

DISCURSO ESTUDIANTIL: REPRESENTACIONES ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades.

Ma. Matilde Murga de Uslenghi^a, Constanza Padilla de Zerdán^b, Silvina Douglas de Sirgo^c, María Dolores Ameijde^d

a-INSIL, U.N.T.; b- CONICET, INSIL, U.N.T.; c- INSIL, U.N.T.; d-INSIL, U.N.T.

Resumen

La reflexión sobre las propias competencias discursivas constituye un meta-análisis que permite conocer los propios logros y limitaciones y, en consecuencia, tomar decisiones y arbitrar estrategias acerca de los propios procesos de oralidad, lectura y escritura para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Con el objeto de estudiar estos procesos, administramos una encuesta semiestructurada a una población de 350 estudiantes en las áreas de ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Tucumán.

El análisis de los resultados obtenidos nos ha permitido categorizar las dificultades y logros recurrentes, a partir de la identificación de los problemas enunciados por los propios estudiantes, tales como el dominio de la organización global del texto, el control de los procesos atencionales, la proyección de las propias dificultades en la complejidad del texto y estilo del enunciador, el conocimiento de léxico específico, etc.

Los resultados de esta investigación pueden orientar la transformación de las prácticas de enseñanza, el diseño de los lineamientos curriculares y la definición de líneas de acción del nivel superior, en cuanto a la articulación con el nivel polimodal.

REPRESENTATIONS OF DISCURSIVE DIFFICULTIES IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Our previous research has shown that didactic transpositions performed in high schools in the province of Tucumán (Argentina) emphasise instrumental and formal aspects of language without considering meta-discursive and meta-cognitive aspects, although the new linguistic approaches to didactics of language are present in curricula design.

In this sense, we feel that the difficulties university students face in speaking, reading, and writing skills, which are necessary in academic life, are related to these failures.

Reflection on their own discursive competencies constitutes a meta-analysis which permits them to know their own achievements and limitations and, thus, make decisions and work out strategies for dealing with their own processes in order to enhance their learning quality.

With the purpose of studying these processes, we conducted a semi-structured poll in a population of 350 students attending the areas of social and human sciences at the Universidad Nacional de Tucumán.

The analysis of the results obtained has allowed us to categorise recurrent difficulties and achievements on the bases of identification of problems which were recognised by the students themselves, such as knowledge of the global organisation of the text, control of attention processes, transference of their own difficulties according to the complexity of texts and style of enunciator, knowledge of specific terminology, etc.

The results of this research may help to transform teaching practices, as well as designs of curricula guidelines and definition of methods of action at higher education, regarding articulation with "Polimodal" level.

1. Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación en curso: *Competencias discursivas en lengua materna en el ámbito educativo*.¹ Los resultados obtenidos hasta el momento por nuestro equipo han mostrado que, si bien los nuevos enfoques lingüísticos de la didáctica de la lengua están presentes en los diseños curriculares, las transposiciones didácticas en el nivel medio, en la provincia de Tucumán, ponen el acento en los aspectos instrumentales y formales de la lengua, no trabajándose los aspectos metadiscursivos y metacognitivos.

En este sentido, consideramos que las dificultades que evidencian los estudiantes universitarios en las prácticas de oralidad, lectura y escritura, exigidas por la vida académica, se relacionan con estas ausencias.

La reflexión sobre las propias competencias discursivas constituye un meta-análisis que permite conocer los propios logros y limitaciones y, en consecuencia, tomar decisiones y arbitrar estrategias acerca de los propios procesos de oralidad, lectura y escritura para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Con el objeto de acceder a estas reflexiones, administramos una encuesta semiestructurada a una población de 262 estudiantes en las áreas de ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Tucumán. Ésta nos permitió categorizar, hasta el momento, las dificultades que los alumnos manifiestan, a

través de su propio discurso, en las áreas de comprensión y producción oral y escrita. Es decir, pretendemos hacer observables las representaciones de los estudiantes, desde la enunciación explícita de lo que ellos mismos consideran como dificultades en estas prácticas discursivas.

