

El desafío de formar autores de ciencia. Una mirada a la práctica de un grupo de docentes del posgrado universitario cubano

Anette Jiménez Marata^{1*} <http://orcid.org/0000-0003-0450-6300>

¹Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia: auladeletra2015@gmail.com

RESUMEN

El arribo de los estudiantes universitarios cubanos al nivel de posgrado demanda de ellos una serie de competencias, entre las que sobresale el logro de una eficiente redacción científica, requisito esencial en la socialización de los nuevos conocimientos. Para alcanzar esta meta no basta con diagnosticar los errores y limitaciones de los alumnos en la producción de textos. Es necesaria también la toma de conciencia de los profesores acerca del papel que desempeñan en este proceso, independientemente de si son profesores de lenguas o no. Por ello, este artículo se propone analizar el rol de los docentes de la maestría Desarrollo Social, de FLACSO-Cuba, en la enseñanza de la escritura de las ciencias sociales e indagar en los valores y actitudes asociados a ella.

Palabras clave: enseñanza, redacción científica, ciencias sociales, posgrado, Cuba

ABSTRACT

The arrival of Cuban university students at the postgraduate level demands from them a series of competences, among which stands out the achievement of an efficient scientific writing, an essential requirement in the socialization of new knowledge. To achieve this goal, it is not enough to diagnose the errors and limitations of students in the production of texts. It is also necessary to make teachers aware of the role they play in this process, regardless of whether they are language teachers or not. For this reason, this article proposes to analyze the role of teachers of the master's degree in Social Development,

FLACSO-Cuba, in the teaching of social science writing and to inquire into the values and attitudes associated with this.

Keywords: *teaching, scientific writing, social sciences, graduate studies, Cuba.*

Recibido. 27/2/2021

Aceptado. 20/5/2021

INTRODUCCIÓN

Aprender a investigar y a comunicar los resultados investigativos constituye un requisito esencial en la formación universitaria, que debe crear y consolidar en el estudiantado las capacidades necesarias para que puedan desempeñarse profesionalmente de modo exitoso y logren actuar en pos del desarrollo de la sociedad.

Dentro de este heterogéneo grupo de habilidades, la redacción científica representa una de las más demandadas por los estudiantes (Jiménez, 2019; 2021), toda vez que, independientemente de cuál sea su carrera o perfil profesional, todos deberán comprender y producir una serie de textos científicos que distan mucho de los empleados en niveles educativos precedentes.

En la enseñanza preuniversitaria cubana, las habilidades para redactar están orientadas fundamentalmente a la comprensión de textos icónicos de la historia de la literatura latinoamericana y universal y a la producción de contenidos que analicen, comenten o resuman algunos de sus rasgos o estéticas predominantes. Sin embargo, cuando el estudiante arriba a la educación superior se enfrenta a la exigencia de comprender y producir reportes de lectura, informes, artículos científicos, ensayos, monografías y tesis, para los cuales no ha recibido preparación porque «se supone» que, si ha vencido una prueba de ingreso de español, ya debe saber escribir.

En el nivel de posgrado este panorama, lejos de mejorar, se agudiza, y se proyecta en las dificultades y obstáculos que enfrentan los maestrantes y doctorandos para comunicar por escrito, eficientemente, sus resultados investigativos. Por tal motivo, resulta pertinente analizar el rol desempeñado por los profesores del posgrado en la enseñanza de la escritura

de las ciencias sociales. Para ello el presente estudio se enfoca en un grupo de docentes de la maestría Desarrollo Social de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Cuba.

METODOLOGÍA

El presente estudio siguió una metodología cualitativa, a partir de la cual se interpretaron los criterios y valoraciones de un grupo de docentes de posgrado, específicamente de la maestría Desarrollo Social, de FLACSO-Cuba.

La muestra tuvo un carácter intencional y estuvo integrada por los diez profesores de FLACSO-Cuba que imparten clases en esta maestría. Todos son doctores en ciencias y profesores titulares de la Universidad de La Habana. Ninguno es docente de lenguas. La diversidad etárea y de formación de este claustro enriqueció el análisis y permitió contrastar los diferentes modos en que valoran o incluyen contenidos de redacción científica en sus clases.

La técnica aplicada fue el cuestionario (con preguntas cerradas y abiertas), lo que permitió conocer las opiniones de los profesores y profundizar en sus motivaciones, intereses y expectativas con respecto a esta materia.

La redacción científica de los maestrantes. Errores y obstáculos diagnosticados por los docentes

La mayoría de los educadores encuestados consideran que en las maestrías que ofrece la Universidad de La Habana debería intencionarse más la capacitación de habilidades para redactar y comunicar la ciencia. En su opinión, los doctorados están más fortalecidos en este sentido: en muchos de ellos la redacción científica constituye un curso obligatorio dentro de la formación doctoral.

