el aprendiz respecto a la escritura; le permite diagnosticar las dificultades que tiene el sujeto, verificar su progreso o sugerir qué tipo de actividades (técnicas, tipos de texto, prácticas, etc.) puede serle más útil. Para ambos, aprendiz y profesor, la carpeta constituye un sistema de organización de la clase muy asequible y con grandes posibilidades.” (Cassany, 2016: 96).

Otra de las acciones propuestas para la formación de los maestrandos es la realización de talleres de tutoría o talleres específicos tutoriales en los que se oriente y dé seguimiento al desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes, de manera que se les apoye en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

Estos talleres buscan fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Procura poner atención permanente a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, si es preciso, canaliza al estudiante a las instancias en las que se le proporcione una atención especializada, con miras a resolver los problemas que interfieren en su crecimiento intelectual y emocional (Rigonat y García, 2012).

3.3. Valoración y aporte social

La propuesta didáctica que se propone, aunque no ha sido validada totalmente, se ha puesto en práctica parcialmente, no solo en las asignaturas *Sociolingüística* y *Aspectos gramaticales del español* en la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, sino también en el curso *Análisis de textos* del mismo programa académico. Igualmente, se trabaja en la introducción de algunos elementos en el 2º año de la Licenciatura en Lengua Española para No hispanohablantes de la propia facultad.

Aunque los resultados aún no son definitivos se ha podido comprobar un mayor interés de los estudiantes hacia los contenidos de las asignaturas y curso, una mayor motivación para escribir, y resultados generales favorables en lo que a la producción de textos escritos se refiere. Todo ello lleva a pensar que el impacto de esta propuesta no se limita al centro de estudio en el que se ha desarrollado, sino su posible aplicación en otros contextos, universitarios o no, de pregrado o postgrado, para la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda, al igual que para la enseñanza del español como lengua materna.

4. Conclusiones

Aun cuando este trabajo constituye una presentación parcial de la investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, por lo que no se puede hablar de resultados definitivos, sí es pertinente apuntar algunos aspectos, esenciales a nuestro juicio:

- La carencia de habilidades sobre escritura académica es una realidad no solo en los estudiantes universitarios de pregrado, sino también en los de postgrado, lo que ha sido posible constatar con el diagnóstico realizado a estudiantes de dos ediciones de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera.
- Desde el punto de vista afectivo, generalmente existe en los maestrandos muestreados un sentimiento negativo hacia las tareas de escritura y falta de instrucción sobre este proceso en el ámbito académico.
- No se han desarrollado en las clases de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la FENHI estrategias para el aprendizaje de la escritura.
- Comúnmente son trabajados los mismos (pocos) tipos de textos académicos, sin previo adiestramiento de los estudiantes, por prevalecer la idea que estos contenidos deben de ser de su conocimiento al estar en el nivel universitario.

Dada la efectividad de la escritura para el desarrollo de los conocimientos generales del estudiante, resultará viable establecer estrategias que permitan, desde el tratamiento de los contenidos de las asignaturas implicadas en el presente estudio, desarrollar las habilidades necesarias para este propósito -redactar textos académicos con calidad-, a la vez que se consolida la aprehensión de los contenidos gramaticales y sociolingüísticos contemplados en el currículo de la Maestría.

A partir de esta situación, y tomando como base estudios anteriores realizados tanto en educación general como superior, se considera pertinente una estrategia didáctica, en la que se desarrolle un plan de intervención para estudiantes del postgrado, a fin de desarrollar las habilidades en escritura académica de los maestrantes.

A pesar de no disponer de resultados definitivos, se puede considerar que es factible dicha estrategia, ante la aceptación de los profesores y de los propios estudiantes, quienes consideran que con ella se da respuesta a muchas de las interrogantes y preocupaciones que han mostrado desde sus estudios de pregrado.

Una vez se cuente con los resultados validados por las evaluaciones que se realicen de la implementación de la estrategia didáctica podrán darse resultados concluyentes a este respecto.

A partir de los resultados obtenidos se recomienda:

- Aplicar la propuesta de estrategia didáctica en los cursos de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera y en la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes en todas las disciplinas.
- Socializar los resultados de esta investigación en eventos científicos, para su posible aplicación, con las adecuaciones correspondientes, en otros centros de enseñanza.
- Continuar el estudio no solo con la disciplina Estudios Lingüísticos, sino con otras disciplinas, de manera de probar su posible aplicación, más allá de los contenidos referidos a la lengua.

Referencias bibliográficas

- Barrera, S. de la y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. *Acción Pedagógica*. Vol. 13, No. 1 /2004.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2016): La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*. Vol. 21, No 1 (enero-junio 2016). 91-106
- Cicarelli, M. G. (2012). *Interpretación crítica de textos en los estudios superiores. Una experiencia de lectura en el profesorado de educación primaria*. Actas de las Jornadas *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (comp.). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 307 – 317.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2012). *Escribir para aprender biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad*. Actas de las Jornadas *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (comp.). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 200-208.
- Muñoz, R. M^a (2011): *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en Inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas*. Tesis doctoral. SPICUM, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Recuperado de riuma.uma.es
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR / Ed. El Caney. Recuperado de <http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/Anal-Disc1996.pdf>
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago (CL): Academia Chilena de la Lengua; Planeta.

- Pérez, O. (2006). *Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional*. [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana.
- Rigonat, M^a C. y García, C. (2012). *La escritura académica en la formación de grado. Reflexiones a partir de la puesta en práctica de talleres específicos tutoriales*. Actas de las Jornadas *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (comp.). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 374 - 381.
- Rogers, A. y Taylor, P. (1999). *Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola. Una guía de capacitación*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/009/w9693s/W9693S00.htm>
- Romero, C. A. (2011). Escritura académica: errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* N.º 18, julio – diciembre, 79 – 94.
- Stagnaro, D. y Chosco, C. (2012). *Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes –y representaciones de los estudiantes*. Actas de las Jornadas *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (comp.). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 742 – 758.
- Tapia, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. *RBLA*, v. 13, n. 1, 145-169. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>
- Torino, M^a E. (2012). *La alfabetización académica en alumnos pertenecientes a comunidades originarias*. Actas de las Jornadas *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Laco, L.; Natale, L. y Ávila, M. (comp.). Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 318 – 322.

ANEXO

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada a los maestrantes.

1. ¿Qué importancia consideras que tiene la escritura en la Maestría?
2. ¿Qué trabajos de escritura académica son orientados con más frecuencia en los diferentes cursos de la Maestría?
3. ¿Sientes disfrute al escribir un texto académico de cualquiera de los cursos? Describe tus sentimientos al respecto.
4. En la evaluación de los textos académicos que redactas, ¿qué elemento es más recurrente: la expresión o el contenido?
5. ¿Recibes en la Maestría instrucción acerca de los rasgos del texto académico escrito?
6. ¿Has recibido formación en estos temas en la enseñanza precedente?
7. ¿Cuáles de estas acciones son más difíciles para ti al escribir un texto académico en español: encontrar las ideas, encontrar las palabras correctas u organizar las ideas?
8. Para redactar un texto académico a partir de la lectura de otro texto orientado, ¿qué recursos utilizas?
9. ¿Qué dificultades generales tienes a la hora de redactar un texto académico? ¿A qué crees que se deban tus dificultades en la escritura académica?
10. ¿Cómo piensas que puedes solucionar tus dificultades?