2. Desarrollo

2.1. Marco teórico.

Para encarar la presente investigación, hemos considerado como vertebrador el concepto de *metacognición* (J. Flavell, 1970), el cual puede referirse a dos aspectos:

los conocimientos (conceptos, juicios, creencias, expectativas, etc.) que las personas tienen sobre la cognición (sobre la cognición en general, sobre la de otras personas, sobre la suya propia);

los procesos reguladores que las personas utilizan cuando están resolviendo una tarea o cuando tratan de llevar a cabo un aprendizaje específico. (E.Martí, 1995)

Ahora bien, tal como lo sugiere la mayoría de los autores, el criterio para diferenciar lo *metacognitivo* de lo *cognitivo* es el grado de conciencia que tienen los sujetos de sus propios conocimientos y procesos de pensamiento, al cual puede accederse a través de la verbalización de los mismos.

Por otro lado, hemos rescatado de la psicología social un concepto convergente con el de metacognición: el concepto de *representación social*. Para esta disciplina, las representaciones son sistemas de valores, de nociones y de prácticas referidas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social (Moscovici, 1961). Es decir, se trata de modalidades del pensamiento práctico que constituyen un instrumento para la percepción de las situaciones y la elaboración de respuestas.

En este sentido, el análisis de las dificultades de los estudiantes, explicitadas a través de su propio discurso, nos ha permitido una primera aproximación a las representaciones que tienen sobre sus propias prácticas discursivas.

2.2. Metodología.

Se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente, los resultados de cuestionarios realizados a estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (1º año de Letras, 2º año de Ciencias de la Educación y 4º año de Psicología) y de la Escuela de Educación Física (EUDEF) de la U.N.T. (1º año de la carrera). Las encuestas procesadas suman un total de 262 informantes, residentes en la ciudad de San Miguel de Tucumán, seleccionados al azar. Cabe destacar que la experiencia universitaria de los estudiantes es diferente en relación al año de cursado de la carrera.

Los cuestionarios incluían las siguientes consignas:

Describe cuáles son los problemas más frecuentes que tienes para comprender la exposición de un tema, una conferencia, una explicación, etc.

Describe cuáles son los problemas más frecuentes que tienes para hablar, para expresar tus ideas, para exponer y explicar un tema, etc.

Describe cuáles son los problemas más frecuentes para leer, interpretar, diferentes tipos de textos.

Describe cuáles son los problemas más frecuentes que tienes para expresarte a través de la escritura, para producir diferentes tipos de textos.

¿Qué medidas tomas para resolver los problemas señalados?

Las respuestas procesadas hasta el presente corresponden a las preguntas 1º, 3º y 4º. Para la cuantificación de las mismas y su distribución en frecuencias, se tuvo en cuenta, en cada grupo, el total de dificultades explicitadas por los estudiantes.

Si bien consideramos que la metacognición incluye los aspectos discursivos, para la categorización y análisis de las dificultades, hemos creído necesario discriminar las siguientes variables: metadiscursiva, metacognitiva y emocional/ actitudinal.

Cabe aclarar que no se categorizaron los indicadores de cada variable de la misma manera en las cuatro áreas de análisis (comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita). Ello obedece a que, en cada área, los distintos tipos de respuestas dieron cuenta de las habilidades específicas implicadas en cada área.

2.3. Resultados parciales obtenidos.

2.3.1 Consigna n° 1: dificultades en la comprensión oral.

La naturaleza de los datos obtenidos en esta área de análisis hizo necesaria la distinción de dos grandes categorías: dificultades que el estudiante reconoce como propias y dificultades adjudicadas a otros (docente y

contexto situacional), dentro de las cuales se definieron las variables metadiscursiva, metacognitiva y emocional/ actitudinal.

En cuanto a las *dificultades asumidas*, en la variable metadiscursiva, se definieron las siguientes categorías:

- El nivel léxico: alude al desconocimiento del vocabulario general (no técnico o específico de una disciplina), que define el conocimiento enciclopédico de una persona.
- El nivel sintáctico-textual: se refiere por una parte, al trabajo en la memoria de corto plazo que incluye la memoria auditiva, el seguir la coherencia o hilo del discurso, el determinar el tema y el establecer relaciones. Por otra parte, alude a la dificultad para esquematizar la información (a través de la toma de apuntes), organizándola y jerarquizándola.

En la variable metacognitiva, se incluyen los aspectos conceptuales que aluden a la posibilidad de recuperación de información previa, y los aspectos procedimentales que se refieren a los procesos básicos de pensamiento (atención).