A juicio de los encuestados en las maestrías de Ciencias Sociales y Humanísticas esta competencia se adquiere: sobre la marcha, a través del trabajo con los tutores, de modo muy fragmentado y poco sistemático, con los tropiezos que va teniendo el maestrante en sus intentos por publicar; mediante las rectificaciones de los trabajos parciales y finales; a través de algunos talleres de tesis, pero no existe un curso específico para eso.

Una de las entrevistadas subrayó:

Creo que la redacción científica es un tema que por lo general se evalúa en los resultados de trabajos escritos (trabajos de curso, monografías, tesis, etc.), bajo el supuesto de que ya los estudiantes tienen habilidades formadas; pero el desarrollo de estas no siempre forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces hay cuestiones importantes como la lectura crítica de bibliografía y la escritura de textos científicos, que se desarrollan más a partir del desarrollo individual de los estudiantes y sus experiencias profesionales, que del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado. Si me limito al programa de la maestría Desarrollo Social destaco que en los diversos cursos se incluyen formas de trabajo independiente, que exigen la elaboración crítica y exposición de temas, y como requisitos académicos se establecen la presentación de ponencias en eventos científicos, la publicación de artículos científicos en revistas y la presentación de los avances de la investigación en talleres de tesis. (Zabala, M. C., comunicación personal, 15 de enero de 2021).

Precisamente uno de los elementos más íntimamente vinculados con la redacción de textos científicos es la lectura crítica de bibliografía sobre el tema que esté trabajando el estudiante. Es esta también una «zona de conflicto» para los maestrantes, toda vez que el nivel de posgrado exige determinadas competencias para poder beber de los aportes teóricos y empíricos que han hecho autores anteriores y, a partir de ellos, generar y socializar un conocimiento nuevo.

En la labor de sistematizar, asimilar y producir nuevos saberes, estas son las mayores deficiencias diagnosticadas por los docentes de FLACSO en las producciones escritas de sus alumnos:

- Deficiente estructura lógica de los textos.
- Inadecuada organización de las ideas y los párrafos.
- Limitada crítica de referentes teóricos.
- Carencia de unidad de estilo en la presentación de las referencias bibliográficas.

- Inclusión de citas textuales que no se declaran como tal.
- No reconocimiento de la voz de otros autores.
- Errores gramaticales (falta de concordancia entre género y número, incoherencias en el empleo de los tiempos verbales e incorrecto uso de los signos de puntuación).
- Abuso de oraciones demasiado extensas que provocan la pérdida de la idea central.
- No inclusión del lenguaje de género cuando el estudio lo demanda (por ejemplo, hay mujeres y niñas referidas en la investigación y no se percibe su presencia).
- Deficiencias en la redacción de ideas propias.
- Estas ideas quedan casi invisibilizadas por el abuso de citas y referencias ajenas.
- Uso excesivo de adjetivos y adverbios que no permiten una expresión clara de la idea principal.
- Empleo desmedido de oraciones subordinadas.
- Incorrecta estructuración de los párrafos que ocasiona redundancias u omisiones.

Como parte de su análisis de las deficiencias y limitaciones de las producciones escritas de los estudiantes universitarios, Carlino (2015), quien ha dedicado más de dos décadas al estudio de este tema en las universidades argentinas, defiende el concepto de alfabetización académica entendido como:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlas en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2015, pp. 10-11).

De acuerdo con esta autora, el proceso de alfabetización académica involucra a todos los docentes de una carrera o disciplina universitaria determinada. Estos deben ver la lectura y la escritura no como «medios transparentes» que les permiten llegar a las materias «realmente» importantes, sino como habilidades esenciales en el proceso formativo a través

de las cuales los estudiantes pueden apropiarse del conocimiento acumulado en una disciplina concreta y producir nuevos saberes en este campo.

En la maestría seleccionada para el presente estudio, cuyos estudiantes provienen de muy diversas carreras de las ciencias sociales y humanísticas, resulta más necesaria la formación de las habilidades para producir textos científicos escritos, tomando en cuenta que los alumnos proceden de tradiciones escriturales diferentes, muchas veces no enseñadas de modo explícito sino más bien aprendidas tácitamente a partir del ejemplo de los tutores.

Enseñar a escribir en la maestría Desarrollo Social, ¿una responsabilidad de quién?

Acerca del papel de los profesores en el logro de la redacción escrita de sus estudiantes apunta Maimon (como se citó por Cassany, 2019): «cualquier docente de cualquier materia en cualquier nivel es un docente de composición y comprensión. Incluso los que creen que no lo son enseñan a los alumnos actitudes sobre la escritura» (p. 8).