En la variable emocional/ actitudinal, consideramos el interés, la motivación, la empatía con el interlocutor, el nerviosismo y las inhibiciones.

En cuanto a las *dificultades adjudicadas a otros*, se consideraron las mismas variables, pero atribuidas al docente.

En la variable metadiscursiva, se desagregaron los niveles fónico, léxico y sintáctico-textual.

El nivel fónico tiene que ver con la pronunciación, la entonación, el ritmo y el volumen del discurso que se emite. El nivel léxico se refiere al vocabulario técnico-científico, a la terminología propia de cada disciplina. La organización textual y discursiva de la exposición incluye la claridad y jerarquización de las ideas.

En la variable metacognitiva, se tuvo en cuenta la relación del docente con el contenido que transmite: su actualización, su enfoque, la contextualización o no de la información que expone y el valor que le atribuye a los conocimientos previos de los alumnos.

En la variable emocional/ actitudinal, consideramos la capacidad de motivación, el dinamismo, la empatía y la autoridad que ejerce o no el docente.

Por último, las dificultades derivadas del contexto situacional, incluyen la infraestructura inadecuada (superpoblación estudiantil), ruidos y recursos didácticos deficitarios (legibilidad del material impreso, precariedad de los equipos técnicos.)

En la Tabla nº 1, se observa la distribución de frecuencias en los cuatro grupos estudiados (Letras, Educación Física, Ciencias de la Educación y Psicología).

Tabla nº1

DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN ORAL	LETRAS 146 dificultades	EUDEF 79 dificultades	CS.EDUC. 122 dificultades	PSICOLOGIA 188 dificultades
ASUMIDAS:	40%	67%	47%	29%
METADISCURSIVAS:				
Léxico	4%	10%	2%	3%
Sintáctico- textual	6%	20%	7%	5%
METACOGNITIVAS:				
Conocimientos previos	3%	-	6%	5%
Atención/memoria	16%	26%	25%	12%
EMOCIONAL/ACTITUD.	1%	1%	4%	5%
ADJUDICADAS A OTROS:	59%	33%	52%	71%
DOCENTE:				
METADISCURSIVAS:				
Fónico	11%	6%	6%	6%
Léxico	29%	6%	29%	19%
Sintáctico-textual	12%	8%	14%	24%
METACOGNITIVAS:	-	-	3%	9%
EMOCIONAL/ACTITUD.:	1%	1%	5%	10%
- CONTEXTO	6%	4%	4%	2%

Como puede observarse, tanto Letras como Ciencias de la Educación y Psicología, adjudican a otros (en su mayor parte al docente y en un mínimo porcentaje al contexto situacional) las dificultades en la comprensión de los discursos orales (respectivamente 59%, 52%, 71%), frente a un 40%, 47% y 29% que representan el porcentaje de dificultades asumidas. Esto podría relacionarse a dos posibles factores:

La reflexión sobre los propios procesos de comprensión es escasa y menos accesible a la hora de pensar en las dificultades que plantea la comprensión de la exposición de un tema, una conferencia o una explicación. La causa sería la falta de trabajo sobre los aspectos metadiscursivos y metacognitivos en la práctica áulica en la cual se da por sentado que estas competencias comunicativas se aprenden espontáneamente y no son objeto de reflexión.

La importancia de la regulación ejercida por las otras personas para dar cuenta del aspecto social y guiado del aprendizaje. Es decir que las intervenciones de los docentes no son las esperadas por los estudiantes y, por tanto, no garantizan la comunicabilidad de los temas expuestos.

La conciencia cada vez mayor de las deficiencias comunicativas de los intercambios didácticos ha impulsado una serie de investigaciones sobre cuáles son las habilidades discursivas necesarias que deben dominar los profesores. Por ejemplo, E. Sánchez y otros (1994) demuestran que los profesores expertos se aseguran de manera expresa de que sus alumnos compartan ciertos conocimientos que consideran relevantes. Así, evocan un número limitado y presumiblemente seleccionado de ideas, en torno a las cuales llevan a cabo ciertas indagaciones con las que confirman que, efectivamente, éstas están presentes en la mente de los alumnos y finalmente enlazan la nueva información con la que ha sido compartida. De este modo, asumen un *compromiso entre lo dado y lo nuevo* optimizando la calidad de la intervención didáctica.

Entre las *dificultades asumidas*, los porcentajes más altos (Letras 16%, EUDEF 26%, C. de la Educación 25% y Psicología 12%) se concentran en las variables metacognitivas. Los estudiantes identifican los procesos básicos de pensamiento (atención y memoria) como causa predominante en los problemas de comprensión del discurso oral. La concentración, el prestar atención, el trabajo con la memoria de corto plazo, son los factores que ponen en riesgo la comprensión, según los alumnos.

Dentro de la variable metadiscursiva, lo sintáctico-textual es lo que genera dificultades, seleccionado en un 6% por Letras, un 20% por Eudef, un 7% por C. Educ. y un 5% por Psicología. En este nivel se enumeran dificultades para seguir una exposición, para identificar el tema y para distinguir entre lo principal y lo accesorio.

Entre las *dificultades adjudicadas a otros*, los porcentajes más altos se concentran en el docente y sus competencias (¿incom-petencias?) metadiscursivas. Resulta altamente significativo el cuestionamiento que se hace del nivel léxico, seleccionado como la mayor dificultad para la comprensión del discurso oral del docente, con porcentajes del 29% para Letras y Cs. de la Educación, y del 6 y 19 por ciento para EUDEF y Psicología. Creemos además que la selección del nivel léxico como principal dificultad implica un serio obstáculo para el conocimiento porque entendemos que vehiculiza los contenidos conceptuales, por lo que su desconocimiento atenta seriamente a la comprensión de la coherencia textual.

Por último, analizando transversalmente los datos destacamos como relevante las diferencias que se plantean entre las valoraciones de los estudiantes de las distintas carreras que contrastamos, las cuales podrían relacionarse con la elección vocacional realizada. Los alumnos de Letras son sensibles al nivel fónico. Dicción, entonación, pronunciación o ritmo deficiente, fueron seleccionados en un 11% como causa de problemas para la comprensión, mientras que en las otras carreras representa solamente un 6%.

Los estudiantes de Letras cuestionan sobre todo el ritmo acelerado en la transmisión de la información; prefieren en pos de una mayor comprensión, un discurso pausado que repase en el qué dice (evitando ser excesivamente breve) y en el cómo lo dice (procurando un discurso claro y elocuente).

Los alumnos de Psicología se muestran atentos a los factores emocionales y actitudinales del docente. Un 10% lo señala como factor que puede incidir negativamente en la comprensión, mientras que para Cs. de la Educación representa un 5%, y para Letras y EUDEF incide sólo en un 1%.

Los alumnos de EUDEF más ligados a lo corporal y lo kinésico marcan como su dificultad principal la falta de atención, para la comprensión de discursos orales (26%) aunque ésta es una dificultad generalizada: los alumnos de Ciencias de la Educación la reconocen con un 25%, los de Letras con un 16% y los de Psicología con un 12%.

2.3.2 *Consigna n° 3: dificultades en la comprensión escrita.*

En el análisis de esta área hemos tenido en cuenta que la comprensión de escritos supone una actividad humana de comunicación, marcada histórica y culturalmente. Fundamentalmente, la definimos como una relación entre tres polos (emisor, texto, receptor), relación que permite al lector reflexionar sobre su lugar en la sociedad, sobre su relación con los otros y con el mundo, y sobre sí mismo (M.Souchon, 2001).

En consonancia con esto, las prácticas de lectura muestran la influencia de factores culturales y la relación de efecto recíproco entre tales factores y el desarrollo de los procesos cognitivos. Hemos clasificado las respuestas de los estudiantes en cuatro grandes dimensiones:

Dificultades vinculadas a los procesos cognitivos y sociales puestos en juego por el lector.

Dificultades que manifiestan los estados físicos y emocionales del lector.

Dificultades relacionadas con las características del objeto texto.

Dificultades ligadas a las circunstancias espacio-temporales en que se produce el acto de lectura.

En el primer grupo incluimos respuestas que hacen referencia a las estrategias cognitivas de lectura (determinación del objetivo de lectura, identificación de ideas importantes, actualización de conocimientos previos, evaluación del nivel de comprensión), al grado de atención requerido y a los modos de lectura (lectura silenciosa/en voz alta, colectiva/individual, lentitud/ velocidad) vigentes en nuestra época.