En este sentido más de la mitad de los docentes de la maestría Desarrollo Social consideran que no son responsables de enseñar a escribir a sus estudiantes, quienes deberían haber logrado esta competencia en niveles educativos precedentes.

A propósito, uno de los profesores acotó:

La maestría se imparte de forma semipresencial; cada curso tiene asignado dos semanas y los programas se desarrollan en tres frecuencias cada semana, es decir: lunes, miércoles y viernes. Además de explicar los contenidos, debe asignarse al menos dos frecuencias para seminarios. Una sumatoria rápida nos da lo siguiente: el profesor solo cuenta con dos frecuencias semanales para los contenidos del curso. Cualquier pretensión sobre enseñanza de la redacción científica, es ilusoria, al menos. (López, D. L., comunicación personal, 20 de enero de 2021).

Este tipo de pensamiento, bastante extendido en el imaginario social, refuerza la idea de que solo los especialistas en la enseñanza de la lengua tienen la responsabilidad de enseñar a escribir a los alumnos universitarios. Si así fuera, bastaría con las clases de redacción que

la mayoría de los estudiantes reciben en primer o segundo año de sus carreras para alcanzar las habilidades comunicativas que el ámbito académico demanda.

En cuanto a la revisión y evaluación sistemática de los textos escritos por los alumnos, los profesores mencionan, como sus dos prácticas más frecuentes, el señalamiento de los errores más graves de redacción y/o el llamado de atención sobre todas las fallas que contenga la obra, la inclusión de comentarios y el ofrecimiento de alternativas para solucionar los problemas detectados.

Solo una minoría de los encuestados reconocieron otorgar mayor importancia al tema seleccionado y los autores citados, por encima de los modos de redactar e interrelacionar las ideas.

Acerca del posible aprovechamiento de su propia experiencia como autores de ciencia, la mayoría de los docentes precisaron que no hacen referencia a sus propios errores, aprendizajes y retos en la redacción científica o llevan al aula ejemplos de sus textos ya publicados, pero sin mencionar las críticas y recomendaciones realizadas por los editores.

Esta práctica habitual, que ignora el valor pedagógico de los borradores (en este caso de la obra escrita de los profesores), genera entre los estudiantes una mitificación del docente, visto como el profesional que sabe escribir impecablemente, que no «sufre» como los demás el paso por los procesos editoriales y, sobre todo, que logra escribir su texto fácilmente, en un acto instantáneo de inspiración.

Detectar los errores cometidos por los alumnos de posgrado de ciencias sociales en sus textos escritos, constituye solo la punta de iceberg de un fenómeno mucho más complejo, cuyas raíces están en niveles educativos anteriores y en la forma en la cual se enseña (o no) la redacción científica en el ámbito universitario cubano. Indagar en los valores y actitudes de los docentes en torno a la escritura puede constituir un camino revelador en este sentido.

CONCLUSIONES

Todos los profesores de la maestría Desarrollo Social de FLACSO-Cuba aludieron a las deficiencias de sus estudiantes en la redacción de textos científicos, las cuales poseen distintos grados de complejidad y entorpecen de diferentes maneras la comunicación de las ideas esenciales.

A pesar de esto, en su mayoría no se reconocen como responsables de enseñar a escribir, toda vez que, en sus criterios, depositan esa responsabilidad en profesores de lengua española y en niveles educacionales precedentes al posgrado.

Este modo de autoperibirse como *detectores*, pero no *formadores* de las habilidades para redactar textos científicos, los conduce a subvalorar el papel de los borradores y a no incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje sus propias vivencias y experiencias como autores de ciencia.

Los profesores del posgrado universitario, en el ejercicio de su desempeño como autores, tutores, oponentes y miembros de tribunales, se erigen como modelos de escritura, a los ojos de sus estudiantes (lectores en potencia de la obra de aquellos). La participación activa y creadora de estos docentes y, sobre todo, su implicación comprometida con el perfeccionamiento de las habilidades escriturales de los alumnos, puede potenciar y humanizar el proceso formativo en el escenario universitario cubano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2015). Leer y escribir para aprender y participar en todas las asignaturas (Ponencia). *I Encuentro Internacional de Lectura y Escritura en las Disciplinas de la Educación Secundaria y Superior*. Universidad de Cuenca. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/234.pdf>
- Cassany, D. (2019). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
- Jiménez, A. (2019). El laberinto de la escritura científica. Redacción y publicación de ciencias sociales en Cuba. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, (1), 12-26. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100100
- Jiménez, A. (2021). La ruta escritural de la ciencia. Criterios y experiencias en el posgrado. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (1), 30-43. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100013

Conflictos de intereses

La autora declara que no existen conflictos de intereses.