En el segundo grupo ubicamos las respuestas ligadas con factores orgánicos (físico/emocional) ya que son factores que afectan la calidad del proceso que analizamos (L.Rosenblat, 1996)

El tercer grupo comprende las dificultades relacionadas con el texto a saber: tipo de texto (científico, filosófico, literario); niveles del discurso identificados como problemáticos (léxico, sintáctico-textual); ausencia de propiedades comunicativas de los textos (claridad, precisión, adecuación al lector) y aspectos relacionados con el soporte textual (tipo de letras, calidad del impreso, extensión del material, encuadernación, etc.)

Por último, se hace referencia a las dificultades que plantean la importancia de factores ambientales tales como la necesidad de silencio, de no interrupciones, de disposición de tiempo, o la comodidad en la ubicación espacial del lector.

Tabla n° 2

DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN ESCRITA	LETRAS 115 dificultades	EUDEF 51 dificultades	CS. EDUCACION 94 dificultades	PSICOLOGÍA 148 dificultades
LECTOR				
a) PROCESO				
Atención	17%	17,6%	18%	11%
Conocimientos previos	3,4%	-	9,5%	6, 7%
Jerarquizar y organizar la información	3,4%	3,9%	5,3%	7, 4%
Entender /interpretar el objetivo	3,4%	8%	5,3%	1,3
Relacionar con la vida personal	0,8%	-	1%	-
Velocidad	3,4%	1,9%	3,1%	1,3 %
Muchas lecturas	1,7%	3,9%	1%	2%
Voz alta/ silenciosa	-	-	3,1%	0,6%
Lectura superficial, pobre	-	1,9%	-	1,3%
Lectura colectiva/ individual	0,8%	1,9%	-	-
Total "a"	33.9%	39,8%	42,2%	31, 6%
b) FÍSICO/ EMOCIONAL				
Sueño, cansancio	1,7%	-	1%	2,7%
Interés, desagrado, Tranquilidad	6%	5,8%	5,3%	2%
Total "b"	7,7%	5,8%	6,3%	4.7%
Total a+b =	44,6%	45,7%	48,5%	36,3%
c) TEXTO				
Tipo de texto	4,3%	5,8%	3,1%	2,7%
Léxico	31,3%	33,3%	16%	25,6%
Sintáctico- textual	3,4%	-	1%	2,7%
Soporte (letra, calidad, extensión)	5,2%	3,9%	8,5%	8,7%

Propiedades comunicativas	6%	3,9%	6,3%	12%
Puntuación	0,8%			
Total "c"	51%	46,9%	34,9%	51,7%
d) SITUACIONALES				
Silencio, tiempo, movimientos de la gente	3,4%	6%	4,2%	2%
Total "d"	3,4%	6%	4,2%	2%
Sin clasificación	2,6%	1,9%	1,5%	0,6%
No tiene dificultad	-	3	3,1%	-
No contesta	1%	9,5%	7,8%	-

Los resultados indican que la mayor parte de los estudiantes adjudican un mayor peso a las dificultades relacionadas con el texto (en Letras un 51% , en EUDEF un 46,9% y en Psicología un 51,7%), salvo los alumnos de Ciencias de Educación, quienes les asignan más importancia a los aspectos vinculados al lector.

A pesar de las diferencias entre los estudiantes de las distintas carreras hay bastante coincidencia con respecto a los obstáculos que deben enfrentar para comprender los textos. De este modo los principales rasgos destacados son:

- el léxico especializado (entre el 16% de Ciencias de Educación y el 31,3% de Letras);
- las propiedades comunicativas de los textos (entre un 12% de Psicología y un 3,9% de EUDEF);
- la presentación física del material de lectura (entre un 3,9% de EUDEF y un 8,7% de Psicología)

Con respecto al primer rasgo, se sabe que en los textos de especialidad la densidad terminológica tiene particular relevancia dentro del conjunto de rasgos que los definen (concisión, precisión, despersonalización, integración de sistemas semiótico-simbólicos). La preocupación de los estudiantes por el léxico implica atender a una operación de *bajo nivel* o *ascendente*, y esto se correlaciona con la menor importancia otorgada a la dimensión pragmática discursiva a través de la cual el lector asigna un sentido al texto y reconstruye la finalidad del mismo. Bettelheim y Zelan (1981) señalaron que valorar el significado de una historia es mucho más importante que determinar el número de palabras poco familiares, especialmente si la dificultad puede resolverse a través de recursos reparadores, tales como el uso del diccionario, la deducción por el contexto, entre otros.

En cuanto a la falta de propiedades comunicativas, los estudiantes, sobre todo los que poseen una mayor experiencia en la vida universitaria (Psicología, 12%), destacan la descontextualización del escrito, su complejidad, su falta de claridad y precisión. Esto puede relacionarse con el tipo de transposición didáctica que se hace de los conocimientos científicos, en el que prevalece una actividad reproductora de la información, centrada en procesos de control y evaluación más que en los procesos de construcción del conocimiento significativo.

Por último, otro factor subrayado por los estudiantes se refiere a la legibilidad física del texto ya sea en su dimensión tipográfica, topográfica (distribución del texto en la página), o el soporte (fotocopias mal encuadradas o poco legibles). Incluimos aquí también la extensión del texto.

Tal como lo plantean Chartier y Hebrard (2000), los cambios de soporte determinan algunas maneras de leer y estos gestos de lectura tienen consecuencias en nuestras costumbres mentales. En la cultura académica, el uso de las fotocopias o de resúmenes de textos, en los que no se observa calidad tipográfica o un buen estado del material, podría conformar una modalidad de lectura que constituye un verdadero obstáculo para el aprendizaje.

Respecto al polo relacionado con el lector, los estudiantes de las distintas carreras han marcado las siguientes dificultades:

la atención, cuyos porcentajes oscilan entre el 11% asignado por Psicología al 18% de Ciencias de Educación;

las estrategias cognitivas de selección, jerarquización y organización de la información cuyos valores varían entre el 3,4% de Letras y el 7,4% de Psicología;

los conocimientos previos relacionados con el tema que tienen una valoración de entre el 3,4% de Letras al 9,5% de Ciencias de Educación. Este ítem no fue seleccionado por los estudiantes de EUDEF.

Centrándonos en el problema más mencionado, cabe tener en cuenta que la atención implica una actividad de elección, actividad que depende de las expectativas, intereses, necesidades y experiencias. Para toda lectura es esencial una actitud selectiva, trayendo hacia el centro de atención ciertos aspectos y remitiendo otros hacia la periferia de la conciencia. La determinación de este tipo de dificultad habla de los problemas que tienen los estudiantes para establecer un propósito de lectura.

El desconocimiento de la dimensión comunicativa de la lectura se manifiesta también en el escaso reconocimiento de la implicación personal con el escrito, cuyo valor más alto llega a ser el 1%. La dimensión del lector ofrece información que complementa los resultados de la dimensión del texto, ya que una práctica de lectura cuyo objetivo comunicativo no se percibe, podría llevar a destacar sólo los aspectos léxicos del texto.

2.3.3 *Consigna n° 4: dificultades en la producción escrita.*

En esta área de análisis se determinaron de la siguiente manera los indicadores de cada variable.

En la variable metadiscursiva, se fijaron tres grandes categorías procesuales: *planificación*, *traducción* y *revisión* (siguiendo parcialmente a L. Flower y J. Hayes, 1996). Dentro de la planificación se discriminaron los subprocesos de *concepción de ideas* (falta de creatividad), *organización de las ideas* (articulación y progresión temática) y *jerarquización de las ideas* (priorización de información relevante). También se consideró la *fijación de objetivos de procedimiento* (cuestiones de estilo referidas al *cómo* escribir: claridad, precisión, longitud, modalización, etc.) y de *objetivos de fondo* (referidas al *qué* escribir, en función de un objetivo y un destinatario).

Con respecto a la traducción o textualización, se discriminó, por una parte, el *proceso en sí* de volcado de las ideas en el papel (considerado como una dificultad), y por otra parte, los niveles léxico y morfosintáctico-textual, los aspectos normativos (ortografía grafémica, signos de puntuación y tildación) y la caligrafía (es decir, el problema de la legibilidad de la letra).

En la variable metacognitiva se consideró, por un lado, la falta de conocimientos sobre el tema a escribir, y por otro, el control o monitoreo del proceso (*no sé cuándo pasar a otro tema; me distraigo*).

Por último, en la variable emocional/ actitudinal se tuvo en cuenta la inseguridad y la baja autoestima con respecto a una capacidad escrituraria (*está mal lo que escribo; no tengo capacidad para escribir*).

Tabla n° 3

PRODUCCIÓN ESCRITA	LETRAS 88 dificultades	EUDEF 50 dificultades	CS.EDUC. 88 dificultades	PSICOLOGIA 110 dificultades
METADISCURSIVAS	86%	86%	90%	88%
PLANIFICACIÓN:	32%	24%	32%	26%
Concepción de ideas	1%	-	4%	2%
Organización de ideas	14%	10%	19%	7%
Jerarquización de ideas	3%	2%	2%	1%
Fijación de objetivos (de procedimiento)	12%	12%	6%	16%
Fijación de objetivos (de fondo)	2%	-	1%	-
TRADUCCIÓN:	53%	62%	58%	62%
Proceso en sí	14%	2%	6%	6%
Caligrafía	3%	10%	9%	8%
Ortografía	18%	26%	25%	17%
Léxico	11%	18%	9%	16%
Morfosintáctico-textual	7%	6%	9%	15%
REVISIÓN	1%	-	-	-
METACOGNITIVAS:	8%	8%	6%	8%
Conocimientos previos	6%	6%	4%	5%
Control del proceso	2%	2%	2%	3%
EMOCIONAL/ ACTITUD.	6%	6%	4%	4%
NO TIENE DIFICULTADES	6%	14%	3%	3%
NO CONTESTA	29%	5%	16%	8%

Como puede observarse, en los cuatro grupos de estudiantes, se destacan ampliamente las dificultades en relación con los aspectos específicamente metadiscursivos, con porcentajes entre un 86% y un 90%, frente a mínimos porcentajes para los aspectos metacognitivos (conocimientos previos y control del proceso) y para los emocionales/ actitudinales (entre un 4% y un 8%).

Dentro de los aspectos procesuales, se destaca el predominio de los problemas de *traducción o textualización* (entre un 53% y un 62%), frente a las dificultades de *planificación* (entre un 24% y un 32%) y frente a la *revisión* que sólo registra un 1% en el grupo de Letras.

Con respecto a la traducción, se destacan los porcentajes de la *dificultad ortográfica* (entre un 18% y un 26%) la cual es, a la vez, la subcategoría que registra los mayores valores en el conjunto de los problemas registrados.

Por su parte, si consideramos globalmente los porcentajes de las subcategorías *caligrafía, ortografía y nivel morfosintáctico-textual*, veremos que poseen valores particularmente altos en los grupos de EUDEF, Ciencias de la Educación y Psicología (entre un 40% y un 43%), y un porcentaje un poco menor en Letras (28%). Estos datos tienen que ver con la hipótesis planteada por L.Flower y J.Hayes (1996) acerca de la relación entre escritores inexpertos y atención consciente a las cuestiones ortográficas, gramaticales y de trazado de las letras. Según estos autores, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo, lo cual puede interferir con el proceso más global de planificar lo que se quiere transmitir.

En este sentido, puede observarse los valores notablemente menores que tienen las subcategorías de *concepción, organización y jerarquización de las ideas*, las cuales consideradas globalmente registran los siguientes porcentajes: 30% en Letras; 12% en EUDEF; 25% en Ciencias de la Educación y 10% en Psicología. Como vemos, los porcentajes menores se presentan en EUDEF y Psicología.

Desde el punto de vista de la interpretación de los datos, podríamos decir que el hecho de que se registren valores bajos para estas dificultades no implica que los estudiantes no las tengan sino, por el contrario, que no las llegan a conceptualizar como problemas porque están más preocupados por resolver cuestiones de procesamiento de bajo nivel (gramática, ortografía y caligrafía) que ya deberían estar automatizadas.

Si a esto le sumamos los porcentajes de los problemas de *decisión léxica* (es decir, encontrar el término adecuado para la idea que se quiere transmitir), obtenemos los siguientes porcentajes para estas tareas de procesamiento de bajo nivel: 39% (Letras); 60% (EUDEF); 52% (C. de la Educación) y 56% (Psicología). Es decir, salvo en Letras, estos problemas ocupan más de la mitad de las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes en el proceso de producción escrita.

En relación con esto, es llamativo también el escaso porcentaje que registra la fijación de objetivos de procedimiento y el casi nulo porcentaje para los objetivos de fondo, los cuales implican atender al problema retórico (L.Flower y J.Hayes, 1996); es decir, qué escribir en función de un objetivo y de un destinatario. Estos datos también ponen de manifiesto escritores poco expertos, en la medida en que limitan su preocupación a la recuperación de conocimientos de la memoria a largo plazo, sin considerar las necesidades de un lector virtual.

3. Conclusiones

En cuanto a las representaciones relacionadas con la comprensión oral son más relevantes las dificultades que se proyectan a la actuación del docente, quien es el responsable de la selección, organización y definición de las actividades de aprendizaje. Esta representación se vincula con los mayores porcentajes atribuidos a las dificultades asumidas de atención y concentración, lo que podría indicar una ausencia de procesos autónomos de aprendizaje, aún en los estudiantes con mayor trayectoria académica (Psicología).

Con respecto a las representaciones de la lectura, prevalece también una proyección de las dificultades en el texto, en particular se destaca el léxico especializado, pero se evidencia un mayor reconocimiento de los procesos cognitivos y culturales que debe tener en cuenta un lector universitario. Sin embargo, se da un mayor realce a una práctica "pegada al texto" y se valora poco la construcción del sentido y transferencia de los conocimientos.

Por último, las representaciones de la escritura dan cuenta de que los estudiantes se hacen cargo de las dificultades, en especial, cuando identifican como problemas los aspectos relacionados con el procesamiento de bajo nivel. Pero, es escasa la conciencia sobre el trabajo con un objetivo comunicativo. Esto se relaciona con lo que afirma W. Doyle (1986), sobre que las propuestas de enseñanza pueden concebir a la escritura como un dominio sólo para enunciar el conocimiento o como un proceso de transformación del mismo, en el que la planificación y gestión del escrito cobran una mayor importancia.

Si consideramos que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan a los conceptos, las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas del conocimiento, estudiar las representaciones tanto de los estudiantes como las de los docentes de las competencias comunicativas permitirá tomar conciencia y elaborar propuestas pedagógicas centradas en un mayor protagonismo y compromiso de los sujetos con los propios procesos de conocimiento.

Nota:

1- Este proyecto está financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de Universidad Nacional de Tucumán y forma parte del Programa de investigación titulado "Oralidad y escritura: vías de comunicación y confluencia en la Argentina del Siglo XXI", dirigido por la Dra. Elena Rojas.

Bibliografía

- Ameijde, D; Murga, M.; Padilla, C. y Douglas, S. (1999). "Tipos discursivos y práctica docente", en *R.I.L.L.* N° 14: 13-27. Tucumán: INSIL, UNT.
- Ameijde y otros (2000) "Las conceptualizaciones sobre el saber lingüístico", Mar de Plata, *Actas del Congreso Nacional de Lingüística* (publicación electrónica en prensa)
- Bettelheim y Zelan (1981) en Colomer, T (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido" en *Revista Lectura y Vida*, 22, pp. 7-23.
- Calsamiglia Blancafort, H.; Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calvo Pérez, J. (1999). "Semántica", en Ángel López et al., *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Guada.
- Chartier y Herbrad (2000). "Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 89, pp.11-24
- Doyle, W. (1986). "Representaciones del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico", *Curriculum studies*, vol. 18, n°4, 365-379.
- Flavell, J. et al. (1970). "Developmental changes in memorization processes". *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1*, Bs.As., Asociación Internacional de Lectura. Título original: "A Cognitive Process Theory of Writing".
- Lomas, C. y Miret, I. (1997). "La programación en el aula de lengua y literatura". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N°11: 5-22. Barcelona: Graó.
- Martí, E. (1995). "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto". *Revista Infancia y Aprendizaje*, n° 72, pp. 9-32.
- Murga, M. (1999). *El contrato comunicativo en el aula*, Tucumán, Centro de Pedagogía Universitaria.
- Padilla de Zerdán, C. (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*, Tucumán, INSIL, UNT.
- Moscovici (1985). *Psicología Social*, Paidós, Barcelona
- Riestra, D. (1999). "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios". *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid: Pablo del Río, pp. 43-56.
- Rosenblat M.L. (1996). "Un enfoque transaccional de la lectura y la redacción". *Textos en contexto 1*, Lectura y Vida, Bs.As.
- Souchon, M. (1999) La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria en Espacios de docencia, n° 1, Universidad Nacional de Luján, pp. 4-11.
- Zayas, F. (1997). "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N°11: 23-36. Barcelona: Graó.